

TD

As Práticas Pedagógicas efetivadas em uma sala de aula do PROEJA em uma escola em São Luís-MA.

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria do Socorro Coêlho Botelho

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro 2025

As Práticas Pedagógicas efetivadas em uma sala de aula do PROEJA de uma escola em São Luís- MA.

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria do Socorro Coêlho Botelho

DOUAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

COORIENTAÇÃO

Diomar das Graças Motta

Dedico esta investigação científica, às educadoras e aos educadores, que promovem a cultura de paz por meio das suas práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela Força e a Luz que Ele me oferece diariamente.

Registro meus agradecimentos com palavras que expressam minha emoção ao vencer mais uma etapa desta produção científica. Reafirmo a compreensão de tratar-se de mais um passo e entender que em Ciência, não há conhecimento conclusivo e ao tratar-se de produção no ramo das Ciências Sociais, tal convicção, acredito, ser consensual. E registro minha emoção, resgatando os momentos que ao longo de anos precisei administrar para chegar até esse momento, pois tudo o que aqui está registrado é fruto de muitas horas e anos de reflexões e experiências, as quais me possibilitaram vivenciar, observar e analisar o mundo da diversidade de fenômenos que envolvem o dia a dia dos sujeitos participantes na academia, cuja convivência me proporcionou fundamentar nos teóricos pesquisados as condições necessárias para os registros que ora apresento.

Confesso que não foi uma tarefa com fáceis caminhos. Enfrentei além das limitações desta pesquisadora, as dificuldades em conseguir alguns retornos necessários para o que se estava produzindo, seja da parte de alguns sujeitos participantes, seja pela dificuldade em conciliar as responsabilidades docentes em sala de aula, com as demandas dos trabalhos de extensão, bem como as tarefas de ordem familiar e social.

Portanto, tenho muito a agradecer. E quero iniciar agradecendo ao meu pai, Raimundo Silvério Coêlho, (*in memoriam*). Homem simples, semialfabetizado, condição que não o impediu de transmitir bons valores para sua família, dentre os quais, o zelo pela ética, pela decência, pela honestidade, bem como o compromisso de pugnar pela justiça, respeitando e posicionando-se crítica e prepositivamente na defesa e promoção de valores sociopolíticos e pluriculturais, “custe o custar”, destacava ele. Igualmente, agradeço à minha mãe, Terezinha de Jesus Moura Coêlho (*in memoriam*), mulher forte e paciente mãe de 9 (nove) filhos e ainda hoje, continua perseverante na sua caminhada espiritual e todos os dias me revela os dons da extrema paciência e da bondade.

Ao meu amigo, companheiro e marido, João Batista Cardoso Botelho, que tem me ensinado a perseverar e amar todos os dias da minha vida.

À minha querida filha, Paola Frassinetti Coêlho Botelho, minha grande amiga, que me acompanha e me enche de carinhos.

À minha madrinha Demeura Saldanha Barbalho e Márcia Saldanha Barbalho, duas “mães” que eu encontrei no meu caminho, custear meus estudos na adolescência e juventude,

quando as forças do meu pai e minha mãe, não tiveram mais condições.

À irmã Roland Ethier (*in memoriam*), da Congregação das Irmãs de São José São Jacinto, que como um bom anjo de guarda também contribuiu para a minha formação de valores.

Às professoras, professores, gestores, gestoras, alunos e alunas, que contribuíram com as entrevistas, depoimentos e ofertas de documentos para a concretização desta tese.

À Professora Dra. Diomar das Graças Motta, mulher determinada, que com sua bondade e paciência infinita de professora, comprometida com um mundo mais justo e solidário com as relações de gênero, me acompanhou nesta jornada, me ensinando a compreender as minhas limitações e acima de tudo me incentivando a continuar escrevendo esta investigação quando em alguns momentos eu pensei em desistir.

Estendo ainda meus agradecimentos aos professores e professoras da Universidade da Madeira-PT, Professora Dra. Jesus Maria Sousa, Professor Dr. Carlos Fino, Professora Dra. Alice Mendonça, que cada um ao seu jeito, contribuiu para que eu pudesse chegar a esse momento tão especial para minha formação acadêmico-profissional bem como, por terem me motivado e compreender a importância da transcendência da inovação na prática pedagógica. Registro ainda, meus agradecimentos à equipe DH2, Assessoria e Eventos em especial, à inesquecível Dione Helena Dias Barbosa (*in memoriam*).

Aos pares do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão- CEE-MA, do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico - Racial do Estado do Maranhão - FEDERMA, do Fórum Estadual de Educação do Maranhão - FEE- MA, do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena-NEABI, do Grupo de Pesquisa Educação Mulher e Relações de Gênero- GEMGE – UFMA, e aos Agentes de Pastoral Negros – APNs, por terem me apoiado nesta trajetória.

E de modo muito especial, reverencio em forma de gratidão a Deus, Senhor e Mentor do Conhecimento por me oportunizar a existência e alimentar-me de esperança, fé e perseverança em todas as horas que pensei desistir desta intensa e demorada produção acadêmico-científica. Por fim, uma reverência às minhas ancestralidades.

O mundo precisa de educadores/as com ideias libertadoras que divulguem o processo ensino aprendizagem à luz da inovação pedagógica. (Botelho, 2024)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar As Práticas Pedagógicas efetivadas em uma sala de aula do PROEJA em uma escola em São Luís-MA. Trata-se de uma pesquisa Etnográfica que, utiliza-se de técnicas como a observação participante, entrevista semiestruturada, rodas de conversas e conversas informais. Tem como objetivo analisar a prática pedagógica numa sala de aula do PROEJA em Escola de Educação Profissional e Tecnológica localizada em São Luís-MA, de modo a identificar se há inovação pedagógica ou não na instituição educacional pesquisada. Sem pretender intervir na prática pedagógica da escola procura-se contribuir para que seus resultados sejam analisados como possibilidade de cooperar para a consolidação do PROEJA, como modalidade de educação oferecida no estabelecimento escolar, na certeza de que não será a palavra final, mas deverá oferecer significativas contribuições a quem se interessar pelo tema. Ao concluir esta tese se identificou que existe inovação na prática pedagógica na turma em que foi realizada a pesquisa, momento em que os professores/as e os/as e estudantes aprendem, compartilham e inovam os seus conhecimentos e as suas aprendizagens em conjunto. Para isso, buscou-se o aporte teórico baseado nos autores e autoras como: Bourdieu (2008), Fino (2007), Piaget (2007); Mittler (2003) Freire (2002), Vygotsky (1999), Lave e Wenger (1991), Sousa (2002) entre outros/as citados/as nesta investigação, bem como nos referenciais legislativos.

Palavras-chaves: PROEJA; práticas pedagógicas; inovação pedagógica; aprendizagens. educação profissional.

SUMMARY

This research aims to study the Pedagogical Practices carried out in a PROEJA classroom in a school in São Luís-MA. It is an Ethnographic research that uses techniques such as participant observation, semi-structured interviews, conversation circles and informal conversations. It aims to analyze the pedagogical practice in a PROEJA classroom in a School of Professional and Technological Education located in São Luís-MA, in order to identify whether there is pedagogical innovation or not in the researched educational institution. Without intending to intervene in the pedagogical practice of the school, it seeks to contribute so that its results are analyzed as a possibility of cooperating for the consolidation of PROEJA, as a modality of education offered in the school establishment, in the certainty that it will not be the final word, but should offer significant contributions to those who are interested in the theme. At the conclusion of this thesis, it was identified that there is innovation in practice in the class in which the research was carried out, a moment in which teachers and students learn, share and innovate their knowledge and learning together. For this, we sought the theoretical contribution based on authors such as: Bourdieu (2008), Fino (2007), Piaget (2007); Mittler (2003), Freire (2002), Vygotsky (1999), Lave and Wenger (1991), Sousa (2002), among others cited in this research, as well as in the legislative references.

Keywords: PROEJA; pedagogical practices; pedagogical innovation; Learning. professional education.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo estudiar las Prácticas Pedagógicas llevadas a cabo en un aula PROEJA en una escuela de São Luís-MA. Se trata de una investigación etnográfica que utiliza técnicas como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, los círculos de conversación y las conversaciones informales. El objetivo es analizar la práctica pedagógica en un aula PROEJA de una Escuela de Educación Profesional y tecnológica ubicada en São Luís-MA, con el objetivo de identificar si existe o no innovación pedagógica en la institución educativa investigada. Sin pretender intervenir en la práctica pedagógica de la escuela, se busca contribuir para que sus resultados sean analizados como una posibilidad de cooperar para la consolidación del PROEJA, como modalidad de educación ofrecida en el establecimiento escolar, en la certeza de que no será la última palabra, sino que deberá ofrecer aportes significativos a quienes se interesan por el tema. Al concluir esta tesis, se identificó que hay innovación en la práctica en la clase en la que se realizó la investigación, un momento en el que docentes y alumnos aprenden, comparten e innovan sus conocimientos y aprendizajes juntos. Para ello, se buscó el aporte teórico a partir de autores como: Bourdieu (2008), Fino (2007), Piaget (2007); Mittler (2003), Freire (2002), Vygotsky (1999), Lave y Wenger (1991), Sousa (2002), entre otros citados en esta investigación, así como en las referencias legislativas.

Palabras clave: PROEJA; prácticas pedagógicas; innovación pedagógica; Aprendizaje. formación profesional.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à étudier les pratiques pédagogiques réalisées dans une classe PROEJA d'une école de São Luís-MA. Il s'agit d'une recherche ethnographique qui utilise des techniques telles que l'observation participante, les entretiens semi-directifs, les cercles de conversation et les conversations informelles. Il vise à analyser la pratique pédagogique dans une salle de classe PROEJA d'une école d'éducation professionnelle et technologique située à São Luís-MA, afin d'identifier s'il y a une innovation pédagogique ou non dans l'établissement d'enseignement étudié. Sans avoir l'intention d'intervenir dans la pratique pédagogique de l'école, elle cherche à contribuer à ce que ses résultats soient analysés comme une possibilité de coopérer pour la consolidation de PROEJA, en tant que modalité d'éducation offerte dans l'établissement scolaire, dans la certitude qu'il ne sera pas le dernier mot, mais qu'il devrait offrir des contributions significatives à ceux qui s'intéressent au thème. À la fin de cette thèse, il a été identifié qu'il y a de l'innovation dans la pratique dans la classe où la recherche a été menée, un moment où les enseignants et les élèves apprennent, partagent et innovent ensemble leurs connaissances et leurs apprentissages. Pour cela, nous avons cherché l'apport théorique en nous appuyant sur des auteurs tels que : Bourdieu (2008), Fino (2007), Piaget (2007) ; Mittler (2003), Freire (2002), Vygotsky (1999), Lave et Wenger (1991), Sousa (2002), entre autres cités dans cette recherche, ainsi que dans les références législatives.

Mots-clés : PROEJA ; les pratiques pédagogiques ; l'innovation pédagogique ; Apprentissage. enseignement professionnel.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOGRAFIAS

Figura 1 -	Mapa localização do Estado do Maranhão	156
Figura 2 -	Parque dos Lenções Maranhenses	157
Figura 3 -	Parque dos Lenções Maranhenses	158
Figura 4 -	Plantio de Milho	160
Figura 5 -	Plantio de Arroz	160
Figura 6 -	Plantio de Feijão	160
Figura 7 -	Plantio de Mandioca	160
Figura 8-	Mapa da localização de São Luís – MA	189
Figura 9-	Cinto "thû", dos índios Kanela-Ramkokamekrá Iandé Arte	277
Gráfico 1	Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade no Brasil	118
Gráfico 2 -	Inter relações do PROEJA	142
Gráfico 3 -	PROEJA enquanto paradigma inclusivo	145
Gráfico 4 -	Ciclo de Spradley	196
Quadro 1 -	Evolução histórica da formação de mão obra no Brasil	55
Quadro 2 -	Alterações no Ensino Médio com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017	84
Quadro 3 -	Calendário CONFITEA	135
Quadro 4 -	Histórico das Legislações do PROEJA	138
Quadro 5 -	Documentos de Diretrizes do PROEJA	139
Quadro 6 -	Documentos de monitoramento e planejamento do PROEJA	140
Quadro 7 -	Guião de entrevistas	179
Quadro 8 -	Teatro e a Escola	216

Fotografia 1	- Início da Colonização e Catequese - Os Jesuítas	48
Fotografia 2	- Livro da Constituição de 1823	54
Fotografia 3	- Comício Pró-Diretas na Praça da Sé em São Paulo Brasil 25/01/1984	Em 69
Fotografia 4	- Imagem da Constituição brasileira de 1988	71
Fotografia 5	-A pedagoga escolanovista Maria Montessori utiliza a técnica cognitiva em um jogo	90
Fotografia 6	- Paulo Freire em sala de aula	96
Fotografia 7	- Vista aérea da cidade de São Luís	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese da observação participante aos estudantes na sala de aulas	213
Tabela 2 - Síntese da observação participante aos professores na sala de aulas	215
Tabela 3 - Síntese das entrevistas com os estudantes	227
Tabela 4 - Síntese das entrevistas com os professores	232
Tabela 5 - Síntese das entrevistas com os gestores e os especialistas	238
Tabela 6 - Triangulação das entrevistas acerca do PROEJA	246
Tabela 7 - Triangulação das perspectivas de gestores/especialistas e professores acerca de conceitos pedagógicos	249
Tabela 8 - Triangulação da Observação participante sujeitos intervenientes	253
Tabela 9 - Triangulação das rodas de conversa com os estudantes, professores,gestores/especialistas	256

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDs	Disco Compacto de Memória
CEB	Comunidade de Educação Básica
CEEE -MA	Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
COAGRI	Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal
CPC	Centros Populares de Cultura
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVDS	Discos Versáteis Digitais
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EAFSL-MA	Escola Agrotécnica Federal de São Luís-MA
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FEE-MA	Fórum Estadual de Educação do Maranhão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEMGe	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Mulher e Relações de Gênero

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFEs	Institutos Federais de Educação
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
ISPETP	Instituto Superior para “La Educación Professional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTTIa+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais
MA	Maranhão
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específica
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NTICs	Núcleos de Tecnologias de Informação e Comunicação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAEMA	Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEADS	Projeto de Educação Alternativa Descobrimdo o Saber
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PJ	Pastoral da Juventude
PNA	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNSE	Programa Nacional Saúde Escolar
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Projeto Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SINPROESSEMA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão
SINDSEP	Sindicato dos Servidores Públicos Federais do Maranhão
UEP "s	Unidades Educacionais de Produção
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UMa	Universidade da Madeira
UNEDI	Unidade Descentralizada de Imperatriz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Objetivos de estudo: o porquê da escolha do tema	23
1.2	Adequação da metodologia da pesquisa às questões de investigação	36
1.3	A organização da pesquisa	40
	PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	46
1	Evolução Histórica da Educação Formal no Brasil	47
1.1	A Educação Brasileira no período colonial	47
1.2	Educação Brasileira: da chegada da família Real ao Período imperial (1808/1889)	50
1.3	A Educação Brasileira no Período Republicano	57
1.3.1	Primeira República ou República Velha-1889-1930	57
1.3.2	Segunda República 1930 – 1945	63
1.4	Do ensino tradicional aos novos paradigmas de prática pedagógica	85
1.5	Função da educação escolar Liberal Tradicional	86
1.6	Dos métodos da Educação escolar tradicional	87
1.6.1	Da relação Professor/aluno na educação tradicional	88
1.6.2	Efetivação da prática pedagógica tradicional	88
1.7	Tendência Renovada Progressivista ou pragmática	89
1.7.1	Conteúdos de ensino	89
1.7.2	Método de ensino	90
1.7.3	Do Relacionamento professor-aluno	91
1.7.4	Os Pressupostos da aprendizagem	91
1.8	Tendência Renovada não diretiva	91
1.8.1	O processo da aprendizagem	92
1.9	Tendência liberal tecnicista	93
1.10	Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos	94
1.11	Tendência Progressista libertadora	95
2	Os Paradigmas Pedagógicos	97
2.1	Emergência da Inovação Pedagógica	102
2.2	Os autores e a conceitualização da Inovação Pedagógica	110

3	Educação de Jovens e Adultos no Processo Histórico Político e pedagógico da Educação Brasileira	115
3.1	Modalidades de Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro	123
3.2	O Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	127
3.2.1	Contexto histórico da Criação do PROEJA	130
3.2.2	Enquadramento Legislativo	137
3.2.3	Funcionamento e implementação	141
3.2.4	Dos objetivos legais aos resultados práticos	147
3.3	Qualificação profissional no âmbito do PROEJA	149
3.3.1	O PROEJA na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil	151
3.4	A realidade da EJA e do PROEJA no Maranhão	154
	PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	166
1	O processo de investigação	167
1.1	Paradigma qualitativo	173
1.2	Etnografia	174
2	Procedimentos de coleta de dados	176
2.1	Entrevista	176
2.2	Observação Participante	179
2.3	Diário de Campo	183
2.4	Pesquisa documental	184
2.5	Pesquisa bibliográfica	185
2.6	Pesquisa legislativa	186
3	Descrição do Espaço Físico	187
4	Sujeitos da pesquisa	191
4.1	Procedimentos éticos	191
5	Procedimentos para tratamento dos dados	194
6	Triangulação dos dados	196
	PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	198
1	O Projeto Político Pedagógico do PROEJA na Escola pesquisada	199
1.1	A Sala de aula pesquisada no PROEJA em uma escola em São	

	Luís-MA	203
1.2	Perfil dos estudantes	203
1.3	Perfil dos Professores	204
1.4	Caraterização dos gestores	205
2	Introdução da Investigadora no Campo da Pesquisa	205
2.1	Observação da Prática Pedagógica desenvolvidas na Sala de Aula	208
2.2	Observação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Espaço Cultural	218
2.2.1	Atividades Extra Aula sobre o Dia dos Povos Originários do PROEJA	219
3	Resultado das Entrevistas aplicadas aos estudantes	221
4	Resultado das Entrevistas aplicadas aos Professores	227
5	Resultado das Entrevistas aplicadas aos Gestores e aos Especialistas	233
6	Roda de Conversa com os Estudantes	240
	PARTE IV - ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	243
1	Análise e Triangulação dos dados	244
1.1	Procedimentos de análise e triangulação dos dados	245
1.2	Análise e triangulação das entrevistas	245
2	A realidade das práticas pedagógicas no PROEJA	259
3	Práticas Pedagógicas do PROEJA e Educação Profissional	261
4	O Proeja na Perspectiva da qualificação dos Sujeitos	263
5	O Compartilhamento da prática dos saberes no processo da aprendizagem	265
6	A linguagem Construtivista no contexto histórico-cultural dos Estudantes do PROEJA	267
7	Perspectiva da contribuição interacionista e construtivista no PROEJA	270
8	Novas estratégias para a aprendizagem numa relação dialógica no PROEJA	278
9	Há Inovação pedagógica nas Práticas Pedagógicas do PROEJA?	280
10	CONCLUSÃO	283
	REFERÊNCIAS	293

APÊNDICE A – Entrevista com os estudantes do PROEJA	306
APÊNDICE B – Entrevista com os professores do PROEJA	307
APÊNDICE C - Entrevista com gestores e especialistas	308
ANEXO A – Lei 15 de outubro de 1827	309
ANEXO B - DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006	312

1 INTRODUÇÃO

A elaboração deste estudo constitui um dos critérios do Curso de Doutorado em Educação, área de Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira/Funchal-PT. Esta investigação científica estuda As Práticas Pedagógicas efetivadas numa sala de aula do PROEJA em um Escola de São Luís-MA/Brasil, a qual oferta curso de formação profissional tecnológica, portanto analisar-se-á a prática pedagógica e sua relação na aprendizagem dos estudantes; igualmente se identificará a sua relação com a inovação pedagógica na sala de aula em estudo.

Historicamente se constituiu no Brasil uma estrutura de sociedade desigual em que o direito ao acesso à Educação por muito tempo foi privilégio das classes abastadas. Sabe-se que os povos indígenas foram escravizados pelos colonizadores, porém como eram nativos do território ocupado, conheciam bem a geografia da região, o que lhes facilitava a rebelião e fuga da condição de escravos. Entretanto, eram perseguidos, e quando apanhados, eram até mesmo exemplarmente, dizimados enquanto grupos.

Tais procedimentos de reprimenda aos rebelados se reproduziram posteriormente sobre os negros africanos, que, igualmente aos indígenas, se encontravam em péssimas condições de trabalho e moradia, que lhes eram impostas pelos senhores colonizadores e seus comandados.

Como se encontra nos registros históricos, em 1549 o Rei de Portugal, D. João III, autorizou a entrada no Brasil de homens e mulheres capturados ou comprados em terras africanas para serem utilizados como mão de obra escrava. Intensificou-se o tráfico negreiro e, embora fosse considerado como ilegal, prosseguia contribuindo para aumentar a prática, negar a liberdade dos indivíduos e conseqüentemente efetivar a violação da dignidade da pessoa humana (SILVA, 1995).

Contextualiza-se o histórico da Educação brasileira, quando se constata que durante décadas não atendeu com devidos cuidados às necessidades da educação escolar para as classes sociais menos favorecidas, o que contribuiu para a propagação do analfabetismo em todas as faixas etárias, especialmente para as populações mais pobres. Fenômeno que atualmente, mesmo identificando-se avanços e conquistas em todos os níveis advindos com as mobilizações sociais, ainda é altamente considerável o número de pessoas fora da sala de aula no Brasil, o que continua comprometendo a qualidade de vida da população e o desenvolvimento histórico, ambiental político e socioeconômico.

Mais recentemente encontramos outras medidas como, a Educação de Jovens e Adultos que surgiu para reparar as práticas da classe dominante que desde o período colonial vem explorando a mão de obra das populações empobrecidas, inicialmente, de indígenas, negros escravizados e, posteriormente, da classe trabalhadora, que independentemente de sua etnia, vive em condições desfavoráveis do ponto de vista econômico e educacional.

Constata-se que o contexto histórico brasileiro até hoje se encontra marcado devido ao processo de maus tratos à pessoa humana, sobretudo quando se trata de relações étnico-raciais. Embora existam leis de defesa da cidadania, estas não são cumpridas plenamente, e por isto a sociedade civil organizada continua mobilizando-se em movimentos sociais, para combater tais práticas discriminatórias.

Ao se estudar esta temática, observa-se a necessidade de um aporte teórico e de uma metodologia que possibilitem o envolvimento de uma investigação que se desenvolve no seio de um processo de organização popular. Ou seja: que a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a exemplo das outras modalidades de ensino exige amparos legais, mas se diferencia das demais na medida em que sua efetivação exige normas, que se comprometam com uma política educacional cumpridora dos reparos aos danos causados à população negra, pobre, indígena entre outras populações que estão sofrendo a negação do direito de estudar.

A falta de escolaridade, contribui para que haja alto índice de pobreza na população brasileira, para a qual o País tem uma dívida histórica, porque a educação escolar sempre foi privilégio das classes dominantes em detrimento das populações empobrecidas. Este fato impossibilitou e ainda dificulta o crescimento científico no país, inviabilizando as necessidades da população (SOUSA; FINO, 2007), que necessita ser valorizada e reconhecida pela sua própria identidade cultural.

Cada pessoa tem o direito de compartilhar os seus saberes, e é no espaço escolar que elas vão aprimorar os seus conhecimentos e por meio do seu processo de conscientização organizado pela prática pedagógica inovadora efetivada, a inovação pedagógica possibilitará aos professores e estudantes externarem seus saberes, trocarem suas experiências das aprendizagens trazidas de suas comunidades e retroalimentando-as em sala de aula na perspectiva do processo científico criativo e inovador, porque,

A escola é o lugar onde convivemos com uma diversidade de pessoas e o segundo ambiente que todos nós, possivelmente, frequentamos após a nossa casa. Assim, é o local onde estabelecemos relações sendo, naturalmente, um espaço de representatividade social que se estende além do seu espaço físico. O conhecimento sistematizado que temos acesso na escola diferencia-se do conhecimento de mundo

porque aquele deve complementar a formação do cidadão e dar as condições intelectuais para a transformação de sua vida (Oliveira, 2014).

Assim, ao se analisar o Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), detecta-se que o objetivo da sua criação é o de atender a parcela da população brasileira que, por muito tempo, ficou fora da sala de aula: jovens, adultos e idosos, não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Médio conforme prevê a Legislação brasileira, e sofrem os impactos do fenômeno da exclusão social e educacional.

Esta emancipação favorece a emergência da prática pedagógica inovadora desenvolverá o processo de mudança de consciência dos sujeitos envolvidos no ambiente acadêmico por meio da relação inovação pedagógica, visto que a Educação de Jovens e Adultos-EJA, surge das lutas sociais, cujas intenções deverão se inserir do contexto da academia por meio dos conteúdos curriculares que devem estar sintonizados com a realidade dos estudantes.

Estes precisam envolver-se em um processo de aprendizagem autêntico e comprometido com a transformação pessoal e social tendo em vista as suas experiências e seus saberes advindos das suas comunidades de origem, para que continuem identificados com sua cultura, garantindo, portanto, o seu espaço e seus valores com saberes e dependências diferentes (LAVE; WENGUER, 1991). Assim, como sequência deste estudo científico, busca-se apresentar os seus objetivos e explicar a causa da opção pelo supracitado tema.

1.1 Objetivos de estudo: o porquê da escolha do tema

O tema desta investigação é As Práticas Pedagógicas efetivadas no PROEJA em uma Escola de São Luís do Maranhão MA/Brasil, o qual foi redefinido por ocasião do Seminário Extra, (ocorrido em Petrolina-Pernambuco-Brasil²⁵¹), de apoio ao projeto de dissertação oferecido a todos os alunos que concluíram os ciclos de seminários de acesso ao mestrado e doutoramento, os quais não tiveram possibilidade de defender suas investigações em tempo hábil.

Este é o caso desta pesquisadora que, mesmo tendo concluído as etapas de sua primeira tese, não conseguiu defendê-la dentro do prazo, por questões de ordem pessoal e familiar, em razão da permanente necessidade de conciliar sua condição de pesquisadora, com a de professora, entre outras questões que a levaram a escolher o próprio espaço de

trabalho, primeiro porque gostaria de entender melhor, o porquê dos/as professores /as pesquisados/as ministravam aulas em dois espaços da escola, sala de aula (teoria) Espaço cultural ou Unidade de Espaço de prática- UEP (prática).

Segundo porque esta realidade precisava ser explicada de forma etnográfica, haja vista que se tratava de estudantes advindos de diversidades culturais, religiosas, étnicas, geográficas, espirituais, de categoria LGBTQIAPN+ entre outras. Portanto para se entender com mais afinco, como se relacionava a prática pedagógica com a inovação pedagógica nas salas de aulas estudadas, foi possível debruçar-se mais uma vez sobre os estudos aqui evidenciados.

Compreende-se que a persistência e resistência de continuar esta pesquisa a partir das contribuições oferecidas naquele Seminário, definiu a escolha do tema, principalmente quando se verificou a integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias, ou seja: da teoria à prática, socializando o saber fazer, com o saber adquirido dos estudantes em suas comunidades de origem.

Vale dizer que as ideias que surgiram no percurso da escolha do tema estão sendo concretizadas em meio aos inúmeros desafios, porém encarados como parte do processo que se junta ao amadurecimento de uma investigação científica, pressupondo-se que contará com o envolvimento de outros atores educativos no combate às práticas de exclusão na sociedade brasileira.

Iniciou-se esta investigação com o levantamento bibliográfico para estudar a nova temática e para a elaboração do novo projeto de pesquisa, submetido posteriormente, à análise da Comissão Científica da Universidade da Madeira - UMA-PT. A produção anterior não foi inútil, pois, muito do que a pesquisadora estudou e escreveu, lhe serviu para subsidiar os seus conteúdos, evidenciar suas experiências, compartilhar saberes nos espaços que ocupa.

O tema deste estudo está relacionado à realidade dos jovens, adultos e idosos, que estudam na sala de aula da escola pesquisada, com a intenção de se entender melhor o motivo pelo qual não frequentaram a escola na idade prevista pela Legislação e quais as consequências sofridas no seu cotidiano. Também interessa saber o que sentiram depois que acessaram à escola, quais foram as possibilidades que surgiram nas suas vidas que contribuiu com o processo de emancipação e ocupação nos espaços sociais com vistas para o futuro a partir do acesso na sala de aula do Ensino Médio do PROEJA. Nesse enquadramento procurar-se-á identificar o apoio desta modalidade de ensino, na qualidade de um novo paradigma,

que surgiu como resultado das mobilizações populares para facilitar o acesso ao Ensino Médio, às pessoas que apenas cursaram o ensino fundamental e não tinham perspectivas para cursar a Educação Básica.

Sem pretensão de dissecar toda a problemática, pois esta é muito abrangente e na certeza de que será complementada por outras investigações, investir-se-á no sentimento cívico e pedagógico na intenção de compreender como a inovação pedagógica se evidencia no PROEJA, naquilo que diz respeito à efetivação de prática pedagógica inovadora voltada para a partilha de saberes e valorização da experiência de cada estudante, no propósito de unir teoria e prática no dinamismo da iniciativa de cada um se amparar no processo de aprendizagem advindo de uma mudança inovadora da prática pedagógica.

Para concretizar o que se defende nesta investigação, utilizar-se-á a observação participante enquanto técnica, visto que o observador se relaciona face a face com os sujeitos observados, participa com eles no seu *habitat* natural, coleta os dados no contexto da pesquisa; também é observado e modifica simultaneamente os seus conhecimentos (HAGUETTE, 2011).

Ao se investigar o objeto de estudo desta pesquisa que é: Inovação pedagógica nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula do PROEJA, analisar-se-á a prática pedagógica adotada e se essa prática envolve inovação pedagógica.

Em relação à relevância pessoal, social e acadêmica, esta pesquisadora é professora normalista, pelo Liceu Maranhense (1979), tem contribuído com a militância social e acadêmica, principalmente encampando as mobilizações populares a favor da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, cuja efervescência era forte nos tempos em que participava da Pastoral da Juventude – PJ. Assim, continuou engajando-se em outros movimentos como se explica no corpo desta investigação científica.

Licenciada em Letras Modernas, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (1985), Especialista em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes/Rio de Janeiro em 1990; Professora concursada pelo Instituto Federal do Maranhão desde 1992. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET-MA (2009), onde se tornou Mestre em Pedagogia Profissional em 2000, cuja dissertação versou sobre a Relação Família Escola e os Novos Valores: análise da prática pedagógica no PEADS, em convênio com o Instituto Superior para “La Educación Professional-ISPETP “Hector Zaldivar-Havana-Cuba,” aportando-se teorica-

mente na metodologia de Paulo Freire, cuja convalidação se deu no ano de 2008, na Universidade Federal do Piauí-UFPI, ocasião em que a referida Universidade lhe outorgou o título de Mestra em Educação.

Atua profissionalmente na escola pública da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e busca no cotidiano entender a Educação como um instrumento fundamental para a descoberta, conquista e aprimoramento do saber. Tem suas raízes fincadas na classe proletária, é uma mulher afro-brasileira, filha de um operário e de uma doméstica, cujas condições de vida poucas expectativas lhe ofereciam para que pudesse ter acesso a um Curso Superior, igualmente a uma Pós-Graduação e conseqüentemente ao ainda seletivo universo dos detentores do saber acadêmico, em níveis mais avançados, como o mestrado e o doutoramento.

Embora enfrentando os desafios que a realidade de exclusão lhe impôs, isto não a abateu: pelo contrário: motivou-lhe a lutar pela garantia de seus estudos, o que a levou a criar alternativas que a conduzissem ao encontro de meios que lhe possibilitasse a superação dessa limitação. Trabalhou como empregada doméstica em troca de alimentação e apoio para estudar. Nessa condição, foi adotada a partir dos doze anos por uma família que ocupava destacado status na sociedade local. Compreendeu que deveria aproveitar as oportunidades oferecidas por aquela família, bem como por alguns parentes e amigos. Procurou aprimorar seus conhecimentos e inseriu-se nas organizações sociais que debatem e propõem encaminhamentos voltados para a defesa e promoção dos segmentos mais necessitados, principalmente dos excluídos do processo de integração social e garantia dos seus direitos elementares, em especial o direito à Educação.

Nesse sentido, engajou-se nos movimentos sociais como: Pastoral Familiar, Agentes de Pastoral Negra - APNs¹, Conselho Estadual da Criança e do Adolescente,- CE-DECA-MA, Projeto de Educação Alternativa Descobrimdo o Saber-**PEADS**, Grupo de Estudo de Pesquisa Educação, Mulher e Relações de Gênero - **GEMGe**, Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena- **NEABI**, Conselho Estadual de Educação do Maranhão-**CEE-MA**, Fórum de Educação e Diversidade e Étnico-Racial do Maranhão-**FEDERMA**, Fórum Estadual de Educação do Estado do Maranhão – FEE-MA, Sindicato dos Servidores Públi-

¹ **Agentes de Pastoral Negros**, APNs, é uma instituição do **Movimento Negro Brasileiro** com uma tradição macroecumênica e inter-religiosa com o foco em diferentes comunidades de fé. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/agentes-de-pastoral-negros/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

cos Federais do Maranhão - **SINDSEP-MA**, Sindicato do Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Maranhão - **SINPROESSEMA**, Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo- CEEE-MA, entre outros. Participação em palestras, fóruns, debates, mesas redondas, seminários, congressos, dentre outras atividades voltadas para a defesa da inclusão em todos os sentidos.

A consciência adquirida nessa trajetória contribuiu para que o repasse de experiências aprendidas, apreendidas e vivenciadas fosse colocado à disposição da transformação social. Desde o primeiro momento desta pesquisa, a pesquisadora dedicou-se com convicção profissional, na busca de teóricos que lhe oferecessem subsídios para melhor se respaldar na construção desta tese com o propósito de descrever densamente sobre a temática que precisa ser bem entendida do ponto de vista ideológico, considerando-se a complexidade e a controvérsia, presentes no contexto em que se enquadra o problema, principalmente quando se trata de inserir os sujeitos que, por muito tempo, não tiveram acesso ao contexto escolar.

Desta forma, entende-se práticas pedagógicas emancipadoras contribuem para que a realidade dos estudantes se transforme, principalmente em uma modalidade de ensino cujas origens ocorreram no seio dos movimentos sociais, notadamente, nos que debatem o direito universal à educação para todos, forjado nos debates sociopolíticos histórico e culturais, os quais contextualizaram ideologicamente a situação das classes populares. Portanto, para se respaldar a respeito de uma aprendizagem situada no contexto da prática social dos sujeitos, é importante que se considerem as suas especificidades, pois cada pessoa tem uma identidade cultural que precisa ser respeitada e valorizada (LAVE; WENGER, 1991).

A metodologia investigativa possibilitará identificar nas falas dos sujeitos, o cotidiano escolar e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, tais como: relacionamento professor e aluno; suas trocas de saberes e experiências.

Estes aspectos evidenciados na sala de aula contribuem para entender os desafios que muitos estudantes enfrentam e precisam superar por meio de práticas que lhes possibilitem condições de emancipação pessoal e social a partir da escola. Entende-se, assim, que, para ministrar aulas no PROEJA, é importante que os professores, ao se inserirem no Programa, compreendam que esta modalidade de ensino é fruto das lutas populares; portanto, a sua essência se diferencia da educação formal e tradicionalista criada aos moldes da classe dominante. É necessário assimilar o quanto é importante valorizar e respeitar o contexto cultural desses estudantes, tanto no interior da instituição escolar, quanto nos diversos ambientes da sociedade.

O propósito de descrever densamente e identificar o modo como essa temática está sendo pesquisada em diferentes áreas do conhecimento precisa ser mais bem entendido do ponto de vista ideológico, considerando-se a complexidade e a controvérsia presentes no contexto em que se enquadra o problema, principalmente quando se trata da prática pedagógica e da concepção de inovação pedagógica.

Percebe-se que, ao partir das exigências de mudança social e conscientização das populações, a educação vem sendo repensada por inúmeros pesquisadores que se preocupam em estudar os variados fenômenos sociais que surgem diariamente desafiando a busca de reflexões que exigem posturas autênticas para se contrapor diante das práticas de exclusão que ainda contribuem para o analfabetismo no Brasil, cuja realidade ainda está latente nesta Pós-modernidade.

Neste sentido, não se pode perder de vista que a escola, frente a um universo globalizado, precisa acompanhar as evoluções sociais, históricas, culturais e científicas. Em relação ao PROEJA, é necessário compreender os seus princípios e as suas concepções, as quais se desenvolvem a partir da visão de mundo dos sujeitos.

É importante que o corpo de gestores desse Programa não se distancie da literatura referente à historicidade da EJA e das Legislações que criaram o PROEJA, porque este conhecimento possibilitará melhor desempenho no entendimento da origem do Programa e, conseqüentemente, poderá contribuir na elaboração e definição do Projeto Político e Pedagógico.

Embora o ensino médio integrado do Curso Técnico em Agropecuária contemple a educação profissional que no PROEJA vai “[...] além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.307), convém que se observe que este Programa, está na categoria da Educação Básica, no caso do local desta pesquisa, inserido em uma Escola localizada em São Luís- MA, pois ao analisar o PROEJA, detecta-se que existe nas suas múltiplas mediações históricas uma forma específica de concretizar os processos educativos.

Esse processo precisa ser dinamizado porque a prática pedagógica inovadora contribui para a transformação social, considerando-se que este se recicla na troca das experiências e se contextualiza à medida que cria estratégias para promover a cidadania.

Com o propósito de identificar se a inovação pedagógica repercute dentro deste emaranhado de desafios, se tentará nesta investigação detectar a sua presença na instituição

pesquisada. Os sujeitos estudados são os estudantes de Educação de Jovens e Adultos-EJA, que buscam o PROEJA, para continuarem seus estudos. Vale dizer, que estes sujeitos estão tendo oportunidade de adentrar ao espaço escolar, devido à luta encampada em 1960 pelo Movimento da Educação Popular, cuja trajetória se historiciza na organização das massas populares em prol da Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, que se ampliou ao ensino primário na escola pública.

Embora a proposta da escola pública gratuita e de qualidade tenha nascido das ideias iluministas na Revolução Francesa, os seus defensores não efetivaram a dinâmica educacional implantada como deveria acontecer, porque convergiram com as vontades econômicas e políticas da classe dominante.

É possível discernir que os tipos de cultura se diferenciavam, mas tinham a mesma origem, as turbulências sociais, econômicas e educacionais que se apresentam no contexto da Revolução Francesa. Sabe-se que durante aquele processo revolucionário foi apresentado por Condorcet em 1792 à Assembleia Legislativa, uma tese que “propunha dois tipos de instrução pública: as massas deveriam ter uma formação básica e a instrução avançada seria destinada apenas a alguns indivíduos da sociedade (RODRÍGUEZ, 2010, p. 70)”, de onde se infere que a escola estatal que surgiu no contexto da Revolução Francesa capacita para atender às demandas do Estado garantindo manter interesses dos detentores dos meios de produção.

Vale dizer que quando se defende uma escola pública, gratuita, obrigatória, universal e laica sem discriminação de classe, raça ou gênero, pensa-se em Antoine Caritat, o marquês de Condorcet, porque contribuiu para que o processo de escolarização na Europa, no século XVIII, designadamente na França, ganhasse uma nova visão. E isso influenciou a estruturação das escolas públicas no Brasil.

Condorcet além de propor uma instrução pública escolarizada, possibilitou o desenvolvimento de um processo de discussão sobre a instrução feminina, para o reconhecimento da mulher como ser social e pela valorização de suas capacidades, em busca do estabelecimento dos direitos de homens e mulheres, de diferentes classes e raças/etnias à instrução pública (KLEIN, 2017).

Entende-se que esta escola defendida por Condorcet, necessitava de uma matriz curricular voltada para a classe mais vulnerável da época, pois defender o sufrágio feminino, garantir direitos entre outras ações pertinentes ao desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, exige enfrentar os desafios políticos, pedagógicos, científicos entre outros. Estas alterações não acontecem de forma harmoniosa, porque os velhos paradigmas não são

questionados e são muitas as “invariantes culturais” que se instauram no interior das instituições de ensino e exigem ruptura. Para Fino (2007, p.2) “[...] A inovação envolve obrigatoriamente as práticas [...] e [...] não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas [...]”. Daí a necessidade de os professores conhecerem o seu saber profissional e se relacionarem com a cognição e os mecanismos da aprendizagem (FINO, 2011).

Desta feita, entende-se que o PROEJA, enquanto consequência de uma reforma de ensino provoca o surgimento de uma nova cultura dentro da escola a qual está relacionada com a vida dos seus participantes. Para que haja este entendimento, é necessário compreender que a Inovação Pedagógica surge de dentro para fora e não nos decretos; é a prática diária que vai evidenciar o que inova, ou não.

Esta análise evidencia que a inovação pedagógica se insere nas práticas pedagógicas inovadoras, porque contribui para formar lideranças com coerência para resistir tanto os mais críticos obstáculos quanto os mais fáceis, que surgirem em suas vidas. (Fullan, 2000). Portanto, a escola como este espaço que contribui para a existência de uma educação que busca qualidade na aprendizagem deve estar preparada para compreender que a sociedade que lhe adentra advindo da EJA, não vem à toa para o espaço educacional, é o resultado da organização popular, que exige acolhimento, respeito, criatividade, amor, dedicação e identidade para com a sua causa no contexto educacional.

Lógico que as contradições aparecem e o choque de valores também, mas se existir autonomia e independência de interesses pessoais, novas práticas pedagógicas serão possíveis de serem efetivadas.

Atualmente, já se encontram investigações que tratam da temática sobre o PROEJA, mas o desafio maior é concretizar as ações propostas legalmente, haja vista que a luta pela garantia de Políticas Públicas defendidas pelos movimentos sociais não cessa e cada vez que a sociedade se mobiliza conseqüentemente propostas pedagógicas inovadoras vão surgindo, exigindo alternativas para superar as desigualdades sociais e educacionais na sociedade, inclusive na realidade nordestina onde o índice do analfabetismo ainda é grande. Verifica-se que na LDB/96 no seu Art. 4º.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Parágrafo único. A Educação de

Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 1996).

Sob esta ótica, verifica-se nos estudos aqui desenvolvidos que os cientistas sociais se debruçam sobre esta modalidade de ensino para entender melhor como proceder face aos desafios que surgem na Educação brasileira nesta era contemporânea. Trata-se de uma modalidade de ensino que, em regra, inclui populações historicamente com dificuldades de acesso à escola em condições socialmente normais. Neste sentido, Soares (2006, p. 283-284) corrobora com esses argumentos quando afirma que

Ao mesmo tempo em que se consolidam as políticas para a educação de jovens e adultos na realidade brasileira, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre não mais considerada de forma abstrata, mas encarnada em homens e mulheres concretos, negros, brancos, índios, jovens, idosos. Nesse debate, ganha importância o papel desempenhado pelo educador que atua junto a essa população.

Nessa perspectiva, considerando que essa modalidade de ensino se baseia nos “[...] princípios freireanos, que apostava numa relação dialógica da prática pedagógica. [...]” é importante que haja uma articulação entre os princípios propostos pelo PROEJA “[...] e as diversas práticas sociais de oralidade, de leitura, bem como desvendar o funcionamento da escrita para o jovem e o adulto de forma a possibilitar sua inserção no mundo letrado [...]” (BRASIL/MEC/SECADI, 2006, p. 101). Verifica-se que a EJA na Declaração de Hamburgo, art. 3º é entendida como,

[...] um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (...) compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa, multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (BRASIL/MEC/SECADI, 2006).

Registre-se que o local onde se desenvolveu esta pesquisa tem sua trajetória voltada para a educação profissional, cuja criação se deu através do Decreto nº 22.470, de 20 de outubro de 1947. Trata-se de um espaço educacional, que abriga pessoas de variadas classes sociais, com destaque para os estudantes advindos das comunidades tradicionais como: quilombolas, indígenas, ribeirinhos e assentados entre outros, que ocupam o espaço escolar

em busca de uma qualificação profissional que lhes oportunize acesso ao mundo do conhecimento. Contudo, nesse ambiente, convivem também os jovens dos bairros populares da zona urbana de São Luís, capital do Estado, o que possibilita uma convivência pluricultural de valores urbanos com valores da zona rural.

Eis, portanto, o contexto em que se desenvolve este estudo, e sem pretender intervir no comando pedagógico da instituição, considera-se necessário apresentar à comunidade acadêmica sugestões que contribuam para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras resultante do compartilhamento de experiências entre professores /as e estudantes. Certamente que com essas iniciativas, eles/as descobrirão os seus sentimentos de pertença e de forma consciente poderão romper com os paradigmas educativos conservadores, que ao longo do tempo os impediu de estudar.

Esse contexto os levará a entender que a formação de cidadania se dá de forma científica e democrática e que a diversidade cultural de cada um de seus pares deverá ser respeitada e valorizada. Certamente que esta nova forma de pensar e de agir transcenderá na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, que estabelecem mudança na relação entre professor e estudante. E isso modificará os seus comportamentos, não apenas em sala de aula, mas em todos os momentos das suas vidas.

Provavelmente, essa realidade se dará por conta da presença da inovação pedagógica, que exige rupturas nas práticas pedagógicas conservadoras e apresenta um novo processo de aprendizagem criativa e emancipadora, portanto mudando o que já está estabelecido. Assim observar-se-á, como se dará a relação dos partícipes deste estudo, diante do processo de aprendizagem e como este repercute nas ações das práticas pedagógicas investigadas.

Recorrendo-se aos teóricos que defendem estratégias pedagógicas inovadoras, no cotidiano escolar, verificar-se-á se o desenvolvimento integral dos estudantes se constrói ativamente por meio de práticas pedagógicas, cuja confluência com a inovação pedagógica ampliará o processo multidimensional educativo com a realidade dos sujeitos envolvidos. Ressalte-se que ao se pensar pedagogia inovadora, emancipadora e inovação pedagógica, se pensa em prática pedagógica dialógica, em que professores/as e estudantes possam se entender com autenticidade, garantindo ações libertadoras que humanizam e libertam “desvelando o mundo da opressão [...] comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 2010, p. 46).

É importante explicitar que este estudo está voltado para a mudança da realidade,

e a inovação pedagógica resinificará as atitudes e pensamentos dos/as investigados/as, por meio da prática pedagógica inovadora, com o objetivo de despertar uma visão crítica de participação coletiva e emancipatória que [...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. (VEIGA, 2008, p. 24). Os conhecimentos advindos da inovação pedagógica, se fundamentam em valores científicos manifestados de “dentro para fora” por meio de diálogos que contextualizam a história sociocultural e ambiental dos envolvidos.

Sendo assim, busca-se o apoio na Pesquisa Etnográfica e dos os seus princípios, para melhor se compreender e estudar as culturas dos sujeitos participantes desta pesquisa, que trazem na sua concepção histórias com origens e especificidades culturais diferentes, portanto os questionamento levantados neste estudo necessitam de uma coleta de dados investigativos acompanhados pela abordagem etnográfica, e conforme diz Souza: [...] A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades (2000, p.4).

Neste sentido, observação participante, as entrevistas semiestruturadas, as rodas de conversas, as conversas informais, análise a documentos e a participação desta pesquisadora, subsidiaram os instrumentos e as técnicas na coleta e na análise de dados, sempre com a preocupação de compreender o sentido e o significado das ações atribuídas pelos sujeitos pesquisados. (ANDRÉ, 2004). Vale dizer que o estudo etnográfico exige, muitas idas e vindas, sendo muitas vezes cansativo, choro, dolorido e requer compromisso e capacidade para entender a problematização do que se procura no campo investigativo.

Assim, tomando como referência os estudos de Gil (1997, p. 49) ao conceituar que “Problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”, pautaram-se como problemas centrais desta pesquisa, os seguintes questionamentos:

- a) Como são efetivadas as práticas pedagógicas em uma Sala de aula do PRO-EJA em uma escola em São Luís – MA?
- b) Quais são as realidades sociais, históricas, econômicas e culturais apresentadas pelos estudantes desta sala de aula?
- c) O desenvolvimento dessas práticas pedagógicas efetivadas na sala de aula envolve, ou não, Inovação Pedagógica?

Tendo em vista que a formulação do problema delimita o tema selecionado, procurar-se-á respostas para esses questionamentos investigando o objeto de estudo que é a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas efetivadas e determinar se há inovação pedagógica. Estes questionamentos contribuem para entender que este delimita o tema e é o ponto de partida para se verificar qual o tipo de experiências que os estudantes pesquisados defendem a partir da aprendizagem que apreendem e aprendem no cotidiano da sala de aula.

Para dar resposta à tessitura dos questionamentos acima apresentados, será necessário observar como eles se processam no contexto sócio-histórico e econômico dos sujeitos pesquisados por meio do objetivo geral que apresenta a ideia, destaca a sua intenção, a relevância e a finalidade deste estudo no sentido de analisar as práticas pedagógicas efetivadas e a existência da inovação pedagógica em uma sala de aula do PROEJA em uma escola de São Luís Maranhão. Os objetivos específicos são trabalhados em todo o contexto deste estudo a partir dos questionamentos levantados tendo como foco o de identificar a causas e minimizá-las.

Sendo assim, para entender a realidade dos problemas aqui levantados foi necessário aprofundar numa primeira fase determinados conhecimentos por meio de pesquisa bibliográfica, baseada em fontes advindos da biblioteca da escola pesquisada, cita-se, portanto, as leituras de artigos, teses, livros, publicações, bem como os filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres entre outros instrumentos, que possibilitaram informações sobre o conteúdo estudado de de interesse deste estudo.

É importante evidenciar a diferença entre pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e de análise dos documentos, cujas investigações se fazem presentes nas páginas posteriores deste trabalho científico. Porque na pesquisa documental foram apreciados os documentos referentes ao tema deste estudo, como por exemplo, os documentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Programa Alfabetização Solidária (PAS), do Documento do PROEJA, entre outros. Ressalte-se que os mesmos enriqueceram as informações e resgataram a possibilidade de ampliar diversos entendimentos que precisavam de explicações para se compreender como contextualizar a realidade histórica e sociocultural dos sujeitos pesquisados no referido estudo no tema em tela, conforme o que se afirmar:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295)

Neste contexto entende-se que a pesquisa documental inspirará o pesquisador/a a reconstituir a história dos sujeitos pesquisados, conforme à realidade em que vivem, por meio dos seus testemunhos e da expressão de suas memórias, nos momentos em que estiverem participando das técnicas da coleta de dados. Vale dizer que a pesquisa de análise de dados não é a pesquisa documental.

Analisar-se-à os dados deste estudo etnográfico, compreendendo-se que a coleta de dados se fundamenta nas informações extraídas por meio dos sujeitos pesquisados a partir da aplicação das entrevistas semiestruturadas, da observação participante na roda de diálogo e nas conversas informais, isto dará condições ao pesquisador/as de absorver insights com dimensões diversas sobre aquilo que está sendo pesquisado. Ressalte-se que o procedimento de análise é característico a todas as etapas deste estudo, pois as negociações com um dos sujeitos desta investigação, foram feitas antes de se adentrar formalmente no campo da pesquisa. Destaca-se que os dados serão analisados em diferentes níveis.

Nesta perspectiva foram utilizados fundamentos teóricos de BOURDIEU (2008); FINO (2007); FREIRE (2002); PIAGET (1998); LAVE; WENGER (1991); SAVIANI (2007); SOUSA (2007); VYGOTSKY (1999) e outros/as que estão citados no decorrer desta investigação além das legislações consultadas e citadas no corpo deste trabalho.

Para coletar os dados dos estudantes aplicou-se a entrevista semiestruturada, realizou-se uma roda de conversa, além de se observar as conversações informais que se manifestavam no decorrer da presença da pesquisadora no campo da pesquisa. Esta investigação decorreu no horário da disciplina de Agricultura, no turno matutino, onde foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas aos sujeitos participantes. Enquanto a observação participante decorreu no horário das aulas da disciplina de Arte.

A receptividade dos professores investigados contribuiu para a qualidade do material coletado. Destaca-se que as rodas de conversas foram realizadas apenas com os estudantes envolvidos, estas aconteceram nos horários dos intervalos das 15h às 15h20, não sendo possível realizar com os/s os professores/as, porque os/as mesmos/as estavam ministrando suas aulas disseram que gostariam de responder as entrevistas semiestruturadas. Em relação às conversas informais, estas se realizaram no cotidiano da escolar. Quanto aos gestores e gestoras/especialistas, professores e professoras, as entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com as suas respectivas disponibilidades.

1.2 Adequação da metodologia da pesquisa às questões de investigação

A adequação da metodologia a esta pesquisa se realizará à medida em que os procedimentos e as técnicas já citados, se desenvolverem no campo pesquisado, com o propósito de se fazer o levantamento de dados de modo preciso, possibilitando a interpretação e análises dos dados recolhidos. Esta investigação utilizará as práticas orientadas pelos teóricos e teóricas, haja vista que se trata de uma investigação etnográfica, que permite ao pesquisador ficar “face a face” com os sujeitos pesquisados.

Frente ao tema que aborda as prática pedagógica desenvolvidas numa determinada sala de aula do PROEJA, em um espaço escolar de educação profissional em São Luís-MA, para verificar se existe inovação pedagógica, a metodologia utilizada foi a etnográfica, porque esta pode combinar diferentes técnicas e procedimentos para coletar dados mais precisos e interpretá-los com mais eficiência, observando-se e descobrindo-se as histórias sócio-políticas, econômicas, educacionais e culturais dos sujeitos pesquisados, pois “Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4).

Nestes termos, à medida que os sujeitos compartilharem nesta investigação os seus anseios, suas alegrias, suas tristezas, seus modos de vida, as suas experiências, a sua visão de mundo, os seus interesses, os seus sentimentos, as suas atitudes, será possível observar os fenômenos que os cercam na sua totalidade e qual o seu entendimento da realidade.

Sendo assim, nesta investigação a metodologia em sua gênese e em seu desenvolvimento ajudará a pesquisadora a entender melhor como a inovação pedagógica está presente na prática pedagógica efetivada e determinará qual a sua função na eficiência dos resultados adquiridos no contexto inovador. Entende-se que a metodologia [...] deve ajudar a

explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (BRUYNE, 1991 p. 29).

Na certeza de que metodologia não deve ser confundida com o método, Richardson (1985) p. 29) diz que “[...] método na pesquisa científica é a “escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. E para Barros (1986), p.29) “a metodologia tem a função na pesquisa científica de “estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não ao nível das implicações de suas utilizações.”

Por isso, é importante se chegar com segurança a uma verdade científica, sendo necessário cumprir com os procedimentos que garantam resultados alcançados correspondentes ao objetivo proposto pesquisado. É aqui que se encontram os métodos científicos, que são as formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos (TAR-TUCE, 2006).

A pesquisa etnográfica contribuiu com a pesquisadora desde quando a mesma resolveu adentrar ao campo de pesquisa para realizar sua própria investigação por meio de observação participante. Assim, aceita por todos do grupo, aprimorou e reviu o problema científico estudado e não fez definições rígidas incertas, a respeito do que ouviu e observou. Vale dizer que ao se realizar uma investigação, deve-se dialogar não apenas com as próprias ideias, mas com as ideias dos teóricos e das teorias e sempre relacioná-las com todos os tópicos presentes no corpo da investigação. Nesta linha de raciocínio Dupas (2002, p. 11) considera que “a preocupação com a determinação do assunto e a escolha do tema deve levar em conta alguns cuidados: originalidade da proposta, abordagem na literatura nacional e internacional, conhecimento prévio da área e possíveis interfaces com demais áreas do saber” Saviani (1991, p.163), também corrobora com esta linha de pensamento ao assinalar as etapas que antecedem uma investigação científica:

[...] realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

Assim, observa-se que para se adequar a metodologia à investigação é necessário que haja uma estrutura lógica no que se escreve, pois, o público leitor que se apropriará da leitura do trabalho científico, deverá compreender, interpretar e melhorar a sua leitura do

mundo.

Quanto aos métodos utilizados é importante dizer que estes estão voltados para as abordagens etnográficas e combinam com vários métodos de coleta de dados, como a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, as conversas informais, fotografias entre outros. Daí é importante a corroboração de Peiriano quando diz, que o,

[...] “método etnográfico” implica a recusa a uma orientação definida previamente. O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual
(<https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf>).

Do ponto de vista dos estudos, a pesquisa etnográfica distingue-se das demais pesquisas, dentre outras razões, devido ao envolvimento do pesquisador nos lócus da investigação, exigindo uma observação e interpretação holística do que foi coletado. Para Hammersley e Atkinson (1994), apud Silva (p. 6), a investigação etnográfica,

[...] é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, mas não simplesmente seguir regras metodológicas, pois muitas vezes, as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Para Severino (2010, p.21), as pesquisas apresentam várias dimensões. Ou seja:

[...] A pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária para o processo ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão.

Esta investigação refere-se a uma modalidade de ensino que, ao longo dos anos, intenta a construção do saber numa dimensão de muitas lutas e conflitos ideológicos, em busca de uma aprendizagem relativa ao quinto princípio do Documento Base do PROEJA que enfatiza sobre “[...] a formação do sujeito contemplado nessa política por compreendê-la como modo de produzir conhecimento e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos” (MOLL; SILVA, 2007, p. 38).

De certa forma, alguns detalhes não foram percebidos no momento das análises, mas como ressaltamos em parágrafos anteriores, nenhum trabalho de investigação científica está acabado. Naturalmente que outras ideologias convergirão ou não a ele. Daí a grande

importância de se aprender e se ensinar “pela efetiva prática da pesquisa”, a que foi possível consultar em cada hora de estudo, trazendo à memória já sexagenária desta pesquisadora os muitos anos de experiências educacionais adquiridas, nos debates da militância social e acadêmica, pela defesa das Políticas Públicas que primam pela qualidade de vida por meio da educação.

Ressalte-se que isto possibilitou fazer o contraponto com a realidade da sala de aula em estudo, verificando o quanto é necessária a presença de professores e professoras comprometidos com atitudes diferenciadas em suas práticas pedagógicas, pois se entende que no âmbito da escola estão os seres humanos que necessitam de prática pedagógica que contribuam para a efetivação de suas aprendizagens. Essas práticas inovadoras deverão ser cúmplices do rompimento das práticas conservadoras e autoritárias, que por muito tempo têm prejudicado o desenvolvimento integral não só dos estudantes, mas de todos os que participam das instituições educacionais.

Nesses tempos de muitos conflitos na sociedade brasileira, urge garantir-se os inúmeros valores: contra a prática do racismo, do desrespeito religioso, da homofobia, da xenofobia, do genocídio da juventude, do feminicídio, enfim: da violação dos direitos humanos e tantos outros fatores que conspiram contra a dignidade da pessoa humana. Neste sentido, considera-se que a escola pode colaborar para reverter tal quadro e esta tarefa implica a participação de todos. Se houver interesse político pedagógico o resultado trará ações concretas que se repercutirão fora dos muros da escola numa dimensão maior de cidadania e inclusão.

Portanto, para construir esta pesquisa, foi necessário escutar diversas vezes os sujeitos participantes à medida que se ouviam e se observavam os seus variados modos de pensar, falar, sentar-se, andar e de expressar os sentimentos. Convém destacar que solicitaram que os seus nomes não fossem identificados nominalmente no corpo deste estudo e sugeriram que fossem substituídos por letras diferentes das suas iniciais. Em razão desta solicitação e em respeito aos princípios éticos, optou-se por adotar esse critério face a todos os sujeitos pesquisados, usando os nomes fictícios.

Assim, foi possível observar, participar, interagir, olhar de perto o quanto esses sujeitos estudaram e compartilharam os seus saberes e experiências. Destaque-se que foi possível juntar em uma roda de conversa os sujeitos participantes, jovens, adultos e idosos, momento em que cada um interagiu e participou com dedicação, interesse e competência durante os diálogos.

O acesso às fontes bibliográficas, documentais e institucionais tais como: documentos oficiais, aos periódicos e literatura acadêmica, a Internet, bem como a participação em debates, conferências, fóruns, conselhos representativos, Cursos de Educação a Distância, núcleos de estudos, Comunidade Eclesial de Base-CEB, grupos de pesquisas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Grupo de Pesquisa do NEABI/IFMA, entre outros. Auxiliaram na análise durante a investigação.

A concretização desta pesquisa exigiu desta pesquisadora desvelo na expectativa de superar as dificuldades encontradas e fundamentar-se cientificamente para analisar a partir desta investigação acadêmica, a aplicabilidade de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar.

1.3 A organização da pesquisa

Este estudo está estruturado em quatro partes assim distribuídas:

Na Parte I encontra-se o enquadramento da tese e refere-se à evolução histórica da Educação no Brasil, inserindo-se neste contexto a realidade da Educação brasileira no período colonial; A Educação brasileira: da chegada da família real ao período imperial (1808 -1889); A Educação brasileira no período Republicano (1750 a 1777); Primeira República ou República velha. (1889 até 1930); Segunda República 1930 – 1945. Contextualiza-se a historicidade das tendências pedagógicas tais como: Do ensino tradicional aos novos paradigmas de prática pedagógica; Função da educação escolar Liberal Tradicional dos métodos da Educação escolar tradicional.

Igualmente da relação Professor e aluno na educação tradicional; Efetivação da prática pedagógica tradicional; Tendência Renovada Progressista ou pragmática; Conteúdos de ensino; Método de ensino; Do Relacionamento professor-aluno; Os Pressupostos de aprendizagem; Processos avaliativos; Tendência Renovada não diretiva; O processo da aprendizagem; Tendência Liberal tecnicista; Tendência progressista ou “crítico-social dos conteúdos” e Tendência Progressista libertadora.

Nesses termos, percebe-se que o processo evolutivo da Educação brasileira foi construído sob a égide de práticas segregacionistas, a partir do período do Brasil Colônia, e repercute até os dias atuais, evidenciando as contradições políticas e ideológicas, que causaram e causam as descontinuidades e permitiu a proliferação do analfabetismo em todo solo brasileiro, espaço em que as populações mais fragilizadas economicamente são essas que sofrem as piores consequências.

Estuda-se a Inovação Pedagógica, os novos paradigmas, a emergência da Inovação Pedagógica, os autores e suas conceptualizações. Analisa-se o conceito de novos paradigmas, a partir das tendências pedagógicas as quais apresentam novas propostas de prática pedagógica, que questionam o modelo tradicional, que pouco contribuiu para a formação cidadã dos estudantes. Diante dos desafios, é importante serem estudados os paradigmas, visualizar o significado clássico e contemporâneo e verificar como se manifestam na educação formal.

Em relação à Pedagogia Tradicional, ele apresenta visões de aprendizagem as quais estão relacionadas com as práticas cartesianas, descontextualizada historicamente e sem raízes, Cunha (1998), voltadas para a história da educação tradicionalista que segue o paradigma conservador, cujo interesse está em compartilhar suas práticas com o sistema de produção fabril e pós-industrial.

Na História da Educação, muitos paradigmas ficaram imersos enquanto outros emergiram de acordo com as necessidades e mudanças ocorridas no mundo. Atualmente, ainda existem resistências aos novos paradigmas, os quais exigem uma nova forma de acompanhamento, principalmente nas escolas, no que se refere à prática pedagógica, que precisa conectar-se com os princípios do relacionamento e da comunicação, entre outros fatores favoráveis ao cumprimento das ciências pedagógicas defensoras de novas formas de pensar e de agir no âmbito escolar. Na percepção da Pedagogia Libertadora defendida nas bases do PROEJA, o professor deve [...] tomar o ato do conhecimento [...] em busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também Freire (1997, p.81). Isto certamente vai contribuir para o aparecimento de cidadãos e cidadãs comprometidos e atuantes na sociedade.

Diante do exposto, ao se discorrer sobre a Inovação Pedagógica, tem-se o propósito de analisar como a prática pedagógica inovadora interage com a Educação Básica no (PROEJA) e desperta a consciência crítica do estudante, levando-se em consideração as mudanças realizadas no referido Programa.

Estuda-se a Educação de Jovens e Adultos no processo histórico político e pedagógico da educação brasileira, bem como suas Modalidades de Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, incluindo o Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) seu contexto histórico e sua criação.

Apresenta-se o enquadramento legislativo, o funcionamento e implementação

do referido Programa, e os seus objetivos legais aos resultados práticos; destacando o seu processo de qualificação profissional e a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, na realidade da realidade da EJA e do PROEJA no Maranhão. Dessa forma, verifica-se que o contexto histórico da educação brasileira, está voltado para a necessidade de atender as expectativas das demandas pedagógicas, econômicas e financeiras, no que se refere à qualificação profissional dos estudantes. Porém sem perder o entendimento da formação de cidadania do sujeito. Este o princípio deste Programa aspira “[...] a uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte”.

Verifica-se que os estudantes do PROEJA buscam uma formação que lhes possibilite ir ao encontro de uma qualificação profissional humanizada que os possibilite ampliar sua visão de mundo tanto no seu mundo pessoal e profissional como em todos os ambientes por onde passarem tendo consciência do seu papel no mundo.

Na Parte II apresenta-se a Metodologia da Investigação detalhando a trajetória metodológica da pesquisa, nomeadamente o paradigma qualitativo, etnografia, procedimentos de coleta de dados entrevista, observação participante, diário de campo, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa legislativa, local da investigação, descrição do espaço físico, sujeitos da pesquisa, procedimentos éticos, procedimentos para tratamento dos dados e triangulação dos dados.

Na Parte III apresentam-se os resultados. Descreve-se o projeto político pedagógico da escola pesquisada, o perfil dos estudantes, dos professores e dos gestores. Explanam-se os resultados da observação à efetivação da prática pedagógica das Aulas juntamente com as atividades Extra Aula. Incluem-se as especificidades do diário de Campo, efetiva-se a análise categorial das entrevistas com os alunos, professores e gestores.

Considera-se ainda a necessidade de entrelaçar o processo histórico, político cultural e educacional dos sujeitos a partir do seu dinamismo, pois, a democratização desta educação, tem seus primórdios no processo de mobilização da sociedade civil organizada que com sua determinação contribuiu para que as suas propostas se concretizassem nas legislações e assim fossem incluídas nas demandas dos projetos político pedagógicos presentes nos espaços escolares.

Por fim, a parte IV contém a descrição dos procedimentos de análise e triangulação dos dados a vários níveis; a realidade da prática pedagógica no PROEJA e na Educação Profissional, na perspectiva dos sujeitos. Emerge o compartilhamento da prática dos saberes

no processo de aprendizagem, a Linguagem Construtivista no contexto histórico-cultural dos estudantes na perspectiva da contribuição interacionista e construtivista frente às novas estratégias para a aprendizagem numa relação dialógica no PROEJA, para atender ao questionamento se há Inovação Pedagógica na prática pedagógica do PROEJA.

Assim, estabelecem-se marcos teóricos norteadores da construção do objeto e se discutem as categorias necessárias para traçar as recomendações de elementos que poderão contribuir para o melhor desempenho da prática pedagógica compartilhada entre os sujeitos participantes, conforme as suas experiências e os seus saberes.

Destaca-se que não se pretende interferir no modo como a prática pedagógica é desenvolvida, apenas se trata de uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, entendida como um meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e sofisticada quando desafia conceitos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre a teoria que o pesquisador leva para campo e a observação da realidade nativa” com a qual se defronta (PEIRIANO, 1995, p. 135). Constatou-se que o objeto de estudo se constitui na preocupação de analisar a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas efetivadas na sala de aula do (PROEJA) em uma escola de São Luís –MA- Brasil e determinar se há inovação pedagógica. Esta etapa iniciou-se no mês de outubro de 2016, transcorrendo-se até março de 2017.

O primeiro acesso se realizou, nas aulas da disciplina de Artes, às quartas-feiras, no turno vespertino. Igualmente se configurou como a fase exploratória porque houve o levantamento bibliográfico referente à temática da investigação, que possibilitou a construção do referencial teórico e contribuiu para entender as explicações e as respostas advindas dos sujeitos participantes. Ressalte-se que em virtude da realização do Movimento Ocupa Escola organizado pelos estudantes da maioria das escolas públicas brasileiras, ocorrido de outubro de dezembro de 2016, não foi possível aplicar as entrevistas semiestruturadas aos participantes no mês de março e abril, porque houve alteração no calendário escolar.

Foi preciso esperar o ajuste da carga horária, para se adentrar novamente no campo pesquisado. Sendo possível continuar a investigação apenas no mês de fevereiro de 2017, no reinício das aulas, momento em que se retomou o diálogo com os sujeitos participantes e com o aceite do Professor de Artes, o Srº Milorde, realizou-se a 1ª roda de conversa com os sujeitos participantes, no edifício onde se situa o teatro da escola e se realizam as atividades artístico-culturais.

Importa dizer da importância dos contatos com os professores, professoras, gestores, gestoras e especialistas, em maio de 2017, momento em que lhes foi explicado sobre

o tema da pesquisa e a solicitação das suas contribuições nas entrevistas. A solicitação foi aceita e uns manifestaram o interesse de responder manuscritamente e outros sugeriram que lhes fossem enviadas por e-mail. Assim foi feito. Porém em um universo de doze professores, três gestores e um especialista, que acompanharam as atividades pedagógicas da referida sala de aula, quatro professores e um gestor não entregaram as entrevistas.

De posse de parte dos instrumentais recebidos, deu-se início à análise, sistematização e apresentação dos dados que decorreu do dia 11 de julho de 2017 a 26 de outubro de 2017. Ressalte-se que, essas fases contribuíram para que esta pesquisadora compreendesse melhor os reflexos das respostas no processo da aprendizagem, momento em que foram documentados os procedimentos metodológicos e os procedimentos da análise de dados coletados. Em relação aos conteúdos registrados como as entrevistas escritas, as anotações no diário de campo, tudo foi minuciosamente analisado para o procedimento dos dados coletados. Registra-se que a pesquisadora passou 12 meses no campo da pesquisa, por motivos já explicados em páginas anteriores.

Na Parte IV também foram definidas as categorias de análise, e igualmente se contextualizaram as perguntas que foram respondidas pelos sujeitos participantes. Fica entendido que as categorias de análise trabalhadas nesta pesquisa se voltam para as questões de relacionamento entre alunos e professores, troca de experiências e saberes, práticas pedagógicas, inovação pedagógica, participação das atividades intra e extraclasse, Projeto Político pedagógico, aprendizagens e PROEJA. Categorias estas que são constantemente evidenciadas no decorrer do trabalho, nos relatos feitos pelos sujeitos participantes a respeito da sua vivência no local da pesquisa.

Na compreensão de que a análise com qualidade é aquela que está incluída nas boas ideias procurou-se registrar com atenção as conversas e as manifestações dos sujeitos relativamente à trajetória do PROEJA (RICHARDSON, 1999). Acresce que a instituição se pauta por um Projeto Político – Pedagógico, que visa contribuir para a efetivação de prática pedagógica a partir da realidade dos estudantes,

Esta modalidade de ensino tem como principal valor a integração do ser humano, não só ao mundo do trabalho, mas na sociedade em geral. Desse modo, não se trata de interferir, mas de sugerir, oferecer recomendações a todos que participam das suas atividades, na esperança de que o analfabetismo continue sendo veementemente combatido na sociedade brasileira.

Pelo exposto, conclui-se que a temática desta investigação científica exige compreensão teórica e metodológica, respaldada em autores/as comprometidos/as com uma prática pedagógica que coletiviza os seus saberes em sala de aula a partir da troca de experiências, pois os estudantes necessitam saber que a Educação de Jovens e Adultos é o resultado das grandes lutas que por meio dos movimentos sociais organizados que reivindicaram e reivindicam uma política educacional formadora de valores e defensora dos direitos humanos, principalmente no acesso à oportunidade de aprender e ampliar as suas visões com capacidade de interagir com independência social, política e econômica, integrando-se no mundo em que estão inseridos.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para refletir sobre a continuidade da construção de propostas inovadoras que extrapolem as legislações e possam se concretizar nas ações dos estudantes do PROEJA em outras dimensões científicas, para além dos muros da escola, continuem conscientes da sua responsabilidade em continuar perseguindo a sonho de estudar ao longo da vida.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Evolução Histórica da Educação Formal no Brasil

Para se compreender a evolução histórica da Educação no Brasil, há de se registrar que seu início não ocorreu a partir do século XV, com a chegada dos colonizadores portugueses, onde já habitavam os povos indígenas com seus estilos de vida e suas formas de educar, bem diferentes do jeito europeu. Segundo Saviani (2010, p.36), “[...] os índios viviam em comunas, comunidades que viviam numa economia natural e de subsistência. A educação não era dividida por classes. Pelo contrário: todos tinham acesso à educação. A única diferença estava na distribuição do que aprendiam de acordo com o sexo. ”

Tendo em vista esta reflexão, observa-se que os povos indígenas desenvolviam uma educação informal e diferenciada, a que todos tinham acesso “de forma direta na vida cotidiana [...] As preleções dos PRINCIPAIS eram muito importantes pela experiência dos membros mais velhos das tribos [...]” (SAVIANI, 2010, p.36 e 37). Entende-se que esses povos aprendem espontaneamente, valorizando suas tradições e seguindo os exemplos dos mais experientes, e tanto os homens quanto as mulheres definiam as suas tarefas dentro das comunidades em comum acordo.

1.1 A Educação Brasileira no período colonial

No período colonial, praticavam-se dois tipos de educação: uma que se pode caracterizar como a educação formal, organizada a partir do sistema de fundação de escolas que obedeciam a regras, métodos pedagógicos e planos de estudos sistematizados pela Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola (1491-1556), e outra que se voltou para a catequização dos povos indígenas. Em relação ao povo negro posteriormente trazido da África e escravizado no Brasil, a educação se deu no repasse de seus conhecimentos no espaço dos engenhos e das senzalas, sem formalidades, onde uns aprendiam com os outros, haja vista serem de nações africanas diversas. Segundo Costa e Meneses (2009, p. 32),

[...] falar de educação na sociedade colonial brasileira é falar de como os homens se educavam, os valores e virtudes a serem favorecidos, os vícios a serem evitados, os saberes considerados fundamentais para o exercício da vida comum ou da vida letrada, tudo isso em meio a um contexto em que o Brasil, enquanto nação, não existia ainda, pois predominava a política, a economia, a cultura portuguesa. Como já postulamos, não podemos falar de uma educação legitimamente brasileira, uma vez que a cultura era predominantemente portuguesa; entretanto, podemos falar em uma educação no Brasil Colonial com especificidades próprias e distintas da educação portuguesa: enfrentavam-se aqui situações inexistentes em Portugal, as quais necessitavam de uma abordagem específica.

Quando se aborda a evolução da educação formal, é importante que se reflita que esta não tem origem indígena, mas, sim, europeia, com a chegada dos jesuítas à Colônia, em 1549, entre eles. Os padres da Companhia de Jesus foram os primeiros que cuidaram da educação formal brasileira. Fundaram na Bahia as primeiras escolas que receberam o nome de casas de bê-á-bá, iniciando um processo de leitura e escrita por meio da catequização das crianças indígenas e dos órfãos portugueses apenas do sexo masculino.

As primeiras providências foram tomadas com o intuito de atender às confrarias de meninos, pois o objetivo dos jesuítas era ensinar a ler e escrever, utilizando a gramática portuguesa, a qual continha na sua maioria conteúdos voltados para a doutrina cristã católica. Embora a congregação franciscana tenha tentado realizar um trabalho voltado à catequese no Brasil, foram os jesuítas que construíram a rede de educação formal, pois os seus interesses conciliavam com os da Coroa portuguesa e a representatividade máxima da Igreja Católica.

Fotografia 1 – Início da Colonização e Catequese - Os Jesuítas



Fonte: <http://he-linhadotempo.blogspot.com.br/2012/04/brasil-inicio-da-colonizacao-e.html>.
Acesso em: 09 mar/2018.

A Companhia de Jesus foi fundada num momento em que a Igreja católica se contrapunha ao movimento reformista. Segundo Raymundo (1998, p. 43),

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir

o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Este modelo de educação europeia ministrado pela Igreja Católica na primeira fase da História da educação brasileira conciliava a educação formal com a formação catequética e intencionava “salvar almas”, prática que se ampliou por todo o território brasileiro, pois “[...] desde a chegada dos colonizadores o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, [...]” (STAMATTO, 2012, p. 2). Este ensino ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundada por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites.

A Companhia de Jesus, além da religião católica, difundiu uma educação com os princípios da moralidade, instaurando os costumes, as tradições e a pedagogia, conforme a Coroa Real determinava. Em 1570, após vinte anos da sua chegada, os missionários jesuítas da Bahia migraram para o sul do Brasil, com o objetivo de expandirem suas obras educativas. Destas, cinco eram de instrução elementar e localizaram-se nos territórios de Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, enquanto os três colégios foram instalados no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

Segundo os registros da História da Educação no Brasil, os jesuítas permaneceram nesta missão educacional durante duzentos anos. Para Lima (1969, p. 363), eles foram os mentores da “[...] educação mais racional que já tivemos cuja organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*”, traz as linhas mestras da organização didática e o espírito da atividade pedagógica da Ordem idealizada por Inácio de Loyola e colocada em vigor em 1552. Entretanto, em 1759 os jesuítas.

[...] foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus (PILETTI, 1994, p. 54).

A Reforma Pombalina causou muitos danos à educação formal brasileira. Em razão do seu propósito de projetar os interesses da corte, “[...] o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias” (SECO; AMARAL 2012, p. 5). Com a extinção dos colégios jesuítas, a evolução da educação formal ficou prejudicada, porque as reformas, realizadas no Brasil colônia fo-

ram experimentadas em Portugal, no mesmo período em que o Estado português estava controlando o Brasil.

Para implantar um modelo de educação que não vingou em Portugal, o Marquês de Pombal criou a Vila Pombalina com a finalidade de ter, sob a sua égide, os povos indígenas, controlando-os em suas dimensões econômicas e sociais. É importante ressaltar a forma diferenciada e excludente das escolas da Vila Pombalina, que separava as crianças: uma era para meninas e outra para meninos. O bilinguismo e os dialetos também não eram aceitos, pois o sistema pombalino proibia que os povos indígenas falassem suas línguas.

Implantou-se a prática das aulas régias de Grego, Latim e Retórica, dirigidas apenas por um professor e com conteúdo que não obedecia à sequência de uma série para outra, o que contribuiu para que a educação se fragmentasse. Além disso, as populações pobres, negras e indígenas eram impedidas de ter acesso à escola.

Esse período de transição educativa no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, contribuiu para fortalecer a elite estudantil dando-lhe o privilégio de estudar nas universidades portuguesas e francesas de onde advieram ideias iluministas as quais contribuíram para que os estudantes se envolvessem nos movimentos da época apoiando as propostas que defendiam a independência do Brasil. Embora a reforma pombalina não tenha repercutido tanto nas capitânicas, contribuiu para disseminar os ideais nacionalistas.

1.2 Educação Brasileira: da chegada da família Real ao Período imperial (1808/1889).

Em 1808, após a chegada ao Brasil da Família Real manteve-se o processo de implantação do modelo educacional exclusivamente voltado para a classe abastada. “O sistema de ensino integrado não foi prioridade, apenas as escolas em nível superior e a regulamentação das vias [...] de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior” (PILETTI, 1999, p. 41).

Nesse mesmo ano, D. João criou no Rio de Janeiro a Imprensa Régia, a Academia de Marinha, os Cursos de Anatomia e Cirurgia e na Bahia o Curso de Cirurgia e a Enfermagem. Em 1810 surge a Academia Real e Militar; em 1812 o laboratório de Química e o curso de Agricultura em 1814. Em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e a primeira biblioteca pública no Rio de Janeiro, para a qual o regente cedeu sessenta mil livros. Por fim, em 1817 foram criados os Cursos de Química e de Desenho Técnico.

Essas mudanças aconteceram na transição entre os séculos XVIII e XIX, momento em que o mundo passava por profundas transformações com o desencadeamento da Revolução Francesa em 1789, que possibilitou o surgimento da classe burguesa e o rompimento do Feudalismo como modelo econômico. No Brasil não poderia ser diferente, pois como o país estava sob o domínio da Coroa Portuguesa, também foi atingido com a ascensão da burguesia.

É nesse contexto histórico que surgiu na Inglaterra a Revolução Industrial. Desenvolve-se o trabalho com máquinas, sendo criadas as grandes fábricas com o objetivo de produzir em ritmo acelerado para um sistema capitalista industrial, que se alargou à Europa. Isso contribuiu para o surgimento do proletariado, classe que vendia a sua força de trabalho, e cujo rendimento não lhe dava condições para sustentar com dignidade a própria família, nem condições de aceder à educação formal.

O contexto provocado pela Revolução Industrial implicou o investimento inglês em matéria-prima a baixo custo, facilitando o lucro, quanto à venda dos produtos manufaturados. Daí o interesse do governo da Inglaterra na adesão das colônias espanholas e portuguesas à Independência, pois facilitou a vinda da Família Real e sua comitiva ao Brasil. Como contrapartida, os ingleses mantinham certos poderes sobre a economia brasileira.

Deste modo, em 1810, os ingleses assinaram um tratado para pagar uma taxa alfandegária de 15% aos seus produtos vendidos no Brasil enquanto era paga uma tarifa de 16% sobre os produtos portugueses e 24% aos produtos de outros países. Apenas em 1844, foi definida uma taxa alfandegária única para todos.

Neste contexto, a educação formal ao longo do percurso histórico brasileiro teve espaços apenas para os mais abastados, enquanto os menos favorecidos poucos espaços tiveram para acessar a escola. Constata-se que no governo imperial poucas foram as contribuições para a efetivação do ensino das primeiras letras (ensino primário). Dentre as medidas tomadas relativas à Educação, registre-se em 1º de março de 1823 a criação no Rio de Janeiro de uma escola cuja proposta metodológica se fundamentaria no Método Lancaster, criado em 1803 pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), que exercia as suas atividades pedagógicas em Madras-Índia.

No Brasil, este método baseava-se no sistema monitorial, ou seja: em cada escola havia apenas um professor que era o mestre e o dinamismo do ensino baseava-se no sistema de decúria, (grupo de dez estudantes) que eram ensinados por um estudante, denominado decurião. Vale ressaltar que a Constituição brasileira de 15 de outubro de 1827 determinava

que fossem criadas escolas das primeiras letras em todos os espaços do território brasileiro, conforme o que se lê no art. 11. “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Lei imperial, de 1827).

Em 1854, houve a divisão do ensino em elementar (primário) e superior. No ensino primário ensinavam-se: religião, moral, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas. Já no ensino superior o nível elementar era desdobrado em dez disciplinas, que tinham por referência a História do Brasil e a Constituição.

[...] O Método Lancasteriano, pelas Províncias do Brasil, utilizava como argumento a necessidade de se evitar as revoltas sociais e preservar a unidade e a estrutura social nacional, configurando a Ordem e a Civilização. Isso foi feito, primeiramente, no interior das forças militares. Instituída a disciplina nesse segmento, seria possível vigiar e controlar as classes subalternas, inaugurando uma nova forma de disciplinarização, não só do corpo infantil como também de todo o corpo social. (NEVES, 2009, p. 62).

Percebe-se que a educação lancasteriana marcou o período de transição do século XIX, assumindo-se como instrumento de poder, capaz de promover a transformação da sociedade, sendo por isso considerada como inovadora nesta concepção. Defendia que os estudantes fossem tratados com rigor por meio de castigos, para disciplinar tanto o corpo como a mente, isto é, deveriam se ajustar aos moldes sociais impostos pela sociedade, que se direcionavam à moralidade e às crenças.

Esta prática educacional contrariava o processo de aprendizagem numa ótica de partilha de saberes, bem como a independência intelectual dos estudantes. Pois “[...] para as elites dirigentes, era necessário disciplinar o povo”, “[...] porque o país vivia um estado pré-anárquico permanente e a ordem pública eram precários [...]” (PRADO JÚNIOR 1979, p. 284).

Deste modo, é possível perceber que a estrutura social no Brasil era composta por proprietários de engenhos e pessoas escravizadas, sendo que estes últimos foram os que mais produziram e contribuíram para o enriquecimento da nação. Porém eram socialmente marginalizados e considerados, [...] “massa deslocada, indefinida, mal enquadrada na ordem social, e na realidade produto e vítima dela”. [...]. (PRADO JÚNIOR 1979, p. 285; 341; 360). Neste sentido, compreende-se que a Educação brasileira não foi destinada aos povos escravizados, pois a única escola que eles adentravam era a lavoura e a senzala.

O Método Lancaster excluía também das salas de aula os estudantes de classe

empobrecida e proporcionava inúmeros poderes aos professores. Estes, além de serem venerados e idolatrados exerciam profundas influências sobre os estudantes, valorizando apenas aqueles que dominavam com mais facilidade os conteúdos das aulas. Porém, não lhes era permitido que soubessem ou refletissem mais do que o seu professor. Quanto aos estudantes monitores, Lancaster (1805, p. 31), ressalta que,

O principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Além dos monitores de cada classe ou de ensino, havia diversos outros: o monitor da palavra; o monitor de esquadrejamento (responsável pelos cartazes de ensino); o monitor de assiduidade ou dos faltosos; os monitores inspetores (responsáveis pelo desenvolvimento das salas de aulas); o monitor geral; o monitor de lousas e os monitores diários. As tarefas dos monitores eram inspecionadas pelo mestre, que os avaliava constantemente, não só em seus saberes como também em sua conduta. Eles podiam ser premiados com a insígnia de monitor recomendado. Para que o andamento do ensino e do aprendizado não fosse interrompido por indisciplina dos discípulos, Lancaster os transformava em monitores. Como ele mesmo pontuava, „[...] eu não encontrei maneira melhor para curar um “espertinho” do que transformá-lo em monitor “. Nunca vi alguém se sair tão bem, ou melhor, que ele.

A proposta de monitoria advém de privilegiar alguém para corrigir os maus feitos dos outros no espaço escolar. Por isso os jovens eram treinados para ensinar os seus pares, mas sempre vigiados pelo professor, que também exercia o papel de inspecionar as atividades de ensino realizadas em grupos compostos por até dez estudantes. Porém, a fluência verbal era desconsiderada. Apenas interessava, aquilo que expressavam por meio da habilidade da memorização e aqueles que se manifestavam verbalmente quando outro estava sendo arguido eram punidos severamente, com várias sequências de castigo. Por exemplo, os castigos morais eram aplicados aos estudantes que faltavam às aulas, desobedeciam aos monitores, seus familiares e não se higienizavam, como se observa no que diz,

[...] o decuriaõ porá hum pedaço de páo á roda do pescoço, que lhe servirá como huma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este páo pesará desde 4 a 6 arrateis³ pouco mais ou menos [...] quando o castigo do páo ao pescoço he inutil, se amarráõ as pernas dos offensores juntas com cadêas de páo, huma ou mais conforme ofensa [...] quando tiver a cadêa não poderá andar senão muito devagar [...] algumas vezes por hum pedaço de páo ammarrado ao redor do pescoço: e assim presos caminharãõ para trás, sendo obrigados a dar atenção ás suas passadas para que não tropecem e caiaõ; o que faria com que o jugo magoasse seus pescoços. (LANCASTER, 1823, p. 59, 60-62).

No entanto, destacam-se outras formas de castigos que, embora atingissem o físico, incidiam nos aspectos psíquicos e morais, pois, os estudantes eram presos e amarrados às escrivaninhas,

[...] se põe os meninos dentro de hum saco ou cesta, suspensos no tecto da sala, á

vista de todos os outros, que frequentemente se estão rindo dos passaros na gaiola [...] se veste com tiras de pergaminho, tendo escrito a sua offensa, e hum barrete na cabeça”. Desse modo passeará ao redor da sala, precedendo-o dous meninos proclamando sua offensa [...] quando hum menino vem para a aula com a cara oumaõ sujas, [...] chama-se huma menina para lhe lavar a cara á vista de toda a aula. Isto usualmente faz muito divertimento, especialmente quando ella lhe dá algumas bofetadas meigas de correcçaõ com sua maõ. Hum castigo desta qualidade faz com que os meninos tenhaõ as caras lavadas por dous aĩnos. (LANCASTER, 1823, p. 59, 60-62).

Destaque-se que essa forma de ensino decorreu de 1822 a 1888, período em que grandes acontecimentos foram registrados, como, por exemplo, a Proclamação da Independência do Brasil (1822), em 1824, ocasião em que o Imperador outorgou a primeira Constituição Brasileira, bem como a Carta Magna que reza no Art. 179 que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (LIMA, 1969, p. 303). Mas não foi isto que aconteceu: na prática os filhos dos pobres, escravizados, negros e negras, continuaram sendo excluídos do espaço escolar.

Fotografia 2- Livro da Constituição de 1823



Fonte: <http://www.historiadetudo.com/constituente-de-1823>. Acesso em: 26 mar. 2018

O Ensino Técnico-Profissional também foi alvo de um processo de marginalização. Sabe-se que “em 1864 havia no Brasil 106 alunos matriculados no ensino técnico: 53 no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, 25 no Curso Comercial de Pernambuco, 14 na Escola de agricultura do Pará e 14 na Escola de Agricultura do Maranhão” (AZEVEDO,

1971, p. 582). Observa-se que eram poucos os estudantes que buscavam o ensino profissional no Brasil, pois era de interesse da Corte que os homens livres, escravos e povos indígenas, fossem transformados em força de trabalho produtiva com o propósito de atender às necessidades da sociedade. O Quadro 1 adaptado do artigo *Educação Profissional: A formação da mão de obra e o papel do professor na sociedade moderna* permite constatar que houve pouco investimento do governo imperial para com os cursos profissionalizantes.

Quadro 1 - Evolução histórica da formação de mão obra no Brasil

AÇÃO GOVERNAMENTAL	ANO	LOCAL	OBJETIVO
Colégio das Fábricas	1809	Rio de Janeiro	Transformar em força de trabalho os artistas e aprendizes que vinham de Portugal atraídos pelas indústrias que estavam sendo abertas no Brasil.
Escola das Belas Artes	1816	Rio de Janeiro	Para articular o ensino de ciências e de desenho direcionando os sujeitos para os ofícios mecânicos.
Seminário dos Órfãos	1819	Salvador - BA	Ensino das artes e ofícios mecânicos até a primeira metade do século XX.
Liceu de Artes e Ofícios	1858	São Paulo/S P	Instituições mais importantes desse período voltadas para o ensino industrial.
Instituto Comercial	1861	Recife-PE	Ocupação de cargos públicos nas Secretarias de Estado.

Fonte: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP_2016/pdf/d4/aula01/FOP_d04_a01_t03.pdf.

Os professores que ministravam aulas nestes cursos usufruíram de cargos vitalícios e aqueles que necessitavam de formação não se beneficiavam de tempo suficiente para isso nem de ajuda financeira da instituição escolar. Quem se capacitava profissionalmente investia dos seus próprios recursos financeiros.

As primeiras escolas dos cursos normais foram criadas em 1830 e só após 45 anos foram inauguradas mais duas, para o sexo feminino, e outra para o sexo masculino. Apenas em 1880 foram unificadas, iniciando-se assim a era das escolas normais no Brasil.

Ressalte-se que o estudo nessas escolas, além de se basear no ensino literário, também se caracterizava pelo ensino de em algumas matérias que preparavam o docente, haja vista que eram cursos profissionalizantes e os conteúdos estavam relacionados com as áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e Pedagogia. As áreas de Caligrafia, Desenho, Música Vocal e Trabalhos de Costura, eram destinados aos estudantes do sexo feminino, enquanto Ginástica e Prática Manual, para estudantes do sexo masculino.

O critério para os estudantes ingressarem na escola obedecia à faixa etária mínima de 16 anos. Os exames de admissão incluíam matérias do curso ginásial (atual ensino fundamental). Eram muitas as dificuldades encontradas pelos estudantes para frequentarem um Curso profissional, porque as aulas funcionavam à noite, além de que não existia um quadro docente qualificado para cada matéria (PILETTI, 1999).

Por outro lado, o ensino secundário, no período imperial, incluía muitas aulas avulsas e encontrava-se disperso em consequência do sistema de ensino do período colonial, que preparava os estudantes para o ingresso aos cursos superiores e que decorria em escolas isoladas de formação profissional. Estas escolas foram fundadas por D. João

[...] estavam respaldadas na lei de 11 de agosto de 1827, os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. Foram as duas primeiras Faculdades de direito do Brasil, instaladas no Convento de São Francisco (São Paulo), 1º de março de 1828, e no Mosteiro de São Bento (Olinda), 15 de maio do mesmo ano (PILETTI, 1979, p. 45).

As aulas avulsas referentes ao ensino secundário e as escolas isoladas, no curso superior, apenas foram modificadas no período republicano, a partir da instituição do ato adicional de 1834, Lei nº. 16, de 12 de agosto que conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios para promover. Nessa perspectiva, o ensino superior ficou no domínio da União, enquanto o ensino primário e o secundário ficaram sob a responsabilidade dos municípios, resultando na precarização do ensino.

Após a institucionalização do ato adicional de 1834 foram criados os liceus nas províncias com o objetivo de preparar os estudantes para o curso superior. Em 1835 foi inaugurado o Ateneu Rio Grande do Norte, nos anos seguintes os liceus da Bahia e Paraíba em 1836 e o Colégio Pedro II em 1837, a qual passou a ser estabelecimento de ensino secundário.

De forma seriada e orgânica, os estudantes, ao concluírem os estudos, se graduavam bacharéis em Letras e poderiam cursar o ensino superior. O Colégio D. Pedro II objetivava servir de modelo para todo o país, porém essa intenção não se concretizou devido à predominância da dualidade de sistemas, “constituídos pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior, mantido pelos estabelecimentos provinciais e particulares” (PILETTI, 1979, p. 46), ficando estabelecido que os sistemas paralelos de ensino criados em 1834, deveriam continuar funcionando no período da Primeira República.

1.3 A Educação Brasileira no Período Republicano

1.3.1 Primeira República ou República Velha-1889-1930

Na Primeira República, as ideias pedagógicas, implementadas entre os anos de 1889 e 1930, representavam a junção de movimentos ideológicos que eram liderados pelos intelectuais da classe dominante. Um dos movimentos denominado de “entusiasmo pela educação”, “[...] teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. [...] surgiu nos anos de transição do império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1886 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias” (GHIRALDELLI, 2001, p. 15).

Outro movimento, o “otimismo pedagógico”, insistiu na otimização do ensino, ou seja: na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Surgiu [...] nos meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu [...] na Segunda República, nos anos 30” (GHIRALDELLI, 2001, p. 15).

Ainda marcada pelas profundas transformações das últimas décadas do Império, a sociedade brasileira sofreu as consequências da expansão da lavoura cafeeira, da instalação de redes telegráficas, instalações portuárias e ferrovias entre outros. Isto propiciou um crescimento considerável no setor industrial gerador de modernização e do processo de urbanização no Brasil, portanto o fim do regime escravagista dando lugar ao trabalho assalariado. Essas mudanças no fim do sistema imperial possibilitaram o surgimento da República, forma de governo onde o povo ou seus representantes elegem, por meio de voto livre e secreto, um chefe de Estado para governar por tempo limitado.

Embora o regime republicano continuasse adotando um sistema elitista, houve mais participação popular nos encaminhamentos políticos, pois o processo de centralização monárquico enfraqueceu-se com a extinção dos títulos de nobreza. Isto contribuiu para que

surgissem mais oportunidades na organização da classe popular, o que também favoreceu a mobilização das famílias com o propósito de incluírem os seus membros na escola, para obterem os conhecimentos da educação formal.

Os intelectuais da época discutiam sobre o processo democrático e as formas de descentralizar os poderes, diante do investimento voltado para a educação do povo, pois este estava exposto ao analfabetismo. Nesse contexto surgiu o interesse pela defesa da educação, pois [...] “os problemas do país só poderiam ser resolvidos com extensão da escola elementar ao povo” (GHIRALDELLI, 2001, p. 16). Como já se explicou, esse ideal sofreu alterações a partir do Golpe Militar, que ocorreu no dia 15 de novembro de 1889, com a chamada Proclamação da República.

A política educacional brasileira nessa fase, principalmente no que diz respeito aos acontecimentos revelados no período de 1894 e início dos anos de 1910, encontrou dificuldades para se fortalecer, porque todas as propostas do “movimento entusiasmo” advindas e defendidas a favor da educação, suplantaram-se pelas forças oligárquicas pois, os seus defensores eram integrantes da elite dirigente. Esta favoreceu os interesses dos banqueiros internacionais e utilizando o argumento de que estava beneficiando os interesses da sociedade brasileira, negociava com os ingleses, no propósito de “[...] obterem empréstimos para financiamento da lavoura do café, endividando o Estado e socializando os prejuízos [...]” (GHIRALDELLI, 2001, p. 16).

O Estado aqui entendido conforme Ghiraldelli (2001, p. 16).

Como organismo propiciador da máxima expansão de um grupo ou classe social. É a reunião da sociedade civil e da sociedade política. A sociedade política é o núcleo governativo propriamente dito, o aparato de poder pelo qual as classes dominantes exercem o domínio legal através dos mecanismos de coerção (leis e repressão) sobre toda a sociedade. A sociedade civil é o espaço de aparelhos privados da hegemonia (partidos, sindicatos, igrejas, escolas, clubes, imprensa falada e escrita etc.); é o local onde as classes dominantes buscam fazer os seus interesses virem à tona como interesses de toda a sociedade e, com isso, obterem o consenso e o apoio das demais classes. Assim, articulando bem a sociedade política (ditadura) com a sociedade civil (hegemonia), as classes dominantes se transformam em Estado e se expandem econômica, política, cultural e moralmente [...].

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) possibilitou o surgimento dos movimentos que defendiam o sentimento nacionalista e patriótico conseguindo, assim, a adesão do público intelectual interessado em retomar o debate sobre a educação popular. Frente a esta realidade cresceu a modernização acompanhada com o desenvolvimento industrial, envolvendo nesse contexto a urbanização da sociedade brasileira. Isto exigiu respostas urgentes

sobre a situação educacional no país, pois que a grande preocupação dos intelectuais defensores de uma nova lógica de República era a de erradicação do analfabetismo que tinha valores exorbitantes. Segundo as estatísticas 1920, 75% da população encontra-se excluída do processo de escolarização (GHIRALDELLI, 2001).

Sob esse cenário, surgiram as Ligas contra o analfabetismo, destacando-se a Liga de Defesa Nacional, em 1916, e a Liga Nacionalista do Brasil em 1917. Ambas tiveram origem a partir dos ideais nacionalistas dos intelectuais, onde se incluíam sacerdotes, professores/as, médicos, entre outros, que defendiam uma sociedade brasileira onde as pessoas não alfabetizadas tivessem acesso à escola. Estes movimentos contribuíram para o processo inovador da educação no Brasil, pois era de interesse das referidas Ligas que a população não alfabetizada aprendesse a ler e escrever para que tivessem acesso ao direito de votar em seus representantes, participando assim nas transformações políticas e econômicas do país.

No entanto, nos anos 1920, depois da I Guerra Mundial, com o enfraquecimento econômico da Inglaterra, o Brasil passou a ser cliente dos bancos americanos e aproximou-se das ideologias dos Estados Unidos. Isto contribuiu para que as manifestações culturais americanas ganhassem espaço na sociedade brasileira, por meio do cinema, moda, músicas entre outras que se instauraram como valores, conseguindo alterar a cultura brasileira, principalmente no que diz respeito à realidade educacional e pedagógica.

Foi nesse período que o Movimento da Escola Nova, cujos teóricos John Dewey e William Kilpatrick receberam a adesão dos educadores brasileiros que se identificavam ideologicamente com as suas propostas. As suas ideias iam ao encontro do movimento do “otimismo pedagógico”, cujos intelectuais defendiam a organização interna da escola no que se referia ao redirecionamento didático e pedagógico. Segundo Ghiraldelli (2001 p. 19),

Se o entusiasmo pela educação dos anos 10 se materializou através da atuação de entidades da sociedade civil, principalmente as ligas de desanalfabetização, o otimismo pedagógico dos anos 20 foi veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais levados adiante por jovens intelectuais que, mais tarde, nos anos 30, ficaram conhecidos como “profissionais da educação”.

Verifica-se que o movimento “entusiasmo pela educação” defendia que todos os problemas da sociedade brasileira seriam solucionados pela educação e o movimento “otimismo pelo pedagógico” resguardava a manutenção da palavra “entusiasmo” por acreditar na educação, porém enfatizava a importância de uma “nova pedagogia” para a formação

humana. Portanto, essas manifestações se desdobravam e incidiam na organização e participação da sociedade civil nas Conferências Brasileiras de Educação, que eram promovidas pela Associação Brasileira de Educação - ABE (1924).

O entusiasmo pela Educação teve caráter quantitativo, porque seu objetivo era o de expandir a rede escolar e desanalfabetizar a população, enquanto o otimismo pedagógico primava pelo caráter qualitativo no interesse de aperfeiçoar o ensino, isto é, melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI, 2003). Não se pode negar que esses movimentos mobilizaram mais debates sobre a realidade educacional, despertando na população consciência de luta pela universalização e qualidade do ensino. Sabe-se que nesse período aumentou o número de escolas primárias públicas bem como o quantitativo de alunos que as frequentavam.

Deste modo, entre 1920 e 1930, realizaram-se inúmeras reformas no sistema educacional brasileiro que possibilitaram alterar a legislação, criar a inspeção escolar pública, ampliar o ensino primário e a educação complementar, entre outras mudanças políticas, econômicas e sociais que foram incluídas no meio educacional brasileiro. Destaque-se que esses fatores ocasionaram um grande entusiasmo pela educação e repercutiram-se essencialmente ao nível da escola primária que tinha o compromisso de exercer a tarefa de alfabetizar.

Diante dessas transformações sociopolíticas, econômicas e culturais, o processo de escolarização foi considerado como um dos elementos integrantes do sistema cultural, portanto em consonância com “[...] os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social” (NAGLE, 2001, p.133). O acesso escolar, na década de 1920, era visto como um problema que exigia respostas urgentes para a nação pois considerava-se que quando este acesso fosse assegurado, os demais problemas seriam sanados e o progresso alcançado.

É importante, referir que em todo este quadro de transformações, no Brasil, os representantes das escolas confessionais católicas desenvolveram um currículo baseado numa educação religiosa voltada para os seus dogmas. Também o exército incluía no currículo a disciplina de Educação Moral e Cívica, para que o processo de escolarização suscitasse nos estudantes o sentimento de nacionalidade, amor e respeito à pátria. Daqui se depreende que os militares, além de desejarem manter a ordem social também tinham o propósito de obter o controle nacional.

Nessa época, todas as classes sociais (abastadas e populares), defendiam o seu

modelo educacional. Ressalte-se que, além das escolas primárias, as preocupações alargaram-se também às escolas normais, secundárias e profissionais (técnicas) que passaram a ser muito procuradas devido à necessidade de garantir a mão de obra qualificada, especialmente para os trabalhos do setor industrial que no Brasil estavam em alta procura.

Depreende-se que as mudanças educativas nesse período decorreram do surgimento de correntes ideológicas que se articularam no campo político e social e que defendiam em variados níveis as formas de melhorar a instrução brasileira, sempre defendendo o acesso do povo à escola. Esse aspecto foi importante porque pressionou os representantes do governo a tomarem decisões, mas por outro lado percebe-se que todo o investimento se direcionava à educação profissionalizante que se encarregava de especializar os sujeitos para adentrarem no mercado do trabalho industrial.

Nesse sentido, a Educação se restringiu a uma escolarização voltada para formar profissionais apenas para o trabalho, distanciando-se do senso crítico. Simultaneamente prevaleceu a formação das elites em detrimento da formação da classe popular.

Por outro lado, percebe-se que entre tantas contradições, os movimentos buscaram atender aos desafios enfrentados pela população que era o de ter acesso à educação.

[...] a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo literário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade Gadotti (1997, P. 74).

Nesse sentido, detecta-se que as inúmeras correntes ideológicas que se juntaram às mobilizações sociais, com o propósito de combater o analfabetismo no país, não obtiveram apoio do Estado, e ainda, que a classe dominante continuou tendo acesso aos estudos de qualidade, enquanto os membros da classe trabalhadora recebiam um ensino precário. A classe dominante fortaleceu os seus interesses e contrariou o sentimento coletivo que buscava uma educação que contribuísse para a formação de cidadania.

Neste clima de anseios, de mudanças e de respostas à realidade educacional, surgiu em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento intitulado *a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, onde os autores destacaram que,

[...] se depois de 43 anos de regimen republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as ao mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e

sem espírito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periódica de reformas parciaes e frequentemente arbitarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes. [...] onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes da inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é a falta, em quase todos os planos e iniciativas, de determinação dos fins da educação (aspecto philosophico social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas da educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito philosophico e scientifico na resolução dos problemas da administração escolar [...] (TEIXEIRA, 1932, pp. 33 - 34).

Por esse documento observa-se que a principal causa dos problemas da Educação brasileira estaria na ausência de iniciativas educacionais considerando o a aplicação do “aspecto philosophico social” o “aspecto technico,” “dos methodos scientificos aos problemas da educação”. Os signatários deste manifesto, vinte e quatro educadores, [...] “nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma cultura geral que nos convencesse da “existência” de um problema sobre objectivos e fins da educação” (TEIXEIRA, 1932, p. 34).

Ao exigir das autoridades o compromisso com a educação pública, defendiam que esta era de competência de o Estado rever as decisões de 1930, a criar e garantir a manutenção e a vitalidade, para que a República investisse com seriedade na “coisa pública”, garantindo a vitalidade da escola.

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou ao povo e ao governo propostas de reconstrução educacional no Brasil, referente à renovação das Diretrizes educacionais defendendo a finalidade da Educação, valores mutáveis e permanentes, valorização da educação pelo Estado, bem como a reconstrução do plano educacional e da formação dos professores. Destacava também a importância da escola na vida e na função social alimentada pela Democracia (GHIRALDELLI, 2009).

Observa-se que esses educadores visavam uma educação que contribuísse para o processo de humanização do sujeito, com senso crítico e que não se deixasse alienar pelos interesses das classes dominantes. Isto é, pretendiam que a escola se preocupasse em se fundamentar na realidade social dos seus participantes. Percebe-se que esses educadores inovaram os rumos da Educação brasileira, pois não aceitavam a escola tradicional, que não desenvolvia uma visão de aprendizagem pautada na crítica e no sentimento de autonomia. Para eles, a educação entendida como uma política pública, não poderia privilegiar apenas uma minoria economicamente beneficiada. Em relação ao corpo docente, os Pioneiros defendiam

a necessidade de uma formação universitária e de um ensino laico, gratuito e obrigatório.

Viam no regime democrático brasileiro um meio de integrar os diversos grupos sociais, ficando a cargo do governo federal a responsabilidade de acompanhar as bases e os princípios únicos para a educação, considerando as características regionais. Observa-se que as reformas de ensino foram realizadas priorizando o ensino primário em toda a federação. Mas também as Universidades Brasileiras, como a do Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), Porto Alegre (1934), avançaram nas suas atividades, ficando a Universidade de São Paulo (1934) conhecida como a que iniciou a trajetória cultural e científica por meio da elaboração do seu primeiro projeto de universidade no Brasil.

1.3.2 Segunda República 1930 – 1945

A década de 1930 foi um período muito conturbado na sociedade brasileira, mesmo assim, a Constituição de 1934, possibilitou significativos avanços na educação, realizando muitas das ações que foram debatidas e defendidas em períodos anteriores. No entanto, em 1937, instalou-se um regime político intitulado Estado Novo no qual se outorga no País uma Constituição cuja doutrina contraria a defesa de uma educação democrática. Segundo Ghiraldelli

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 1934, quando letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Também a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 34 ficou maculada na Constituição de 1937. (2001, p. 81).

Destaque-se que o Estado Novo a elite brasileira, quando negligenciou a educação pública, deixando-a em segundo plano. Isto se evidencia no artigo 130 da referida Constituição de 1937, que autoriza aos ricos o investimento do ensino público por meio do “pagamento” da caixa escolar para a classe empobrecida.

Na realidade, o que se verifica é a ausência de interesse por parte do Estado em garantir à classe popular uma educação geral democrática. O não cumprimento com o seu dever contribuiu para prejudicar a rede de educação formal de ensino, ficando nítida a manutenção dualista que beneficiou a elite no acesso ao sistema de ensino público ou privado, porque tinha condições financeiras para investir, ao contrário da classe empobrecida que não

tendo igual possibilidade de acesso, tinha como única alternativa de estudo o ensino profissionalizante.

Neste contexto, em 1942, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema definiu a regulamentação da escolaridade no Brasil por meio das Leis Orgânicas, as quais estruturaram o ensino industrial trazendo mudanças para o ensino secundário. Também o ensino comercial, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Entretanto, em 29 de outubro de 1945 a deposição do Presidente Getúlio Vargas contribuiu para o fim do Estado Novo. E, assim, uma nova Constituição de cunho liberal e democrático se instalou, determinando a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, cabendo à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei revogou o preceito da Constituição de 1930, e instituiu o princípio de que a “educação é direito de todos”.

Ressalte-se que, após a Segunda Guerra mundial (1945), havia prenúncios de novos governos populares e democráticos no continente europeu e a expectativa voltava-se para um processo de redemocratização mundial. Os defensores da Educação democrática continuaram manifestando-se a favor de uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade. Dentre eles: Anísio Teixeira, que inaugurou o centro popular de educação, iniciando, portanto, a ideia de escola-classe e escola-parque, e Lauro de Oliveira Lima, que, inspirado nas teorias de Jean Piaget, criou o método Psicogenético em 1952, na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará. No ano seguinte, em 1953, a Educação brasileira passou a ser administrada por um ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura.

Em 1961 se destacou uma proposta inovadora de alfabetização liderada pelo educador popular Paulo Freire, o qual criou a Campanha de Alfabetização “De Pé no chão também se aprende a ler”, cuja proposta desenvolveu uma metodologia que possibilita a alfabetização de adultos. Essa experiência se iniciou em Angicos, no Rio Grande do Norte e, posteriormente, em Cariri no Estado de Pernambuco.

Esse foi o momento áureo da Educação brasileira: os pensadores escolanovistas objetivavam erradicar definitivamente o analfabetismo e priorizavam as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Mas só após de 13 anos de longas discussões, em 20 de novembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira lei a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação nacional em todos os níveis de ensino, do pré-primário ao ensino superior. Esta lei propunha a liberdade de ensino, porém foi questionada pelos defensores da escola pública, cuja corrente era representada pelos educadores filiados nos movimentos de

Educação Nova e por aqueles que integravam os estabelecimentos educacionais pertencentes ao Catolicismo.

Intensos debates aconteceram nesse período os quais serviram para amadurecer os rumos da História da Educação no país. Com a criação da Universidade de Brasília, pelo Professor Darcy Ribeiro, em 1961, foi possível vislumbrar uma nova proposta, a qual continha, inclusive, um planejamento para o fim do exame vestibular, pois o ingresso na Universidade dependeria do rendimento do aluno durante o seu percurso escolar.

Em 1962, instituiu-se o Conselho Federal de Educação, previsto no Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases, em substituição ao Conselho Nacional de Educação. Contudo, não durou muito tempo essa proposta inovadora na história educacional brasileira, pois o Golpe Militar de 1964 destituiu o então Presidente João Goulart e diante dessa realidade as iniciativas revolucionárias voltadas para a Educação foram encerradas e consideradas pelo regime militar “ideias perigosas e subversivas”; o processo de exclusão reapareceu.

Muitos dos idealizadores da nova escola tiveram de sair do Brasil para não serem presos ou até mesmo mortos; o clima de terror se espalhou contra as ideias de quem estava pensando a educação e, mais uma vez, as escolas foram atacadas com abalos repressivos; as correntes pedagógicas libertadoras foram substituídas pelo conservadorismo e pelas práticas autoritárias.

Aqui se declinam os nomes dos grandes educadores brasileiros que foram perseguidos nesse período: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Dumerval Trigueiro, e outros que também sofreram as consequências em função dos seus posicionamentos ideológicos.

O Brasil experimentou por duas décadas posturas antidemocráticas. A educação como prática de liberdade defendida por Paulo Freire, por exemplo, foi sufocada durante muito tempo e, até hoje, se encontram resquícios desta postura em vários Estados, principalmente no Norte e Nordeste do País. Segundo Ribeiro (2003, p.178) quando se reporta às afirmações de Leôncio Basbaum a respeito do Golpe Militar,

[...] as prisões e perseguições começaram logo no dia seguinte ao golpe. Ao final do ano de 1964 havia 50.000 presos políticos em todo o país. Escreve ainda que “Em Recife, onde o terror foi generalizado e alienado a categoria de arte (arte de espancar sem deixar marcas, as pessoas tinham até medo de conversar com os conhecidos)”. Mesmo as vítimas tinham medo de contar o que haviam sofrido com medo de represálias.

O Ato Institucional nº1 (AI-1), instituído em 10 de abril de 1964, autorizava o

governo a cassar mandatos e suspender direitos políticos sem justificção, julgamento ou direito de defesa. Quem não as acatasse sofria as sanções e reprimendas do regime militar instalado. Foi criado, em 27/10/1964, o Ato Institucional nº 2- AI-2, o qual impediu que as eleições diretas para presidente e governador acontecessem democraticamente, posteriormente foram criados ainda o Ato Institucional nº 3 - AI3, o Ato Institucional nº 4-AI4 e o Ato Institucional nº 5 (AI 5), todos com o mesmo objetivo: continuar cerceando a liberdade do povo.

A escola também foi atingida porque as correntes tradicionais ocuparam o seu espaço. Os professores que se posicionavam contra o Regime eram presos e demitidos dos seus locais de trabalho; as universidades foram invadidas, os estudantes foram perseguidos e muitos até hoje se encontram desaparecidos.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi dissolvida através do Decreto-Lei nº 477, Germano (1994, p.104-105), ressalta que “As palavras do Coronel Darcy Lázaro são elucidativas a esse respeito”, pois ao comandar a invasão da Universidade de Brasília, ele afirmou: “[...] esta história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o BRASIL, vamos acabar com a cultura durante 30 anos” (GERMANO, 1994, p. 13).

Com base nesse raciocínio, não há dúvida de que as intenções, em relação à Educação, eram de impedir que ela fosse democrática e de que os educadores não conseguissem forças para reivindicar melhores condições de trabalho, tampouco uma boa formação. Portanto, pensar era uma afronta para o regime e era preferível que os exterminassem ou fossem banidos do seu país. Essas ações insensatas, manifestadas no período do regime militar, contribuíram ainda mais para multiplicar as práticas antipedagógicas principalmente nos espaços escolares.

A política educacional continuava favorecendo as práticas evidenciadas pelos militares, que fortaleceram a privatização do ensino, e mantiveram o processo de desigualdade social. A institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico, a desmobilização do magistério e o vestibular classificatório também foram marcas deste regime. Para eles, erradicar o analfabetismo no Brasil, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) superaria a competência de Paulo Freire, todavia não houve sucesso. Muitas foram as denúncias de corrupção, a ausência de compromissos pedagógicos contribuiu para que a experiência não resultasse. Se verificaram retaliações. Por exemplo, da Lei nº 5.540/1968, que estabelecia a departamentalização e matrícula por disciplina, os cursos eram fragmentados pelo regime de créditos, enquanto o vestibular ficou unificado e

classificatório.

Também a reforma de 1971, com a Lei nº 5.692, nos termos do artigo 51, § 1º da Constituição Federal, teve origem em um projeto elaborado pelo grupo instituído em junho de 1970, época em que o Ministro da Educação, General Jarbas Passarinho, conforme a avaliação de muitos historiadores refletiu os princípios da ditadura, estendia o trabalho escolar e adotava o ensino profissionalizante para todos.

Existem questionamentos sobre a Lei nº 5.692/197, que institui as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, sendo um deles: a desativação da escola normal, transformada no curso de formação de professores de 1ª a 4ª séries como “habilitação para o magistério”. Contudo, alguns pensadores da educação argumentam que a escola normal era reservada às alunas e alunos que tivessem notas baixas, impedindo que cursassem outros níveis e tipos de ensino.

A Lei nº 5.962/71 foi modificada pela Lei nº 7.044/82, a qual em vez de qualificação para o trabalho propunha “preparação para o trabalho”. Assim, no 2º grau não haveria mais o ensino profissionalizante obrigatório, tornando-se desconsiderado diante de tanta conturbação, em relação à Educação brasileira. Dialogando com Ribeiro (2003, p.129) pode-se entender o porquê do sentimento de descrédito, tendo em vista que esta Lei objetivava,

[...] a orientação política–educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação de dicotomia entre trabalho intelectual e manual uma vez que se destina “a classes menos favorecidas.

Como se pode observar, o contexto histórico da política educacional brasileira teve uma realidade pautada por desafios. Percebe-se que sempre foi difícil viabilizar recursos para investir na formação escolar dos sujeitos, principalmente dos pertencentes às classes sociais com menos recursos econômicos. Esses são os que mais sofrem no processo de exclusão social, porque vivem à margem, não adentram no mundo do conhecimento científico, ficam expostos ao que é determinado. Por outro lado, a classe social que mais se preparou nas escolas foi a elite; a qual estudou, usufruiu da força da mão de obra dos mais empobrecidos e acumulou a renda que sempre foi desigualmente distribuída.

Contudo, a pressão popular ganhou força clamando por eleições diretas pois a situação no país estava insustentável. Com o fim do regime militar ocorreu o período da abertura política, que reacendeu a discussão das questões educacionais com mais esperança na possibilidade de se encontrar soluções para o que já se considerava perdido: a liberdade de ir à busca da democracia. Neste contexto, os educadores das Ciências Humanas, de áreas

como Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Psicologia, entre outras, começaram a assumir postos na área da Educação, o que possibilitou significativos avanços em prol de uma prática educacional que contribuísse para a minimização dos fenômenos sociais excludentes, e à luz de uma educação humanista e construtivista. É necessário destacar que esta abertura reacendeu a defesa da qualificação do ensino e da pesquisa, direcionadas para a defesa das políticas públicas.

Em consequência, foi despertado na sociedade um processo de reorganização da sociedade civil, que contribuiu para restaurar a democracia política no país, contrariando a prática do governo militar que defendia a atuação social do Estado e intencionava manter a prática pedagógica conservadora mantendo os altos índices de repetência e evasão (RIBEIRO, 1999).

A educação durante o regime militar deixou a herança do autoritarismo e gerou uma estrutura social perversa, que implicou em alienação política e social, analfabetismo e descaso quanto à viabilização das Políticas Públicas, resultando em um grande contingente de crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos excluídos das escolas.

Ainda analisando a história da educação formal no Brasil, destaca-se a Lei da Anistia aprovada pelo último presidente indicado pelo Regime Militar, o general João Batista Figueiredo, que embora concedesse liberdade aos presos políticos não conseguiu anular o quanto o militarismo prejudicou a vida do povo brasileiro.

Ressalte-se que a instituição da reforma partidária nessa época possibilitou a criação de outros partidos políticos, porque até então, só existia o bipartidarismo: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A campanha do deputado federal Dante de Oliveira, (1983-1984), que defendia as eleições diretas para presidente da República, se estendeu por todo o país com o slogan “Diretas já”. Foi acolhida pela sociedade e envolveu artistas, cantores, religiosos, educadores, jogadores de futebol, estudantes, camponeses, trabalhadores de diferentes categorias profissionais entre outros. As atividades de mobilização incluíam passeatas, comícios e debates nas comunidades e universidades, em todo território brasileiro.

Fotografia 3 – Comício Pró-Diretas na Praça da Sé em São Paulo Brasil em 25 de janeiro de 1984.³



Fonte: ultimosegundo.ig.com.br/politica/diretas-ja-e-eleicao-de-tancredo-foram-alvode-spionagem/n1597098849109.html.²

Este movimento contribuiu para que personalidades políticas partidárias se engajassem no movimento Pró-Diretas dentre as quais destacaram-se: Franco Montoro, Fernando Henrique Cardoso, Tancredo Neves, Ulysses Guimarães, José Serra, Mário Covas; Teotônio Vilela, Eduardo Suplicy, Leonel Brizola, Luís Inácio Lula da Silva, Miguel Arraes, entre outros.

Contudo, mesmo com toda essa mobilização nacional, no dia 25 de abril de 1984, foi realizada a votação da referida emenda na Câmara Federal, cujo resultado foi a rejeição. Mais uma vez o sentimento cívico do povo brasileiro ficou tomado de angústia e decepção. Ao invés de eleições diretas, se deu um processo de escolha indireto cujo Colégio Eleitoral se restringia ao Congresso Nacional, composto pelos Deputados Federais e Senadores.

Os militares não apresentaram candidatura diretamente, limitando-se a apoiar a lista composta por Tancredo Neves, então governador do Estado de Minas Gerais, e José Sarney, Senador da República pelo Maranhão. Concorria com eles o deputado federal pelo Estado de São Paulo, Paulo Maluf. No dia 15 de janeiro de 1985 foi eleita a chapa Tancredo Neves/José Sarney. Entretanto, Tancredo fora acometido de uma doença grave que o levou a óbito no dia 21 de abril de 1985, sem ter tido a possibilidade de assumir o cargo, que transitou para o Vice-presidente José Sarney.

² Da esquerda para a direita, Fernando Henrique Cardoso, Mora Guimarães (Esposa de Ulisses Guimarães), Luci Montoro, Franco Montoro e Lula da Silva.

A abertura do país ao capital estrangeiro, iniciada ainda no governo militar com o Presidente Ernesto Geisel, continuou sendo realizada no Governo Sarney que se propôs reativar o crescimento econômico juntamente com o desenvolvimento social. Esse fato indicou a vontade política de reavaliar os programas sociais, para que se ajustassem às novas determinações políticas, como por exemplo, a descentralização das decisões e a flexibilidade na alocação dos recursos que no governo anterior eram práticas contrárias.

As incertezas em relação aos rumos do país continuavam desafiando o momento de uma abertura política com visão para a prática da democracia plena, não havia referenciais econômicos e sociais estabelecidos e isto condicionou o povo brasileiro a sobreviver conforme os ditames do regime militar.

O lema “prioridade para o social”, adotado pelo Presidente Sarney, o qual se comprometeu em se posicionar diante dos desafios advindos da crise educacional, que exigia a “universalização da educação básica, aliada a um ensino de qualidade”, ensejou a elaboração de medidas como a institucionalização do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento de Educação da Nova República de 1986 a 1989, onde deliberou que o Estado deveria matricular cerca de 25 milhões de crianças entre sete e quatorze anos de idade até 1989.

Para tanto, foi criado o programa: “Educação para Todos-Caminho para Mudança Educação e Trabalho”, pois essas prioridades inscreveram-se no contexto das estratégias governamentais que procuraram efetivar o compromisso político de assegurar educação para todos, visando a formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, todos os programas sociais e educativos do governo anterior foram mantidos, a exemplo do Programa de Assistência aos Estudantes na Educação Fundamental e projetos resultantes de acordos internacionais. Em setembro de 1986, representantes de diversos setores da Educação brasileira participaram de um debate nacional sobre a reforma do ensino fundamental, promovido pelo Ministério da Educação, denominado o “Dia D”, cujos resultados seriam encaminhados ao Ministério da Educação.

Em nível do Plano Nacional de Educação, a referida Constituição se respaldou em três objetivos: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a qualidade do ensino. Porém, tudo esbarrou nos desafios da não implementação dos projetos pelo Estado, pois,

[...] a falta de coordenação entre os três níveis administrativos foi o ponto fraco do governo Sarney, principalmente na implementação dos projetos elaborados. Por exemplo: depois da coleta dos resultados do debate do Dia D, não houve uma análise conjunta dos dados entre o Governo Federal e os Estados; mesmo assim, aos Estados foi designada a impossível tarefa de incluir os dados em seus respectivos

planos de ação, sendo assim, os Estados não estavam preparados para mudar suas prática pedagógica sem um planejamento de longa duração, além disso, a falta de autonomia dos Estados e Municípios, contribuíram para o fracasso na implementação dos projetos, a crise educacional atingiu o ápice no final de 1987, o sistema estava totalmente sobrecarregado; por falta de integração e organização entre as esferas governamentais, ou seja, os Estados e os municípios tinham que atender as obrigações impostas pelo governo federal, cuja quais, não contribuíam para melhoria dos mesmos, resultando num sobre carregamento de responsabilidades ao sistema educacional. Essa situação se agravou ainda mais, pois faltava ao Ministério da Educação, uma linha de comunicação, com isso a comunicação estava estagnada: De um lado o Governo Federal esperava que os Estados e os municípios encontrassem uma solução para os problemas educacionais, do outro lado, os Estados e os municípios esperavam uma supervisão do governo, o apoio dos seus especialistas e bem como, o repasse de verbas. Outro fator foi a inconstitucionalidade quanto ao repasse do governo (18% na constituição, mas, 13% na prática), aos Estados e municípios cabia a contribuição de 25%. Ademais, um aumento de recursos financeiros poderia amenizar a os problemas na educação (o que já era debatido desde os anos 70), mas, somente se os recursos fossem administrados adequadamente. (Política educacional na Nova República 1985-1990-publicado em 4 de junho de 2011) (POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO, 2011).

Diante do exposto, verifica-se que a Constituição promulgada em 1988, ainda não cumpriu o que determinou no Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, “a educação é 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-Constituição Federal, Seção I, Art. 205).

Fotografia 4 – Imagem da Constituição brasileira de 1988



Fonte: [HTTPS://www.google.com.br/search?](https://www.google.com.br/search?)

Observa-se a Educação brasileira no período pós constituição não avançou, ficou apenas no discurso, pois as propostas não foram concretizadas, aumentando a insatisfação da população, porque as questões educacionais apesar de serem debatidas em reuniões e mobilizado educadores, representantes de escolas públicas e privadas, movimentos sindicais, comunidades religiosas entre outras, não alcançaram as mudanças desejadas.

O que se constatou foi a manutenção de um elevado percentual de crianças em idade escolar sem acesso à educação formal e o fenômeno do analfabetismo a continuar alastrando-se. Ressalte-se que esta pesquisadora, na época em que esse fenômeno estava acontecendo, era integrante do Movimento das Comunidades Eclesiais de Base-CEBs e teve possibilidade de constatar e vivenciar tal realidade.

Diante de tantos desafios, surgiu a esperança de que o percurso histórico da Educação brasileira, a partir de 1990, fosse diferente, pois considerou-se que, com o slogan da década denominado “Educação para todos,” seria mais fácil concretizar o sentimento democrático. Acresce que tudo isto se relacionava com as expectativas mundiais decorrentes na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia.

Nesse evento foi lançado um projeto educacional mundial, financiado por organismos internacionais como a UNESCO e UNICEF dos quais o Brasil era signatário. Essas organizações visam priorizar as necessidades básicas de aprendizagem e nos seus objetivos o Brasil foi largamente contemplado,

[...] o Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (FRIGOTTO, 2003, p. 98).

Percebe-se o quanto a população brasileira estava exposta em relação ao analfabetismo quando o país já deveria estar mais adiantado em termos de autonomia intelectual com possibilidades de construir os seus próprios espaços educacionais. Porém, o processo de exclusão e descaso com que as populações empobrecidas foram tratadas as levou a um quadro de indigência intelectual ao longo da história da Educação brasileira, sob a égide da vontade internacional, que sempre priorizou o mercado capitalista, beneficiando os mais ricos e excluindo os mais pobres.

Inegavelmente, essa realidade se perpetua até os nossos dias. Como se pode notar no percurso desta pesquisa, ainda subsistem propostas antidemocráticas defendendo práticas antipedagógicas, que impedem a equidade na aplicação dos investimentos na Educação brasileira para a formação de cidadania de toda a população.

Destaque-se que em 1985 por força da Mensagem Presidencial nº 48/1985 que encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição nº 43/1985, que a convocou a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, cuja composição resultou da eleição

dos Deputados Federais e Senadores aos quais coube a responsabilidade de fazer a revisão da Constituição Federal do Brasil até então vigente,

No dia 1º de fevereiro de 1987, os membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal reuniram-se, unicamente, em Assembléia Nacional Constituinte (ANC). Composta por 559 constituintes, a ANC foi convocada em meio ao processo de transição democrática do país, sendo parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos debates, conflitos, impasses e negociações, foi promulgada, em sessão solene, a sétima Constituição do Brasil. ([Http://www.fgv.br](http://www.fgv.br)).

Após a promulgação da Constituição de 1988 ocorreu a primeira eleição direta para o presidente da República (1989). Foi eleito o primeiro presidente civil, Fernando Collor de Mello vencendo o sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual iniciou seu mandato em janeiro de 1990, entretanto, em 1991, Collor seu governo foi interrompido em razão de um processo de *Impeachment*. Em que pesem as turbulências, esse período foi marcado pelo início da formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, que se concretizou no governo do Presidente Itamar Franco.

Paralelamente, os movimentos e lideranças de diferentes segmentos sociais iniciaram debates na perspectiva de que fosse elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), cujas discussões, levantamentos de contribuições somando-se técnicos e científicos e investimentos que implicaram no surgimento de uma nova política econômica e conseqüentemente, atenderam aos interesses das grandes potências econômicas em ascensão.

Notório que este processo se respaldaria em um governo que garantisse a condução de políticas que se subordinassem a sistemas internacionais, gerenciadores da [...] mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103). Essa realidade se consolidou no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC, e se estendeu de 1995 a 2001, com a construção de modelos educacionais voltados para o apoio ao neoliberalismo econômico, o que levou a um processo de descentralização e desregulamentação do Estado comprometendo o desenvolvimento do mercado brasileiro, pois este tinha que se submeter às novas regras internas e ao mesmo tempo competir e defender sua autonomia ante a investida do mercado externo

Constata-se que o governo FHC defendia a ideologia de mercado (FRIGOTTO, 2003), o que se observa pela forte política de privatização das empresas e serviços públicos,

priorizando o mercado em detrimento do Estado (FRIGOTTO, 2003). Isso se caracterizou pela fidelidade do governo ao pensamento econômico neoliberal.

Na Educação, o Ministro Paulo Renato de Souza (1995-2002), que foi consultor do Banco Mundial (BIRD), introduziu as exigências do mercado externo, atribuindo-lhe papel destacado para o novo modelo de desenvolvimento econômico, cuja base de sustentação tem forte influência externa com foco na importação de ciência e tecnologia.

Nesse sentido, o governo Cardoso promoveu a reforma da educação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, promulgada em consonância com a ideologia neoliberal de valorização dos mecanismos de mercado, descentralização, privatização, desregularização das leis trabalhistas; “e uma LDB minimalista, compatível com o Estado mínimo” (SAVIANI, 2003, p.200).

É Nesse contexto, alguns Estados da federação estrategicamente negociaram o modelo de educação a distância para veicular a educação básica por meio do “Telecurso 2000” da Rede Globo de Televisão, pois, segundo os seus mentores, essa estratégia reduziria os custos.

Em meio à crise educacional foram criados programas e ações para convencer a população sobre a necessidade de qualidade na Educação básica, mas isto não foi suficiente, pois os investidores internacionais exigiam ao governo os resultados sobre os investimentos feitos na Educação brasileira. Contudo, a resposta que obtinham respaldava-se na implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no Exame Nacional de Avaliação de Cursos (Provão), na Avaliação dos Cursos Superiores. Sistemas estes que até hoje continuam sendo utilizados para avaliar a educação nas suas diversas modalidades.

O que se contestava na época era que tais avaliações eram formuladas sem levar em consideração as realidades regionais dos estudantes. Por outro lado, com a preocupação de acompanhar o destino dos recursos financeiros investidos nas despesas educacionais, o Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação realizou o Censo Educacional de forma contínua. A partir dos resultados estatísticos, foram criados outros programas pelo MEC, embora fossem os professores/as a fazer as seleções dos livros que seriam utilizados nas escolas. Esta iniciativa também não teve sucesso porque existiam mais computadores do que bibliotecas para guardar os livros.

Esse governo, na perspectiva de superar as deficiências na Educação brasileira, passou a apoiar os programas de empresas privadas, filantrópicas e instituições do próprio

MEC. Registre-se que esta pesquisadora participou desta mobilização enquanto militante social e acadêmica, sendo convidada inúmeras vezes para ministrar palestras nas escolas pelos projetos “Amigos da Escola” e o “Dia da Família na Escola”, entre outros.

Nessas ocasiões, observou-se a presença das famílias com seus filhos, mas isto durou pouco tempo, porque se vivia em uma era de flexibilização para o mercado e esses incentivos do governo não corresponderam às expectativas, pois na realidade não era tanto uma forma de conscientizar, mas de mostrar o interesse do Estado sobre a política pública da educação,

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço de filantropia (FRIGOTTO, 2003, p. 115).

Observa-se que os programas de investimento da educação no Brasil criados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1968, somente no governo de FHC (1992-2000), conseguiram recursos para dar assistência aos estados e municípios da federação. Sabe-se que a maioria destes recursos advinha do Salário Educação (SE). Neste contexto, o FNDE ficou encarregado de acompanhar os programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o propósito de

[...] garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos. Cada alimentação deve oferecer 350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas, ou seja, 15% das necessidades diárias de proteínas. Para isso, o custo é de 0,13 reais para crianças do ensino fundamental e de 0,06 reais para a pré-escola e para entidades filantrópicas (LIBANEO, 2001, p. 186).

Então, vários programas foram criados na intenção de beneficiar a educação, por exemplo, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que tinha a incumbência de repassar os recursos para o FNDE, que cumpria a função de repassá-los para os municípios para compra de veículos escolares facilitando assim, o acesso à escola dos estudantes que residiam em lugares distantes.

Por outro lado, como o PNDL não conseguiu atender à demanda dos livros didáticos, distribuiu obras literárias aos estudantes das escolas de Ensino Fundamental da rede pública por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Também foi criado o programa governamental denominado “Comunidade Solidária”, com o objetivo de “contribuir na articulação da sociedade brasileira, mobilizando recursos humanos, técnicos e financeiros para o combate eficiente à pobreza e à exclusão social” (SAVIANI, 1997, p. 3).

Na realidade, esse Programa atendia ao Estado no que se referia à promoção de políticas sociais “emergenciais”, criando estratégias para combater a fome e a miséria com o intuito de diminuir as disparidades regionais e sociais no país. Esse Programa foi inspirado no projeto de reforma institucional e cultural na gestão do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, cuja proposta estava voltada para a criação de instituições normativas e organizacionais viabilizadoras de uma reforma de gestão pública conforme os critérios de eficiência democrática. Assim, surgiu o Programa Comunidade Solidária que se movimenta nas bases populares, embora o processo de mudança ocorrido nas décadas de 1980 e 1990 na cultura política brasileira inviabilizasse a sua mobilização porque não havia diálogo com o aparelho Estatal.

Nesse sentido, outros Programas foram instituídos, tais como Programa Nacional Saúde Escolar (PNSE), com o objetivo de acompanhar as ações referentes às questões de saúde dos estudantes que porventura interferissem no seu processo de aprendizagem. Foi criado também o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que transferia os recursos da união diretamente às escolas, atendendo as exigências da Conferência Mundial “Educação para Todos” de descentralização da gestão educacional, e embora pedagogicamente tal gestão continuasse centralizada (LIBÂNEO, 2007).

Pode-se notar que, em relação à evolução na educação formal, também houve muitas lacunas, pois as metas não foram alcançadas na educação infantil e na educação especial foram poucos os apoios aos programas de formação de professores. Verificou-se a ausência de mobilização dos profissionais da Educação nas universidades para acompanhar este segmento estudantil. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades foram ainda maiores, o que implicou na pouca redução do analfabetismo e o país continuou aparecendo nas estatísticas com o maior percentual de pessoas não alfabetizadas.

Quanto ao Ensino Fundamental, apesar do investimento do FUNDEF e do Programa Toda Criança na Escola, não se cumpriram estas metas, apesar de nas promessas de campanha as principais prioridades fossem garantir a elevação do ensino fundamental e ampliá-lo como obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade, o que não aconteceu.

No que diz respeito ao Ensino Médio, observa-se que não houve expansão das escolas nos Estados e municípios. No Ensino Superior, houve maior ampliação no âmbito das Universidades privadas, porque o Governo não expandiu o programa de crédito educa-

tivo para os estudantes das universidades públicas, por outro lado, deu abertura para as instituições superiores privadas possibilitando o surgimento de grande contingente de universidades particulares por todo o país, sendo os estudantes destas, contemplados pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Em relação à educação profissional, o cenário não foi diferente. Nos mandatos do Presidente Lula (2003-2006 e 2007-2010), cuja eleição em 2002 para o primeiro mandato resultou de ampla mobilização popular, houve a reforma na Educação profissional e tecnológica. Quando assumiu o governo, em 2003, os desafios maiores centravam-se na inflação, causando grandes preocupações e consequências desastrosas na economia brasileira, haja vista o aumento do desemprego, o descrédito internacional e subjugação ao Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outras realidades desastrosas que as populações estavam enfrentando.

Acresce que o aceleramento do fenômeno das desigualdades também acarretava o aumento da exclusão social no país, pois a vida da maioria da população brasileira estava alijada do processo de marginalização, principalmente das classes menos favorecidas.

No geral, pode-se constatar que houve evolução positiva no investimento do governo nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Para o sustento da Educação Básica atribuíram-se anualmente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mais recursos do que os destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) no governo anterior.

Em relação às escolas de ensino profissional houve a expansão da Rede federal e tecnológica, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, onde a pesquisadora exerce suas atividades profissionais (IFMA) e onde acompanha de perto os debates sobre este processo de estudo, implementação e efetivação desta política educacional.

Acompanhando esse raciocínio, na segunda metade do segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), abriu-se intenso debate com o propósito de dialogar e analisar os impactos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e como estes poderiam contribuir para transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs), e as Escolas Técnicas administradas pelas Universidades Federais em uma grande Rede de Educação Profissional. Isto originou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Destaque-se que, embora essa reformulação estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira-LDB (Lei n. 9.394/96), no Decreto n. 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio, ainda havia resistência por parte de muitos profissionais e gestores, os quais questionavam a nomeação das novas instituições apenas como Institutos Federais, pois eram adeptos das forças conservadoras da sociedade brasileira, e contrários à tese de democratização da qualidade da educação profissional. Contudo, a criação dos Institutos foi um marco importante para a expansão da Educação no Brasil, porque beneficiou milhares de jovens que estavam excluídos das salas de aula e igualmente possibilitou que milhares de profissionais da educação tivessem acesso ao emprego por meio de concurso público.

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte das ações dele, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os Estados e o Distrito Federal. Divulgaram-se, naquele momento, que seriam investidos R\$ 750 milhões para obras e R\$ 500 milhões, por ano, para custeio e salários de professores e funcionários a serem contratados por meio de concurso público. Considerando-se a primeira e a segunda fase dessa expansão, seriam acrescidas, as 160 mil vagas hoje ofertadas, mais 274 mil vagas, um incremento, portanto, de 171%. [...] (PACHECO; 2008).

Numa ótica de inclusão social, também foi concretizado o Programa do governo, “Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social” (2002), defendia o seguinte:

[...] preciso investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade. Uma boa formação da juventude colabora para a retomada do desenvolvimento sustentável, além de ser um diferencial para a competição do País no mercado internacional. A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado (BRASIL 2002, p. 15).

Nessa perspectiva, o vislumbre teve como foco a formação de cidadania dos sujeitos para ocuparem o mundo do trabalho, com possibilidades de serem mais humanos nas suas relações sociopolíticas, econômicas e culturais, com condições de visão de mundo numa sociedade competitiva, na qual irão se inserir. Esse objetivo se estende para a educação integral sendo desenvolvidas as ações das políticas sociais de forma articulada.

Na segunda fase do mandato do governo de Lula (2007 a 2010), em seus discursos

... ele evidenciava, “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade” dá a importância de analisar este argumento partindo do princípio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi aprovado e desenvolvido pelo referido governo no ano de 2007. Este [...] plano executivo [...] ficou entendido,

[...] como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas [...], ancorado por um lado “[...] a uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição [...] (BRASIL, 2007, p. 7).

Esse Plano trouxe consigo programas que defendiam o desenvolvimento educacional a partir dos eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Neste contexto encontra-se o “Programa Mais Educação”, que foi instituído pela Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 e conforme o seu artigo 1º com o objetivo:

[...] de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

Assim, a Educação Integral é um processo educativo que contempla as dimensões sociais, históricas, psicológicas, físicas, emocionais, familiares entre outras, que, segundo a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), o Ministério da Educação,

[...] acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira. Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública [...]. Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (BRASIL-MEC/SECAD).

Na nova conjuntura da educação no Brasil, a intenção governamental volta-se para promover um ensino básico integral, fomentando a inclusão nos currículos escolares, de componentes que não somente contribuíssem para a aquisição de conhecimentos teóricos metodológicos, mas também de elementos formativos que possibilita aos estudantes a compreensão do contexto sociocultural onde residem. Contribuiu também para melhorar as relações interpessoais, que ajudam na elevação da autoestima, bem como para a valorização do ambiente sociocultural e educacional. Haja vista que a intencionalidade pedagógica exige visão de mundo, em que a educação formal e a educação informal se interpenetram (LIBÂNEO, 1999).

Apesar da intencionalidade do governo, este expôs muitas contradições ao longo dos oito anos de mandatos daquele presidente; de um lado as forças progressistas que se aliaram ao governo juntando-se à maioria da população brasileira para garantir a sua manutenção. Do outro lado, as forças conservadoras, que também se agregaram ao governo e habilmente se apropriaram dos debates e embates e se fortaleceram no enfrentamento na disputa de espaço que se instalou dentro do novo paradigma de poder.

Inegavelmente, nos dois mandatos, foram feitas muitas ações e investimentos em Políticas Públicas e programas sociais voltados para as populações historicamente excluídas do acesso aos bens e serviços. Esses investimentos contribuíram para o presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleger no pleito de 2010, a gestão que o sucederá, em 2011, Dilma Rousseff, a Primeira mulher Presidenta do Brasil. É importante explicar que, em meio a uma realidade internacional de questões financeiras fragilizadas, a referida Presidenta assumiu em 2011 um governo que necessitava administrar uma sociedade que precisava manter o sentimento de esperança em meio aos desafios apresentados no cenário político.

Como o processo sucessório indicava a intenção de continuidade das Políticas sociais do governo Lula, estas não foram descaracterizadas no governo da Presidenta Dilma, porém, diferentemente do apoio que o governo anterior recebia das classes políticas e empresariais, a nova gestão passou a enfrentar desafios de toda ordem, especialmente dos conservadores.

Foi com muitas dificuldades que a presidenta conseguiu concluir o primeiro mandato (2011-2014) e foi reeleita em 2014. Em 2015 iniciou a segunda gestão com apoio político reduzido e muito desgastado junto à população, haja vista que a própria reeleição já ocorreu com muita dificuldade.

No decorrer dos primeiros meses do segundo mandato, as forças conservadoras

se aliaram garantindo o *impeachment* da Presidenta, cujo processo ficou caracterizado pelo movimento de resistência, que considerou a decisão como um “golpe, político, jurídico e midiático”, como resultado de uma articulação entre políticos de direita, conservadores no Congresso Nacional, setores do Ministério Público e maciço apoio de grande parte dos setores da mídia, os quais influenciaram a opinião pública.

E em meio a tantas pressões, surgiu uma avalanche de acusações divulgadas pela imprensa e investigadas pelo Ministério Público (MP) sobre denúncias de práticas de corrupção na Empresa Estatal Petróleo Brasileiro (PETROBRAS). Em consequência, teve seu mandato da Presidência da República cassado no dia 31/8/2016. Assumindo o Governo o seu vice, Michel Temer. Portanto, visibiliza-se um quadro de indecisões da maioria da população brasileira, em relação às reformas que estavam sendo realizadas, desafiando diariamente os direitos dos trabalhadores/as.

O movimento de secundarização da política imposta pelo poder dos mercados monopolizados e pela dominância financeira, conta também com o apoio, na maior parte das vezes, dos meios de comunicação e da prática de justicialização da política. A contínua propaganda dos meios de comunicação expõem limites da política e seus constrangimentos às necessidades da economia, bem como a intervenção seletiva das cortes de justiça em favor do liberalismo econômico, constituem obstáculo novo e complexo difícil de ser superado sem a constituição de uma nova maior política maior parte das vezes, dos meios de comunicação e da própria justicialização da política (POCHMANN, 2016, p.39).

Havia a preocupação do novo governo em reformular o regime fiscal nacional, reduzir os gastos públicos, na perspectiva de avançar nos processos de privatização e terceirização e diminuir os custos tributários e trabalhistas para investir nas empresas, que atuavam no agronegócio. Tentou utilizar a formação profissional com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho, propondo o trabalho flexível, focando-se no aumento da escolaridade, não para formar em cidadania, mas para suprir as necessidades do mercado capitalista internacional.

Sob esse contexto, foi sancionada a medida MP/746 de 22 de setembro 2017 “que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, Câmara dos Deputados). Posteriormente, esta foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual, além de confirmar as alterações, mesmo com a recepção de 567 emendas parlamentares, reiterou o que inicialmente foi proposto bem como,

A Constituição das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, o Decreto-Lei de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Emendas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, Câmara dos Deputados).

Sobre a Reforma do Ensino Médio observou-se maior impacto no segmento infante-juvenil, principalmente quando se analisa a realidade dos/as jovens negros/as que advêm das comunidades populares e tradicionais, haja vista as pressões sobre os temas que dizem respeito às ações educacionais afirmativas regulamentadas por força da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008 que emendaram a LDB nos seus artigos 26A e 79B, determinando a inclusão de História e Cultura Africana, Afro-brasileiras e Indígenas nas escolas e universidades públicas e privadas no Brasil, entre outras medidas.

Ao se analisar as alterações propostas na nova legislação verifica-se que tais medidas não atenderam plenamente aos movimentos democráticos e culturais brasileiros que reivindicavam mudanças nas legislações educacionais no País, haja vista os relatórios das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010; CONAE, 2014), já aqui referenciadas.

Destarte, há uma insegurança que desafia e expõe os preceitos democráticos defensores de uma educação de qualidade e inclusiva, conforme exige a Constituição Federal de 1988. Observa-se que a oferta de educação pública, nesta política neoliberal, está fadada aos ditames empresariais, e como já se destacou em parágrafos anteriores, o que está em jogo é a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil, no processo de formação de cidadania que implica na descoberta do sentimento de pertença, principalmente na sociedade brasileira, onde as políticas educacionais de ações afirmativas apenas foram valorizadas e efetivadas recentemente a partir do governo do Presidente Lula.

Sabe-se que entre os países onde estão populações de origem africana, o Brasil se destaca com aproximadamente 86 milhões de habitantes de origem étnica africana. Porém todos os dias a população negra se depara com práticas racistas em todos os espaços da sociedade e isto contribui para o aumento da violência e da desigualdade social, mas,

Com o intuito de mudar esse quadro, em 09 de janeiro de 2003, durante o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva na presidência da República, foi sancionada a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Tal política pública de ação afirmativa, fruto da luta antirracista encabeçada pelo movimento negro, alterava a LDB (Lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história cultura afro-brasileira. [...] A referida lei foi a primeira assinada pelo pre-

sidente Luís Inácio Lula da Silva, logo após tomar posse, um ato de grande significado simbólico, visto ser a implantação da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar uma reivindicação antiga do movimento negro. A Lei 10.639 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, dos ensinos fundamental e médio propondo novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura do segmento afrodescendente da população (BRASIL, 2005, p. 7).

A Medida Provisória (MP) nº 764/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio, na avaliação dos Movimentos que defendem a educação pública, impacta negativamente sobre a garantia do acesso dos/as estudantes negros/as, que advêm das comunidades populares, cujo direito foi adquirido, através da Lei 12.711 de 12 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso dessas populações nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O referido instrumento legal abre possibilidades de questionamentos à Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas e universidades.

A Lei 12.711 no art. 1º destaca que

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

E no art. 3º acrescenta que

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Quanto as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, determinam que a história e a cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas sejam estudadas na escola, ressaltando a importância da cultura negra no processo de formação da sociedade brasileira. Embora tenha sido aprovada há quase duas décadas, ainda existem muitos gestores/as das redes educacionais municipais, estaduais e federal que resistem em trabalhar esta temática, e não por acaso, pois há ainda no País forte carga cultural e estrutural de preconceito e racismo que atentam para desconstruir os avanços conquistados, resultantes da mobilização popular, principalmente a

afro-brasileira. Porém, observa-se que as práticas racistas se efetivam nas relações humanas, causando impactos seríssimos na qualidade de vida das pessoas.

No campo da Educação, o grande desafio está nos espaços escolares que evidenciam por meio das relações interpessoais os preconceitos que foram apreendidos tanto no meio cultural-familiar, como nas relações sociais em geral, e que classificam o povo negro e indígena com tratamentos pejorativos, racistas e preconceituosos.

Para desconstruir esse ideário racista, foram realizadas sondagens territoriais coordenadas pelo MEC/SECADI, no governo Lula, para ouvir as populações em relação à temática. Resultando na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiro e Africano, para dialogar e responsabilizar as esferas governamentais do seu compromisso em promover ações em combate ao racismo nas escolas brasileiras.

No entanto, a Reforma educacional do Governo Temer, através da a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, põe em risco as iniciativas conquistadas com muita luta pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais brasileiros para implementar a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, já que as medidas tomadas pelo referido governo ameaçam um retrocesso na educação e para toda a população brasileira, pois as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia são retiradas, priorizando-se apenas como obrigatórias a de Português, o ensino de inglês como língua estrangeira entre outras, conforme os dados oficiais apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Alterações no Ensino Médio com a Lei nº 13.415 /2017

ANTES DA LEI	DEPOIS DA LEI
CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA
A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio os alunos tenham no mínimo 800 horas de aulas e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos	Amplia progressivamente a carga horária para 1400 horas sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem o prazo para ampliação.
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
O ensino das Artes e da Educação Física era obrigatório na Educação Básica e no Ensino Médio. Filosofia e Sociologia também eram obrigatórias nos três anos sendo ministradas em 200 HORAS	Sociologia e Filosofia no ensino médio, deixam de ser obrigatórias e dependerão do que será definido pela Base Nacional Comum Curricular.
ENSINO TÉCNICO	ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL
A lei prevê a possibilidade de as escolas integrem o ensino técnico e profissionalizante no Ensino Médio em diversos modelos	O ensino técnico e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento e inclui a possibilidade de “experiência prática do trabalho no setor produtivo ao aluno

LINGUAS ESTRANGEIRAS	LINGUAS ESTRANGEIRAS
As escolas eram obrigadas a incluir a partir do sexto ano, pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolha sobre a língua a oferecer.	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória e as escolas poderão oferecer uma segunda língua estrangeira, preferencialmente, o espanhol.
PROFESSORES	PROFESSORES
A lei exigia que os professores fossem trabalhadores da educação com diploma técnico ou superior “em área pedagógica afim”.	Fica permitido que as escolas contratem profissionais de notório saber para dar aulas em áreas “afins à sua formação”
VESTIBULARES	VESTIBULARES
As universidades são livres para definir os conteúdos das provas para selecionar os estudantes levando em consideração as exigências do Ensino Médio.	A lei determina que os conteúdos dos vestibulares sejam apenas “as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na BNCC”.

Constata-se que ao longo dos séculos vem acontecendo no Brasil propostas governamentais de investimento na educação ao nível do ensino médio e profissional que não priorizam o desenvolvimento integral do cidadão. Este cenário não ocorreu como diretriz nos Governos dos Presidentes Lula e Dilma, mas ocorreu em diferentes contextos no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e retornou no governo de Temer, ficando evidente o interesse e o poder do grupo político que lhe deu sustentação no golpe parlamentar de 2016.

Nesse confronto histórico, os que defenderam uma educação formal inovadora, que efetive projetos dignos para o ensino médio e educação profissional, contrariaram as forças hegemônicas. Daqui resultaram nas Medidas Provisórias, que se repercutiram não só nas Políticas educacionais, mas também nas políticas econômicas, culturais e trabalhistas, que exigem rompimento das práticas tradicionalistas e efervescência de novos paradigmas propícios para melhorar a qualidade da evolução da educação formal no Brasil.

1.4 Do ensino tradicional aos novos paradigmas de prática pedagógica

Tendo em vista o que já se abordou sobre a História da Educação formal no Brasil, observa-se que esse processo evolutivo se desenvolveu dentro de um contexto histórico onde subsistem várias tendências pedagógicas, dentre as quais a Pedagogia liberal e a Pedagogia libertadora. Segundo Libâneo (1989, p.21), a Pedagogia Liberal encontra-se dividida em várias correntes: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovadora não diretiva, e tecnicista. Por sua vez, a Pedagogia Progressista Libertadora é composta pelas correntes Libertária e pela Crítica social dos conteúdos.

Como já se constatou, o ensino tradicional teve os seus primórdios no período jesuítico e se estendeu até o fim do século XIX, momento em que se instauraram novos valores referentes ao processo educacional republicano e, adentrando-se ao século XX surgiu a instauração de um ensino nacional que criou os sistemas estaduais de ensino e é neste processo que a política educacional brasileira se apresenta pautada na tendência liberal tradicional.

Esta política se fortaleceu e se ampliou, mas se resumiu na formação de redes públicas seguindo o modelo de ensino da Europa e América do Norte (PATTO, 1999), onde a institucionalidade decorre da iniciativa da classe burguesa, que embora defendesse a educação como um direito de todos e um dever do Estado, tinha como intenção era a de salvar os interesses liberais deixando exposta ao processo da marginalização, a classe menos provida de recursos financeiros. Para Saviani (1991. p. 5),

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia; [...] Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância; [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

1.5 Função da educação escolar Liberal Tradicional

Nesse modelo educativo, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade com valores liberais burgueses dizendo-se democrática. Contudo, o que prevaleceu foi a desigualdade entre as classes sociais, pois, nesta concepção, o papel da escola ampara-se no princípio de transmitir um ensino tradicional, respaldado na memorização, e na passividade do aluno, beneficiando os alunos socialmente mais favorecidos.

A prioridade era a preparação intelectual e moral do aluno, no propósito de ser “bem instruído” para que pudesse alcançar espaço no mercado de trabalho e ser “alguém na vida”, isto é, a educação seguia um modelo pré-estabelecido, com visão unicamente social. Verifica-se que o compromisso escolar era o de apenas garantir a cultura, direcionada ao saber, isto é, os estudantes alcançariam êxito na vida, dependendo do seu esforço nos estudos.

1.6 Dos métodos da Educação escolar tradicional

A metodologia no ensino tradicional centra-se na transmissão de conteúdo sem a preocupação de proporcionar aos estudantes a construção dos seus próprios significados para a sua aprendizagem e sem formação para a cidadania. Todo o processo de aprendizagem é conduzido de forma externa, sem a preocupação de desenvolver competência como a autonomia e a criatividade. Essa escola tradicional surgiu de concepções e práticas educacionais decorrentes de diferentes formas de ensinar. Daí recebeu muitas críticas, sendo a sua existência questionada pelo movimento escolanovista, o que contribuiu para que novas abordagens surgissem como referencial teórico e prático quanto à forma de ensinar.

O método tradicional de ensino é entendido por Freire (1987) como educação bancária. É aquela em que o professor expõe os seus conteúdos e os estudantes apenas ouvem, limitando-se à memorização e repetição, sem entender o significado do assunto transmitido na realidade. Portanto, nesse método a comunicação entre professor e estudante fica comprometida, porque o professor debita conteúdos e “os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2005, p. 66). Para Freire (2005) esse tipo de educação não oferece condições de compartilhamento de saberes e experiências. Os estudantes funcionam como uma espécie de “arquivadores de conteúdo” e se adaptam àquilo que o professor ensina, pois não interagem e nem desenvolvem as suas habilidades e o seu senso crítico.

Sabe-se que, com o advento das concepções pedagógicas que se contrapuseram ao ensino tradicional, surgiram na academia debates científicos. Criticou-se a prática pedagógica tradicional, onde o corpo docente assumia o poder e a verdade do que ensinava, respaldando-se nos conteúdos repetitivos, privilegiando a quantidade de informações e distanciando-se dos conhecimentos referentes à qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesses debates exigia-se outra forma de ensinar e de concretizar ações pedagógicas que não se coadunam com os princípios do autoritarismo, como bem destaca Freire (2000, p. 101), quando afirma que

[...] eles vivenciam uma pedagogia da resposta. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor - aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo no corpo “vazio” dos alunos. Isso pelo fato de a educação bancária não buscar a conscientização dos educandos. Nesse caso, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo.

Esta reflexão contribui para constatar que as características do ensino tradicional

não aglutinam conteúdos propositores de uma relação harmoniosa entre professor e estudante, que compromete o processo ensino/aprendizagem, pois não oferece condições de formar um cidadão autônomo levando-o ao processo de conscientização.

É importante destacar que as tendências pedagógicas se diferenciam umas das outras, como por exemplo, as tendências liberais e progressistas. Diante do exposto, verifica-se que atualmente a prática da educação tradicional no Brasil continua sendo aplicada.

1.6.1 Da relação Professor/aluno na educação tradicional

Quanto ao relacionamento professor/aluno, o primeiro detém grande poder principalmente no que diz respeito à palavra, sendo ele quem a conduz exercendo a sua autoridade. O professor se expressa em sala de aula com o objetivo de transmitir os conteúdos da sua disciplina como verdade única se respaldando unicamente na orientação que a legislação oferece, não se preocupando se os estudantes se mantiverem como meros receptores, pois as suas experiências, os seus saberes culturais e as suas realidades sociais são irrelevantes para a escola.

A Prática Pedagógica não considerava a faixa etária dos estudantes e todos eram ensinados da mesma forma e o que se cobrava dos estudantes adultos também se cobrava dos adolescentes e até das crianças.

1.6.2 Efetivação da prática pedagógica tradicional

Na educação tradicional a prática pedagógica foca-se no processo de memorização. Os estudantes ficam incumbidos de resolver exercícios e questionários, entre outros tipos de atividade pedagógica, conforme o que foi ensinado nas disciplinas por meio de recapitulação da matéria e quem não obtiver êxito nestas tarefas será excluído/retido. Em suma: os estudantes encontram-se enfileirados, e as suas respostas também obedecem ao mesmo ritmo.

O ensino tradicional é carente de conteúdos que proporcionem aos estudantes condições de construir os seus próprios significados e a sua formação de cidadania. Uma vez que o processo de aprendizagem é conduzido de forma externa, não há preocupação de que os estudantes desenvolvam a sua autonomia nem a sua criatividade. Neste enquadramento, “[...]cabe à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que

caracteriza o homem. [...] Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos” (SAVIANI, 2008, p. 78).

Além de Herbart, também o filósofo Johann Friedrich contribuiu para que surgisse o paradigma da Pedagogia Tradicional, que caracterizou a educação nos Estados Unidos, no período de transição do século XIX para o século XX.

Também é importante relembrar que o sistema educativo tradicional tem uma herança clássica, que advém das contribuições teológicas do catolicismo. Estas atravessaram os séculos com o propósito de conservar no ensino os seus preceitos no território do Brasil.

1.7 Tendência Renovada Progressivista ou pragmática

Este modelo pedagógico surgiu no Brasil na década de 1930 e foi defendido pelos pioneiros da educação nova, destacando-se Anísio Teixeira, Montessori, Decroly e Piaget, para quem o objetivo da escola seria fazer a adequação das necessidades dos estudantes ao seu meio social. Estes pensadores defendem que todo o ser humano é dotado de mecanismos de adaptação progressiva, e por isso, tem condições de se integrar. Porém, essa forma de adaptação repercute no seu comportamento, pois está relacionada com as suas experiências. Por isso, as escolas devem ir ao encontro dos interesses dos estudantes e igualmente da sociedade.

Com esta finalidade as escolas devem organizar-se de forma que simbolizam a vida, acompanhando as experiências que contribuam para que os estudantes se eduquem ativamente levando em consideração a construção e a reconstrução dos seus atos e promovendo a interação entre as estruturas cognitivas e as do ambiente em que vivem.

1.7.1 Conteúdos de ensino

O conteúdo de ensino na Tendência Renovada Progressivista ou Pragmática ocorre conforme as necessidades e interesses dos estudantes diante dos desafios que se apresentarem à sua frente, naquilo que diz respeito aos seus conhecimentos e as resoluções dos problemas no cotidiano. Destaca-se que os processos mentais e as habilidades cognitivas dos sujeitos são mais importantes do que o saber propriamente dito, pois eles devem "aprender a aprender". A aprendizagem pela memorização dos conteúdos pelos conteúdos, não tem

validade nesta tendência pedagógica.

1.7.2 Método de ensino

Esta metodologia valoriza as experiências dos estudantes por meio da pesquisa, da descoberta, das experiências e do estudo do meio natural e social, acompanhando a solução dos problemas. Estes métodos inserem-se nas propostas das denominadas escolas ativas ou novas, que se identificam com Dewey (1859-1952), para quem as ideias só têm importância à medida em que sirvam de instrumentos para a solução de problemas reais.

Teóricos como Montessori, Decroly, Cousinet, entre outros, valorizam as atividades que se adequam à natureza do estudante e ao seu desenvolvimento. Ressalte-se que nesta tendência o trabalho em grupo não funciona apenas como uma técnica, pois tem uma função relevante para o desenvolvimento mental dos sujeitos e contribui para que os estudantes se interessem em praticar as suas próprias experiências. Um estudante munido de informações e competências tem possibilidade de atuar, pesquisar e descobrir soluções. Por isso, os professores devem incentivar as pesquisas auxiliando os estudantes de forma discreta através de alternativas para que encontrem as soluções. É importante que os alunos tenham oportunidade para entender a utilidade destes procedimentos para a sua vida.

Fotografia 5 – Maria Montessori utiliza a técnica cognitiva em um jogo



Fonte: <http://www.mcsri.org/mariamontessori/>

1.7.3 Do Relacionamento professor-aluno

Diante do desenvolvimento livre e espontâneo do contexto educativo, o professor exerce a função de auxiliar e orientar os estudantes naquilo que eles necessitam. A ordem e a disciplina advêm da conscientização na vivência em grupo; isto é, os valores éticos da solidariedade, da participação, do respeito entre outros, são fatores preponderantes das regras no grupo. Em suma: esta tendência pedagógica, defende que as relações interpessoais na sala de aula sejam harmoniosas, respeitadoras e democráticas, e que estas diretrizes se aplicam também na vida em geral.

1.7.4 Os Pressupostos da aprendizagem

As pesquisas em Ciências Sociais, em áreas específicas como Sociologia, Antropologia, Política, Economia, Etnografia, produzem resultados que não podem ser explicados apenas pela Biologia, genética ou Cultura, mas pela superação dos limites do próprio condicionamento (FREIRE, 2000).

1.8 Tendência Renovada não diretiva

Esta proposta defende a autorrealização do sujeito, isto é, dá importância ao desenvolvimento pessoal, valoriza as relações interpessoais, e se fundamenta nas teorias do psicólogo norte-americano Carl Rogers³. A função da escola é essencialmente a de formar atitudes, ou seja, é mais importante lidar com os problemas psicológicos do que com os problemas sociais. Para os defensores desta tendência pedagógica, a mudança do sujeito deve ser interna, possibilitando a sua adequação pessoal ao ambiente onde se insere. Deste modo, o processo de aprendizagem passa pela modificação da sua própria percepção.

Diante do exposto, é importante atentar que o século XX foi marcado por momentos turbulentos, inclusive com a presença de várias guerras no continente europeu, cujas consequências repercutiram na forma de como conduzir a educação formal no mundo. O Brasil também sofreu as influências desta instabilidade, haja vista o surgimento das várias tendências pedagógicas inspiradas nas teorias advindas de outros países.

³ Carl Rogers (1902-1987) <https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-do-estudante>.

A tendência renovada não diretiva se respalda no Movimento da Escola Nova e como se referiu nos parágrafos anteriores deste trabalho científico, os seus seguidores, questionaram o ensino tradicional, porque constituía um processo excludente que se revelava na prática, a partir do que acontecia com o ensino das crianças e dos adolescentes que eram vistos como adultos em miniatura. Isto é, não consideravam a diferença de faixa etária para adequarem à aprendizagem.

Daí a adesão desses pensadores/as a uma pedagogia centrada na Psicologia, pois entendia que esta seria a melhor forma de cada sujeito compreender-se no mundo. Para tanto, defendiam que os estudantes não mudam unicamente a partir do intelecto e dos conhecimentos lógicos, levando, para isso, em consideração os seus sentimentos e os aspectos psicológicos. Para Rogers (2010 pp. 33-35).

Se o propósito do ensino é promover aprendizagem é preciso então indagar o que queremos dizer com essas expressões. Aqui, torno-me veemente. Quero falar sobre aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entulhado na cabeça do pobre e desamparado, indivíduo preso à sua cadeira por favorecer férreas amarras de conformismo [...] quero falar sobre a APRENDIZAGEM com letras maiúsculas - aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim de melhorar a eficiência e a veracidade de seu “carango”. Quero falar sobre o estudante que diz: - estou descobrindo, haurindo do exterior e tornando aquilo que hauro uma parte real de mim. Quero falar qualquer aprendizagem na qual a experiência do que aprende progride ao longo desta linha - Não, não, não é isso eu quero. Espere aí! Isso se aproxima mais daquilo em que estou interessado, do que preciso-Ah, aqui está! Agora estou aprendendo e compreendendo o que preciso e o que quero saber! - Este é o meu tema, o tópico, deste livro.

Neste excerto, observa-se que esta tendência pedagógica está centrada na forma de ensinar a partir da relação entre o ensino teórico com base na Psicoterapia. No seu primeiro princípio em relação ao ensino, ele destaca: [...] “Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem” Rogers (2010, pp. 33 -35).

Verifica-se que neste contexto, a função do professor deve ser a de facilitar ao estudante que aprenda de forma espontânea e para isto é necessário que seja criado um clima favorável à aprendizagem do estudante. Percebe-se que este teórico trata as questões educacionais como se o professor fosse um terapeuta.

1.8.1 O processo da aprendizagem

A aprendizagem deve ocorrer por meio da motivação, gerando no estudante o

desejo pessoal na busca da autorrealização. Sendo assim, constata-se que constitui um ato interno e individual que lhe possibilita aprender a modificar as suas próprias percepções. Neste contexto, a avaliação realizada se diferencia da avaliação tradicional; porque a tendência pedagógica não diretiva defende a autoavaliação dos alunos.

1.9 Tendência liberal tecnicista

A tendência Liberal Tecnicista surgiu no século XX, nos Estados Unidos, sendo incluída no sistema educacional brasileiro na década de 1960, no período do regime político militar. importante destacar que foi elaborada por um grupo constituído pelo então Presidente Emílio Garrastazu Médici, com a finalidade de estabelecer normas para o funcionamento do sistema de ensino no primeiro e segundo graus. Daí resultou a aprovação da Lei 5692/71, por meio do decreto 66.600 em 11 de agosto de 1971, o qual atendeu aos preceitos do regime político militar que visava instituir no Brasil, uma legislação que atendesse aos fundamentos da realidade social e econômica surgida após 1964, denominada por Saviani como “autoritarismo triunfante”.

Nesse contexto, face à presença da tendência tecnicista, mais uma vez a educação formal brasileira sofreu alterações que desenvolveram um sistema de ensino mantenedor do *status quo* (SAVIANI, 1986). As suas práticas repercutiram-se na educação formal cuja finalidade foi a de oferecer condições à classe empresarial para implantar nas escolas o modelo capitalista, a partir das práticas pedagógica positivistas inspiradas no behaviorismo.

Observa-se que esta teoria defende uma educação que subordina os estudantes a se moldarem às regras da sociedade industrial e tecnológica, se preocupando apenas em preparar a mão de obra para atender os interesses do mercado do trabalho.

Esse modelo educativo não se baseia em conteúdos que viabilizem a formação de cidadania, pois investe-se no conhecimento das técnicas e sua aplicação de acordo com o aproveitamento na gestão de recursos baseados no conhecimento científico. Segundo Saviani (2003 p. 7).

A partir do pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização

racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção

Tal modelo educativo apenas se interessava em formar os estudantes para atender à demanda do mercado de trabalho, não valorizava o professor nem o estudante. Apenas os conhecimentos tecnológicos eram importantes, porque atendiam aos interesses dos setores industriais. O papel do professor nesta tendência pedagógica, era o de especialista, que deveria ensinar aos estudantes as teorias científicas como verdades absolutas e sem interesse em refletir o cotidiano de forma crítica.

Os conteúdos visavam a objetividade do conhecimento, através de métodos programados e acompanhados principalmente, a partir da utilização de livros didáticos. O relacionamento interpessoal entre os professores e os alunos era estabelecido de forma técnica, apenas com o propósito de transmissão eficaz do conhecimento enquanto a avaliação de cariz formal baseava-se nos objetivos propostos pelas disciplinas. Como exemplo deste modelo, foi rodado o filme *Tempos Modernos*, com Charles Chaplin que apresenta um contexto de concepção tecnicista onde os estudantes são ensinados exclusivamente com o objetivo de serem trabalhadores de empresas.

Destacam-se também no campo educacional brasileiro três pedagogias que aglutinam pensamentos pedagógicos diferentes. São elas: a crítico-social dos conteúdos, a libertadora e a libertária. Estas são classificadas por Libâneo (1999) como tendências progressistas, a partir do entendimento de que defendem objetivos de cunho sociopolítico, levando em consideração os posicionamentos dos professores/as em defesa da educação. Ou seja: surgem em meio a uma sociedade capitalista que no processo de organização [...] “não tem como institucionalizar-se numa sociedade [...]; daí ela ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1999, p. 32). Portanto, observa-se que aliadas a várias tendências pedagógicas, novos paradigmas educativos também se aglutinam.

1.10 Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos”

Neste modelo educativo os conteúdos devem ser propagados de forma concreta e relacionados com a realidade dos estudantes de modo a que escola contribua para o processo democrático, tal como esta tendência propõe, porque

[...] o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 33-34).

Aqui, a responsabilidade da escola consiste em preparar os estudantes para que eles também saibam entender as contradições da sua realidade social. Assim, é necessário que os materiais escolares ofereçam conteúdos com visões socializadoras que contribuam para desenvolver os conhecimentos intrínsecos, relacionando-os aos saberes dos estudantes, quer no processo de organização no campo científico, quer a nível social e democrático. Portanto, a mediação se dá de forma não diretiva, porque o diálogo entre o professor e o estudante se dá de forma desigual uma vez que, “[...] o adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1990, p. 33-34).

Neste contexto, não basta que os estudantes manifestem o desejo de estudar e progredir, pois “[...] é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida” (LIBÂNEO, 1999, p. 44).

1.11 Tendência Progressista libertadora

Esta tendência baseia-se na teoria freireana que defende a conscientização e a transformação social respaldando-se em temas geradores a partir das vivências do estudante, pois, segundo Freire, existe interesse político e pedagógico na qualidade das atividades, haja vista que o processo mediatizado da aprendizagem envolve os professores e os estudantes que, juntos, se conscientizam da realidade em que vivem e assim em parceria atuam em prol da transformação social.

Contrariamente à tendência tradicional, a tendência libertadora se preocupa com o processo de libertação das classes populares, despertando nos estudantes o viés crítico diante dos problemas sociais vivenciados no cotidiano. É deles que se extraem os temas geradores que são utilizados em sala de aula para despertar novas formas de como se relacionar com as experiências vivenciadas (LIBÂNEO, 1999).

Fotografia 6 - Paulo Freire em sala de aula



Fonte: https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=7O6KW_T7NcyPwgTi-jQBQ&q=fotografi+a+de+paulo+freire&oq=fot

Neste sentido, Freire defende a criação de uma Pedagogia crítico-educativa e política [...] “que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará” (FREIRE, 1967, 34). Daí depreende-se que o foco da educação nesta tendência pedagógica está voltado para a libertação do sujeito cujo marco se respalda no dinamismo do diálogo gerador de um processo da conscientização, onde o ato de educar não é uma ação depositária de conteúdo em um sujeito receptor dele. É, sim, uma prática capaz de construir sujeitos reflexivos que possam libertar-se diante de todas as situações de opressão. É a práxis.

É importante destacar que o Programa de Educação Profissional e Tecnológica para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) integra a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, (EJA) e objetiva a tomada de consciência crítica dos estudantes, contribuindo para que por meio da sua organização e do seu pensamento reflexivo, consigam assegurar o respectivo espaço na sociedade.

Nesta tendência busca-se uma formação humana em que o ensino não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas, sim, um processo de aprendizado que se exterioriza a partir do conhecimento intrínseco de cada sujeito.

Ainda neste viés, encontra-se a tendência Libertária, inspirada nos estudos de

Maurício Tragtenberg seguindo os princípios da Escola Moderna de Barcelona que criticava o sistema capitalista e combatia as estruturas de opressão eclesial e do Estado. Seu projeto buscava a autossugestão e visava incentivar as instituições a refletirem sobre o modo de superar as limitações burocráticas na prática pedagógica:

A dominação que passa pela relação professor/aluno aparece através do sistema de exames. A universidade acima de tudo faz exames, é o coroamento burocrático do saber. A pedagogia burocrática se define pela valorização das aulas magisteriais, a avaliação rígida através do sistema de notas e troca de informações entre professores sobre o aluno. Pedagogia repressiva (TRAGTENBERG, 1990, p. 55).

A relação professor/aluno nessa tendência pedagógica aponta para as possibilidades de transformação da personalidade do estudante, a partir dos princípios libertários e da autossugestão. Ressalte-se que teóricos como Freinet, Vasquez, Oury, Ferrer e Guardia, entre outros, também comungam do mesmo entendimento, primando pela participação dos estudantes em grupo, nas assembleias, nas reuniões, nos conselhos, nos processos eleitorais, entre outras atividades que valorizem a participação de todos. Em vez das práticas autoritárias capitalistas, o poder deve ser partilhado de forma democrática, devendo os estudantes serem motivados a serem autônomos, respeitadores e solidários. Deverão também decidir sobre as disciplinas e os conteúdos que desejam estudar, pois a construção do conhecimento ocorre na integração intelectual e manual, bem como na capacidade de responder às necessidades e às exigências da sua realidade no campo social, político, econômico, cultural, entre outros.

Contudo, as instituições de ensino na sociedade brasileira funcionam de forma burocrática e hierárquica. Embora os estudantes tenham participação nas atividades de articulação nas escolas, as práticas de desigualdade são constantemente visíveis, exigindo, a “[...] coeducação dos sexos e das classes sociais” (KASSICK, 2008, p. 138). Como a pedagogia libertária questiona todo e qualquer tipo de poder autoritário e hierárquico, o seu método de ensino defende a prática da vivência grupal.

2 Os Paradigmas Pedagógicos

Após a contextualização das tendências pedagógicas que têm marcando os contextos educativos e provocado sucessivas mudanças na forma de ensinar e aprender, é importante analisar o conceito de *paradigmas*, cujo conteúdo foi introduzido na Ciência através da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (KUHN, 2003), para o qual “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem

problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2003, p.13).

Ao se estudar um paradigma é importante visualizá-lo na sua acepção clássica e contemporânea, pois ambas se manifestam na educação formal de formas diferenciadas. Conforme se constatou na educação tradicional, o processo de aprendizagem era inspirado em princípios cartesianos, seguindo o paradigma conservador, porque tem interesse em compartilhar suas práticas com os sistemas de produção fabril e pós-industrial que se apropriaram do sistema educacional para alcançarem seus propósitos econômicos.

Nesses parâmetros, sabe-se que até meados do século XX o paradigma fabril manteve o seu domínio, proporcionando às relações de trabalho de produção necessárias às alterações nos setores das tecnologias relacionadas com a robótica e a cibernética.

O paradigma pós-industrial teve origem na União Soviética que se destacou no desenvolvimento tecnológico e educacional. Este fato levou os Estados Unidos a reformarem o seu sistema educacional, priorizando áreas científicas como a Matemática e a Física na perspectiva da competitividade entre as duas forças políticas e econômicas.

Quanto à História educacional brasileira, nas décadas 1960 e 1970, as reformas educativas realizadas priorizaram para estes fins a tendência tecnicista, porque se adequava aos vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, respectivamente entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a United State Agency for International Development, resultantes da assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos ao Brasil. Isso contribuiu para que se efetivasse na América Latina, uma reforma educacional (condicionada ao modelo econômico norte-americano) que defendia os princípios: educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade. Neste âmbito as escolas de referência eram as Escolas Técnicas Brasileiras.

O conhecimento ancorado no paradigma tradicional, na concepção de Cunha (1998, p.10), “é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente. “Deste modo, entende-se de forma similar a prática pedagógica desenvolvida, na qual a aprendizagem obedece a um processo de isolamento do sujeito no seu cotidiano”. As escolas públicas brasileiras, em grande parte, ainda repercutem o modelo educacional fabril, à medida que ainda hoje utilizam campainhas, cadeiras enfileiradas nas salas de aula usam de fardas, padrões rígidos de disciplina para garantir a “ordem” da escola, entre outros.

Percebe-se que, ao longo da História da Educação, muitos paradigmas sucumbi-

ram enquanto outros emergiram conforme o surgimento das necessidades e mudanças ocorridas nacional e internacionalmente. Entende-se de que a rapidez com que as tecnologias se desenvolveram provocaram o avanço da informação e da comunicação e com esse fenômeno, novos paradigmas surgiram causando assim muitas mudanças na sociedade, as quais se manifestam no comportamento dos seres humanos, principalmente no processo da aprendizagem.

Atualmente ainda se detecta muita resistência aos novos paradigmas pedagógicos, os quais exigem práticas de relacionamento e de comunicação, entre outros fatores, que buscam o cumprimento da prática pedagógica inovadora. Contudo, verifica-se que a educação constitui princípios que possibilitam acesso a novos caminhos em que a inovação pedagógica promove um jeito especial de quebrar paradigmas conservadores e arcaicos, com propósitos de problematizar não apenas as ações do espaço escolar, mas as de todos os que nela participam.

Neste sentido é urgente se repensar o processo de mudança paradigmática advindo da inovação pedagógica dentro da sala de aula, que na sua transcendência, busca garantir novas posturas éticas por meio da troca de aprendizagens, as quais orientam os homens e as mulheres a se relacionarem de forma respeitosa em quaisquer que sejam os espaços sociais e ambientais. Isto é, compreende-se que o compromisso de galgar novos caminhos de forma compartilhada contribui para se encontrar com justiça social.

Neste contexto, supõe-se que isto só será possível se neste intercâmbio de aprendizagens e conhecimentos, surgirem práticas inovadoras, inspiradas em novos paradigmas pedagógicos, os quais exigem uma ruptura de posturas e situações impostas ao longo dos anos sobre os segmentos sociais, principalmente os mais vulneráveis que compõem as diversas categorias sociais na sociedade brasileira impedidas de adentrar no mundo acadêmico. E isso é notório quando se estuda a história da educação brasileira.

Historicamente as mudanças sociais vêm se manifestando nas escolas e conseqüentemente, os rumos dos conteúdos curriculares, o que possibilita a ocorrência da inovação na prática pedagógica. Daí o tema que se defende neste trabalho científico vai ao encontro da Disciplina de Artes no PROEJA, por se tratar nesta pesquisa de uma sala de aula composta por jovens, adultos e idosos, que não tiveram oportunidades de estudarem no decorrer das suas vidas conseqüentemente, não tiveram acesso fácil às condições necessárias para o desempenho do seu papel acadêmico e social, “tais como: livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação, participação em eventos acadêmicos e culturais,

somando-se a essas desvantagens, o baixo capital cultural representado pela insuficiência de acesso à cultura como e até mesmo ao estudo de uma língua estrangeira”(Plano Nacional de Assistência Estudantil).

A medida em que o segmento estudantil do PROEJA acessa a essas possibilidades, tende a organizar sua realidade e a associar à sua vida profissional, despertando sua consciência social, política, econômica e ambiental e isso exige diálogo e transcendência de conhecimentos que fluem nos seus conteúdos curriculares e impulsionam a outras dimensões, isto é, não esbarram em transmissões acabadas, muito pelo contrário se organizam de acordo com as diversas realidades que surgem no cotidiano escolar.

As mudanças de paradigmas, implicam no desenvolvimento de ações concretas, isto é, não basta apenas ter conhecimentos da teoria se esta não for traduzida na prática, levando em consideração os sujeitos e suas histórias de vida que os acompanham diariamente na escola. Cada sujeito tem a sua forma de ser, de se expressar e de realizar seus sonhos, isto significa dizer que cada um tem um significado e uma razão de existir.

Dessa forma, os novos paradigmas contribuem para identificar a necessidade de prática pedagógica inovadoras, que acompanhem a revolução da ciência e possibilitem o surgimento de novas descobertas no intercâmbio do processo de aprendizagem. O rompimento com os paradigmas preestabelecidos, resultam em saudáveis relacionamentos e em novas formas emancipadas de aprender.

Isto é, o processo de conscientização contribui para a mudança de atitudes dos sujeitos de diversas formas, principalmente na preservação do ambiente, que ao longo do tempo enfrenta as consequências causadas pelos inúmeros fenômenos naturais que se repercutem com muita força na sociedade e exigem reparações diárias.

O avanço tecnológico também influencia de forma direta a base da sociedade e muitas vezes incentiva a inversão de valores e o acréscimo de situações que trazem sofrimento para as classes sociais, que vivem em estado de vulnerabilidade. É na escola que os estudantes terão ou não condições de se tornarem sujeitos protagonistas do processo de uma nova aprendizagem, isto é, se a prática pedagógica acompanhar o desenvolvimento da inovação pedagógica, certamente o processo de exclusão social diminuirá.

Verifica-se que não basta ter um currículo reformulado com inúmeras competências, as quais primam nos seus componentes por melhores garantias de inclusão em todos os sentidos, se houver negligência na prática relativamente às diversidades étnicas, raciais, necessidades educacionais específicas, categorias LGBTQI+, relações de gênero, faixas etárias

com pessoas mais velhas, pessoas com HIV, entre outras. Por isso urge, não se acomodar diante dos desafios impostos. Os novos paradigmas pedagógicos resistem, se organizam e manifestam nas aspirações dos sujeitos, frente à realidade que vivem. Este público que adentra nos espaços educacionais exige mudanças de comportamento, numa dimensão de partilha responsável e respeitosa.

O paradigma pedagógico inovador da EJA, possibilita à escola se comprometer com uma ação formadora de dimensões multiculturais e interculturais, possui dimensões que motivam os estudantes a superarem as suas limitações apesar das suas ausências na sala de aula por longos tempos. Atualmente, quando estes se organizam para estudar e vencer os obstáculos apresentados em seus caminhos, demonstram com muita evidência a resistência da força de suas mobilizações com o propósito de estudar e conhecer o caminho científico, político e pedagógico da vida.

É inegável, que a Educação de Jovens e Adultos, tem referências em Paulo Freire pois sua proposta pedagógica tem um referencial baseado na teoria que se concretiza na prática, com o interesse de que os estudantes transformem a sua realidade e compreendam o mundo no qual estão inseridos. O processo de inclusão da classe trabalhadora popular na escola pública, democrática e de qualidade sempre foi o desejo freireano.

Paulo Freire reflete que “as crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua expressão existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”. E acrescenta que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” Freire (2020.p.93).

Diante desta reflexão, constata-se que a prática pedagógica não pode ser retrógrada e desacertada da realidade, por isso esta complexidade de valores se repercute em sala de aula e é por meio da inovação pedagógica que se infunde na prática pedagógica e rompe com as várias marcas deixadas pelas crises dos paradigmas conservadores. Deste modo surgem as estratégias para aglutinar o discurso com a prática, possibilitando aos estudantes a leitura crítica do mundo tanto dentro como fora do espaço escolar.

É neste entendimento que os paradigmas pedagógicos propiciam a inovação pedagógica e se aliam para dialogar com os sujeitos envolvidos na construção de novas trajetórias educacionais, as quais influenciam outras formas de construir conhecimento.

O processo de intercâmbio da aprendizagem possibilita a afirmação de identidade, a descoberta do sentimento de pertença dos sujeitos envolvidos e a valorização da dialogicidade, tão importante para concretizar a esperança de continuar a mudança do

mundo. Neste sentido, para Freire, “a educação, em verdade, necessita tanto de formação técnica, científica e profissional como de sonhos e utopia” (FREIRE, 1997, p. 134). Sendo assim observa-se que esta utopia se alia à inovação pedagógica e transcende na busca de paradigmas pedagógicos inovadores.

O paradigma educacional inovador, busca criatividade na prática pedagógica perante os desafios advindos das ações conservadoras e possibilita ao corpo docente, condições de inovar no processo ensino-aprendizagem. Em se tratando do espaço escolar, sabe-se que cada sujeito traz consigo uma visão de mundo, referente à sua territorialidade, e isso exige mudança paradigmática na prática pedagógica, haja vista que

O paradigma educacional é bidirecional: por um lado, assegura a transição das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro, traduz os resultados da reflexão das práticas pedagógicas que a organização educativa pode transmitir à sociedade. [...]. Com efeito, um paradigma de educação cumpre funções que se situam num campo de caráter dialético atravessado, ao mesmo tempo, por forças socioculturais e pelas forças da organização educativa (BERTRAND; VALOIS 1994 p.37).

Com base no exposto, compreende-se que o paradigma pedagógico é bidirecional, pois das suas duas dimensões emerge a ideia de que a forma de pensar e de refletir sobre a prática pedagógica equivale ao agir e pensar dos sujeitos que se organizam e rompem com as estruturas conservadoras. Esta postura dá espaços significativos para que a organização educativa crie outras formas de tratar os seus participantes, promovendo uma mudança paradigmática que acontece a partir das rupturas causadas pela inovação pedagógica.

Sabe-se que tal ação resulta e influencia modificações nos encaminhamentos curriculares e pedagógicos na escola e favorece o processo de aprendizagem dos estudantes tornando-os capazes de se tornarem líderes e facilitadores de novas aprendizagens, consequência da experiência exitosa adquirida na sala de aula.

Neste contexto, é possível se analisar que a lógica da inovação pedagógica contribui para construir por meio da sua dialética, seres autônomos, cujas ações possibilitam o desempenho de posturas que lutam e combatem paradigmas conservadores de forma crítica e posicionada.

2.1 Emergência da Inovação Pedagógica

No período de transição do século XX para o século XXI, o contexto mundial se

delineou de perspectivas de mudança de vida, nas crenças e convicções dos sujeitos entre outros valores, que contribuíram para romper com os paradigmas conservadores que se instauraram no seio da sociedade, como já se evidenciou em outras páginas deste trabalho. Estas transformações abrangeram setores como o social, o político, o cultural, o econômico, o educacional, o científico e tecnológico, os quais se fortaleceram por meio do sistema capitalista que possibilitou o acesso ao mundo, naquilo que ficou convencionado como Globalização, pois as informações passaram a ser socializada com mais rapidez e de forma instantânea sendo transmitidas para todos os continentes com o advento da tecnologia da informação.

É perceptível que a Ciência e a Tecnologia têm contribuído para melhorar a qualidade de vida do ser humano, beneficiando a saúde por meio das descobertas científicas que permitiram a cura de várias doenças bem como a medicina preventiva que possibilitou mais longevidade para a humanidade. Todavia, essa nova realidade não possui caráter universal, pois a corrida para o desenvolvimento alimentada pela cultura do progresso a qualquer preço, não se alargou à vida das pessoas cujas estruturas sociais e econômicas não lhes permitem acesso a tais benefícios.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto é o paradigma da pós-modernidade, cujo processo trouxe à tona temas até então considerados tabus ou até mesmo intencionalmente excluídos dos espaços sociais e principalmente dos de produção de conhecimentos, a saber: a escola, as academias, as igrejas, o poder público e especialmente, as famílias.

Nessa realidade as transformações têm gerado dissidências nas relações humanas e conseqüentemente nos espaços acima referenciados, haja vista as concepções conservadoras e tradicionalistas que permeiam tais organizações e instituições. Ou seja: razão por que ao mesmo tempo em que a humanidade se abriu ao debate sobre temas como: feminismo, identidade étnica, orientação sexual, espiritualidades entre outras diversidades, eclodem igualmente movimentos contrários com bandeiras racistas, sexistas, machistas, homofobias, lesbofóbicas, ante espiritualistas entre outras, que impactam os comportamentos psíquicos, espirituais, emocionais e educacionais na sociedade.

A corrida pelo progresso despertou a concorrência entre os grupos e a competição entre os indivíduos; gerou egoísmo, individualismo, solidão, desespero e dor. Somos vítimas de várias carências e, como seres sociais e sócios de uma coletividade, dividimos com ela lucros e prejuízos. A fragmentação do conhecimento e a especialização deixaram marcas e cicatrizes e nas almas dos que ansiavam por esse tipo de avanço, mas acreditamos que o ser humano não deseja ser vítima de si mesmo (PETRAGLIA, 2001, p.14).

Nesse contexto, analisar a emergência da inovação pedagógica no âmbito escolar é de suma importância, pois este espaço reúne sujeitos de todas as etnias, culturas, crenças, classe social, orientação sexual, entre outras categorias, os quais necessitam urgentemente de um outro processo de aprendizagem.

Atualmente vivem-se momentos muito desafiadores em todos os espaços do mundo, e na sociedade brasileira onde diariamente se difundem notícias abordando a existência de fenômenos excludentes nos diversos grupos sociais, como a família, a igreja, o trabalho, entre outras instituições. E nas redes sociais não é diferente, pois muitos grupos se destinam a compartilhar mensagens utilizando-se *das Fake News* para prejudicar as reputações de outrem mediante o compartilhamento de mensagens muitas vezes prejudiciais ao equilíbrio mental e espiritual dos sujeitos. Isto se expande e resulta no surgimento de diversas inversões de valores éticos e morais os quais se instauram com muita força na sociedade e no âmbito educacional.

Esta prática está se tornando cada vez mais presente nos espaços escolares, causando ações de violência e de muito sofrimento, que resultam em atos fatais, principalmente na categoria infante – juvenil. Assiste-se à delinquência e às ações agressivas, ameaçadoras, perseguidoras, humilhantes e assediadoras que geram sentimentos de ódio que se disseminam.

Sabe-se que as alterações que ocorrem no comportamento dos homens e das mulheres no seio da sociedade estão vinculadas ao aceleração do processo de globalização gerando mudanças de posturas. O desencadear dessas situações também se manifesta no espaço escolar, e por isso é importante que a prática pedagógica esteja voltada para o processo de reconstrução de valores através de propostas inovadoras.

Neste contexto é necessário facultar a todos os intervenientes educativos, condições para pensar e entender o mundo de forma diferente, na perspectiva não de apenas aprender a decodificar e decorar as regras e os padrões, nos moldes tradicionais, mas para entenderem o seu propósito de vida, para além dos muros da escola. Pois ao se estabelecer o pacto com a inovação pedagógica, serão conseqüentemente quebrados os tabus e as amarras conservadoras presentes nas práticas das escolas brasileiras. Urge garantir um novo olhar para além da instituição escolar com táticas voltadas para o delineamento do futuro, com o propósito de valorizar a vida respeitando o percurso histórico e cultural, mas sem se deixar tolher pelo passado intransigente e conservador.

Compreende-se que a emergência da inovação pedagógica na escola contribui

para formar novas consciências, no sentido de romper com a prática pedagógica tradicional que fragmentam e prejudicam a ação dos valores éticos tão prejudicados na contemporaneidade, onde se percebe que o individualismo, o egoísmo, a solidão e a corrupção, entre outros fenômenos sociais se instauram no meio das atitudes conservadoras e influenciam a formação educacional. Neste enquadramento muitos jovens se evadem da escola porque precisam trabalhar para manter suas famílias ou migram para o mundo da delinquência. Portanto, para se inverter esta situação é necessário gerar prática pedagógica inovadoras que possibilitem aos estudantes compartilharem as suas experiências e descobrirem o seu sentimento de pertença, em meio a uma sociedade capitalista rodeada de conflitos e valores transitórios, como explica Toffler (2007, p. 122)

O sistema de valores pós-econômico característico da sociedade superindustrial, exigirá novos padrões de desempenho para as empresas e para as pessoas que empregam. Prevalecendo condições basicamente prósperas, as preocupações dos indivíduos e da própria sociedade se afastarão dos objetivos econômicos, passando para finalidades psicológicas, morais, sociais e estéticas.

Portanto, é preciso um novo olhar, para compreender como enfrentar os desafios diante dos problemas oriundos das informações desconexas que, ao longo do tempo, foram repassadas como verdades absolutas aos estudantes e que ainda hoje subsistem em muitos espaços escolares.

Ao se estudar os paradigmas emergentes, também denominados paradigmas da complexidade, observa-se que estes contribuem para que cada sujeito seja capaz de se conhecer enquanto protagonista do projeto de mudança social (BEHRENS, 2010). Portanto, o que se pode observar é que, tanto no espaço físico como no virtual, a inovação pedagógica exige mudanças e surge das novidades de cunho qualitativo, evidenciadas nas práticas pedagógicas que demonstram a superação do paradigma tecnicista fabril focado nas práticas tradicionais.

Dessa forma, Morin (2006, p. 59), colabora com este pensamento quando diz que[...] a palavra paradigma é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte [...]. Observa-se que os conhecimentos trazidos pelos sujeitos para o interior da sala de aula também têm os seus princípios e as suas noções que inconscientemente comandam os propósitos, daí a importância de serem entendidos em suas limitações científicas e retroalimentados no aprimoramento de seus saberes.

Sendo possível constituir uma cultura ideológica, isto é construção de um ideário que invoque novos momentos na civilização, onde o processo da aprendizagem conduza os

estudantes e as estudantes para o despertar de novas alternativas que impeçam a proliferação de atos de barbáries, cujos estão sendo constantemente eclodindo na sociedade brasileira e mundial, por meio do desequilíbrio dos relacionamentos interpessoais. Urge teorias e pensamentos inspirados na Inovação pedagógica, as quais vão contribuir com a evolução da humanidade, a partir da tomada de consciência emanada da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Dessa maneira, observa-se que o processo de conscientização tanto no espaço físico como no virtual decorre da inovação pedagógica que exige mudanças e surge das novidades de cunho qualitativo, evidenciadas na prática pedagógica que demonstram a superação do paradigma tecnicista fabril focado nas práticas tradicionais.

Sendo assim, a inovação pedagógica com sua capacidade de romper e proporcionar mudanças traz à realidade da escola, propostas diferentes que exigem coragem e consciência para assumir os desafios que aparecem na intenção de melhorar a prática pedagógica. É preciso compreender a necessidade de romper com o tradicional, no intuito de se produzirem novas práticas pedagógicas de modo a proporcionar uma nova visão nas posturas dos estudantes. Tal atitude significa a certeza de se estar disposto a enfrentar as intempéries pois mudar exige racionalidade, amor e paciência.

A sociedade emergente exige mudanças e posicionamentos críticos que contribuam para a quebra dos paradigmas conservadores. Criar contextos de aprendizagem que tenham condições de formar para a cidadania, elevando a autoestima das gerações vigentes e vindouras, deve ser o foco dos que optam pela docência. Por outro lado, o professor inovador também precisa conhecer a tecnologia de que os seus estudantes se apropriam para construir o processo da aprendizagem. Para que estes estudantes tenham condições de ser pessoas autônomas é importante que a motivação parta de uma prática construcionista que facilite o processo da aprendizagem, embora se saiba que a educação escolar não constitui um ato natural, como explica Papert,

[...] concordaria que aprender é um ato natural se estivéssemos falando sobre o tipo de aprendizagem que ocorre em um relacionamento saudável entre uma mãe e o seu bebê ou entre duas pessoas começando a se conhecer. Todavia, a educação escolar não é um ato natural. Muito pelo contrário: a escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico. Evidentemente, ele jamais obtém sucesso completo, pois os professores resistem ao papel de técnicos e desenvolvem relacionamentos humanos naturais, afetuosos, nas suas salas de aula. No entanto o mais importante a se considerar em relação ao potencial para megamudanças é que tal situação coloca o professor em um estado de tensão entre dois polos: a escola tenta fazer do professor um técnico; entretanto na maioria dos

casos, um senso de identidade resiste, embora em muitos casos o professor tenha internalizado o conceito de ensino da Escola. Cada professor encontra-se, portanto em algum ponto de um continuum entre um técnico e o que ousou chamar de um verdadeiro professor (PAPERT, 2008, p. 64).

Neste sentido, pode-se entender que a inovação pedagógica a partir de novas e criativas ideias e concepções, vai implicar a construção de novas práticas pedagógicas por vezes desatreladas dos conteúdos curriculares. Isto é, as ideias construídas com bom senso, se concretizam na mudança de vida dos estudantes e conseqüentemente dos professores e professoras. Deste modo, a “[...] inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial” (CARDOSO, 1992, p.1).

Diariamente observa-se no âmbito da escola acontecimentos que muitas vezes podem ser entraves à percepção dos fenômenos socioeducacionais que ocorrem na sala de aula. Daí a importância de estudos mais minuciosos para se entender as causas simultâneas da eclosão de alterações no espaço da escola, exigindo uma percepção mais adequada dos que participam do seu dia a dia. Para tanto, a viabilização de estratégias inovadoras que minimizem os conflitos nas relações humanas é necessária para melhorar o processo da aprendizagem dentro da sala de aula, pois a inovação pedagógica contribui para romper com os paradigmas e com as estruturas tradicionalistas. É necessário que o professor exteriorize o seu entendimento crítico e autocrítico, consciente de que é um agente de mudança a partir da prática pedagógica desenvolvida com os alunos.

Embora a inovação pedagógica tenha inicialmente surgido relacionada à inovação tecnológica, atualmente, a realidade é outra, por isso deve-se ter cuidado para não se confundir a inovação pedagógica com a inovação tecnológica. Pois não interessa apenas saber lidar com novos recursos tecnológicos, mas descobrir as novas formas de os utilizar para construir conhecimento, pensar e alterar as práticas no processo da aprendizagem, implica o surgimento da inovação pedagógica no contexto educacional, a partir de intervenções, atitudes, comportamentos, decisões, autonomia, observação de culturas, ideias, conteúdos, paradigmas e prática pedagógica, que desenvolvam a formação integral do estudante nestes aspectos.

Naturalmente, isso vai desconstruir as práticas arcaicas e outros processos de organização e funcionamento dos sistemas educativos surgirão (FINO, 2010). Sabe-se que

atualmente os projetos voltados para a sociedade brasileira, com vista à melhoria da educação, demonstram preocupação com a socialização das gerações no contexto escolar Souza destaca que,

A simples escolaridade básica, em geral humanística, sendo essencial não é mais suficiente. A velocidade da evolução da técnica e a rápida obsolescência de indústria e profissões exigem que o sistema educacional proporcione uma base sólida e uma formação flexível que atendam às exigências de um mercado de trabalho altamente dinâmico (SOUZA, 1996 apud SILVA, 2009, p.16).

É Inegável que a formação de cidadania não é apenas responsabilidade da escola, porém é neste local de conhecimento científico, que, para além da certificação de saberes, decorre a realização pessoal social, ética e espiritual entre outras. Mas para que este processo seja efetivamente realizado, a escola precisa também transformar-se e romper com as velhas práticas.

Na realidade da Educação brasileira sabe-se que sua trajetória é voltada para um processo de exclusão social enraizada em valores que deixaram como herança tratamentos desiguais, que ao longo dos séculos expuseram e até hoje expõem grande parte da população à situação de indigência. Por isso é urgente que as ações hierarquizadas de transmissão de saberes, que acompanham o legado histórico das práticas autoritárias sejam analisadas e substituídas.

No contexto atual a educação sofre consideravelmente ameaças e desafios em muitos aspectos e assume nas suas práticas socioeconômicas e políticas, o perfil de uma sociedade periférica. Segundo Freire (1979, p. 34),

[...] A sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial: Em algumas formas básicas do seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. Isto significa que este ponto está dentro de outra sociedade. Esta outra é a sociedade matriz: Espanha ou Portugal em nossa realidade latino-americana. Esta sociedade matriz é a que tem opções; em troca, as demais sociedades somente recebem ordens. Assim é possível falar de “sociedade – sujeito” e de sociedade “objeto” Esta última opera necessariamente como um sujeito comandado pelo ponto de decisão: é uma sociedade periférica não reflexiva.

Esta realidade, que se delineia desde o período colonial, passando pelo Brasil do Império, das Repúblicas (Velha, Nova e Contemporânea), continua a repercutir nas correntes pedagógicas que necessitam de rever o seu papel diante dos novos paradigmas que exigem mudança na função social e política da escola. Sousa (2005, p.7), corrobora esta ideia quando afirma que

[...] Só assim, se poderia passar ao nível seguinte: “gerir e promover a inovação”, através da intensificação da investigação: “É”, pois, intensificacional lançar experimentações para tirar ensinamentos sobre o que poderia ser a escola, a universidade e a formação do futuro, associando estreitamente os professores, os formadores, os alunos, os pais e as respectivas organizações representantes, a indústria e os parceiros sociais. Esta recomendação visa, por conseguinte, desenvolver experiências inovadoras, que figurariam nas hipóteses futuristas relativas à escola, à universidade e à formação, bem como formas mais eficazes de ensinar e aprender.

Nesses parâmetros, entende-se que a inovação pedagógica surge na sala de aula a partir de prática pedagógica comprometidas com a promoção humana dos estudantes, à medida que o conhecimento científico se manifesta e se efetiva indo ao encontro do conhecimento empírico na partilha dos saberes, que lhes dão condições de perceber o seu mundo real.

É possível formar para a cidadania, quando na consciência do sujeito estudante a motivação das práticas pedagógicas lhes proporcionou uma aprendizagem de entendimento da sua realidade. Os estudantes necessitam desenvolver ações reflexivas resultantes das práticas pedagógicas inovadoras assimiladas na sala de aula, cujas práticas pedagógicas que lhes deem condições de aprender como se organizar nas suas relações cotidianas, de entender, definir e decodificar os seus rumos na sociedade, frente aos desafios que a cidadania e o poder lhes impõem.

É necessário que aprendam e apreendam valores que lhes proporcione descobrir o saber e conhecer o mundo contraditório das relações entre classes sociais para melhor se organizarem nas suas relações cotidianas diante dos rumos evidenciados na sociedade globalizada. Deste modo,

Ao possibilitar[...]a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está na genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52).

Verifica-se que a prática pedagógica comprometida com a promoção da inovação pedagógica na sala de aula certamente contribui para a formação de cidadania do sujeito, a qual perpassa por uma aprendizagem inovadora com possibilidades de contribuir com propostas equilibradas para o desenvolvimento da sociedade. Se isto acontecer, haverá respeito pela diversidade em todos os sentidos, pois a realidade do estudante estará implicada quer

nas suas relações sociais, quer na sala de aula. Por isso a prática pedagógica inovadora possibilita que os estudantes se tornem autônomos e capazes de construir os seus próprios caminhos e isso só será possível se no cotidiano da sala de aula as mudanças sejam realizadas com o entendimento de inovação pedagógica.

Compreende-se que estas mudanças partem de uma consciência reflexiva cuja análise de mundo requer construção de concepções ligadas a visões que possam refletir e explicar de forma consciente os próprios conhecimentos adquiridos na experiência das aprendizagens contextualizadas na sala de aula, que advém do entrosamento da inovação pedagógica na prática pedagógica inovadora. Compreende-se que o docente contribui na construção de um novo conhecimento a partir do momento em que se inova e entende o mundo vivido pelos estudantes em suas comunidades.

O relacionamento entre a inovação pedagógica e a prática pedagógica promove novos pensamentos que dão condições aos estudantes de identificarem a presença da consciência crítica e emancipatória em suas atitudes. Daí se envolve neste raciocínio, que a inovação pedagógica contribui para despertar nos estudantes o sentimento de heroísmo e coragem, os quais os/as levará a ocupar espaços tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral, de forma digna e democrática. Isto tudo resultado de uma prática pedagógica que se inovou para poder inovar, possibilitando assim aos estudantes pensar de forma emancipatória com transcendência inovadora.

2.2 Os autores e a conceitualização da Inovação Pedagógica

Neste estudo a inovação pedagógica está direcionada para a prática pedagógica desenvolvida em uma sala de aula de um curso ofertado, na modalidade PROEJA, portanto, para um público formado especialmente de pessoas jovens e adultas idosas.

Contudo, é necessário observar como este conceito é entendido pelos autores que o estudam numa dimensão histórica, social e cultural no interior da sala de aula como “[...] elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, [...] reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais” (CUNHA, 2005, p. 33).

Neste sentido, ao se dialogar com os autores sobre a inovação pedagógica, entende-se que o seu processo acontece na prática pedagógica que se evidencia por meio da partilha dos saberes dos estudantes, considerando-se o seu contexto sócio-histórico e cultural. É importante analisar que no âmbito educacional a inovação pedagógica não significa

inovação tecnológica (FINO, 2007), embora esta contribua para a construção pessoal dos saberes.

Porém observa-se que muitas instituições, mantenedoras da educação profissional e tecnológica, se preocupam em preparar os estudantes para o mundo do trabalho, no propósito apenas de produtividade, isto é, não se interessam em verificar as possíveis consequências que esta produção poderá causar a cada indivíduo, assim como à sociedade como um todo.

Sabe-se que a educação tradicional no Brasil, a partir dos anos 1960 do século XX, obedeceu aos parâmetros ideológicos norte-americanos defensores da aplicação de novas técnicas industriais. As escolas começaram a seguir esses preceitos que dinamizaram o avanço tecnológico contribuindo para o surgimento da livre concorrência. Deste modo, percebe-se que o setor industrial para acelerar a sua evolução buscou os setores educacionais inserindo no sistema as suas ideias de inovação tecnológica, sendo esta ideologia questionada por alguns teóricos:

[...] alguns observadores, economistas e sociólogos [...] não aceitem esta prática de [...] ver o ensino tornado um dos maiores empreendimentos modernos imobilizado em atitudes que eles consideravam passivas. Para ultrapassarem esse atraso e acompanharem o ritmo de nossos tempos, os educadores não tiveram outro recurso senão o de estudarem e o de procurarem eles também, as mudanças nas estratégias da inovação (THOMAS 1975 apud CORREIA, 1991, p. 24).

Nesse contexto, observa-se que a relação da escola com o mundo do trabalho vem exigindo que o estudante seja preparado para produzir novidades para a sociedade de consumo, pois “[...] a atitude inovadora, a reprodução da inovação, o desejo de consumir a mudança torna-se valores universalmente reconhecidos, porque podem assegurar o aumento da produtividade” (CORREIA 1991, p. 25). Fino em seu artigo O Paradigma Fabril, citando Toffler e Gimeno Sacristán, reflete que

Nessa perspectiva, o que era realmente importante, para os empregadores e para a sociedade em geral, era a consciência de que os jovens experimentariam uma vivência, embora de curta duração, do ambiente de uma instituição em tudo semelhante à que esperava a sua força de trabalho, então devidamente condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável. Com a vantagem de que essa espécie de estágio decorreria sem que fossem postos em perigo, por agentes impreparados ou indisciplinados, os superiores interesses da cadeia de produção (FINO, 2000, p. 4)

Por outro lado, verifica-se que o conceito de inovação pedagógica ganha outros significados quando o assunto é o de romper com os paradigmas conservadores dentro da sala de aula e Fino (2010, p. 14) mais uma vez analisa que

[...] a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente.

Portanto, levando-se em consideração esta reflexão teórica, é possível compreender que a inovação pedagógica significa facilitar, mudar, promover e transformar o sujeito a partir daquilo que o professor e os alunos sejam capazes de imaginar de diferente, quando compartilham suas aprendizagens e tiram proveito ao concretizar na prática o sentido da mudança. Entende-se que este processo de consciência rompe com a *pseudo zona de conforto* e lhes possibilita enfrentar e vencer os desafios dos paradigmas tradicionais que lhes são impostos.

Compreende-se que neste trabalho científico a inovação pedagógica está sendo estudada com vistas à formação de cidadania a partir do compartilhamento dos saberes entre estudante e professor, levando-se em consideração a prática pedagógica no processo de aprendizagem, que diariamente decorre da autêntica experiência cognitiva do sujeito, que, ao se relacionar com outros conhecimentos, evidencia na vivência a sua diversidade cultural. O conhecimento adquirido se difunde no contexto existencial e compreende suas elaborações sociais, intelectuais, físicas, emocionais e culturais (LAVE, 1991).

Sendo assim, constata-se que essa diversidade cultural intensifica a mudança no comportamento dos estudantes, pois eles são capazes de expor no cotidiano da sala de aula, o que trazem dentro de si. Daí a importância da transcendência da inovação pedagógica para dialogar com as novas aprendizagens e impregnar de amor e conhecimento científico o espaço da escola, sentindo-o como,

[...] espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola deve fazer tudo isso em favor das categorias mais excluídos Gadotti (2006 p. 88).

A citação supra contribui para perceber que a escola é um espaço de relacionamento humano em que a inovação pedagógica surge devido à necessidade de inovar diariamente, rompendo as amarras que impedem a evolução dos caminhos da descoberta do

saber, pois se percebe que no cotidiano escolar se revelam vários tipos de fenômenos, os quais exigem um olhar pedagógico de inclusão face às várias formas de vivência, que surgem e precisam de ressignificação, para combater os conflitos e dar sentido à vida de cada sujeito que integra a escola.

É sabido que as escolas brasileiras manifestaram ao longo dos séculos enfoques tecnicistas, os quais prejudicaram a prática pedagógica com seus conteúdos enxertados de conservadorismo. Porém, no âmbito da militância popular e depois acadêmica, a instituição educacional começou a encontrar na teoria construtivista de Piaget e sócio- interacionista de Vygotsky, novos sentidos para se posicionar diante das relações de poder, de modo a garantir os caminhos de uma educação social, coletiva e inclusiva.

Isso revela que para se considerar uma caminhada educacional aliada à inovação pedagógica é preciso que os docentes estejam comprometidos com um aporte de concepções ideológicas defensoras de novas propostas que os auxiliem a formar sujeitos capazes de dialogar consigo e com os desafios que os cercam, sempre conscientes de que as relações interpessoais devem ser equilibradas e não de competitividade, mas de promoção humana e conscienciosa da importância de respeitar a si mesmo e ao outro.

Acresce que garantir o respeito às diferenças é buscar ações pautadas em princípios éticos, em que a ação amorosa alimenta o processo de democratização no âmbito educacional, garantindo um mundo mais amoroso e defensor da equidade como direito de todos. Também Freire reflete em seus ensinamentos a importância da comunicação, da integração e da coragem para concretizar o amor na educação.

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências em que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. [...] ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 1979, p.29)

Diante desta concepção, compreende-se que o professor que inova em sua prática pedagógica vai além dos interesses dos conhecimentos tecnológicos que visam o setor produtivo, pois ele vivencia a partilha de saberes com seus estudantes e constroem conjuntamente outros olhares e outros mundos diferentes daqueles que são impostos pelo sistema educacional. Pois entende-se de que é com vontade de amar e lutar contra as práticas egoístas impostas pelo sistema capitalista selvagem, que o professor busca na inovação pedagógica

forças para emancipar e favorecer a participação democrática dos sujeitos, ela mobiliza-o a pensar, criar e garantir a desconstrução das inúmeras práticas alienadas que foram fincadas e estruturadas na sociedade brasileira.

Neste contexto, a inovação pedagógica exerce um dinamismo pois assume “[...] uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. [...]” (CUNHA, 2008, p. 27).

Este entendimento indica novos caminhos a partir da ruptura dos procedimentos pedagógicos arcaicos. Isto pressupõe mudança no currículo e no conteúdo das disciplinas assim como uma relação de troca de aprendizagens onde as posturas participativas darão protagonismo aos estudantes a partir do acesso às experiências inovadoras desenvolvidas na sala de aula.

Entende-se que para ser capaz de apropriar-se dos saberes emancipadores é importante que haja consciência de unir o saber empírico ao saber científico, pois existem saberes que se aliançaram com a ciência e a cultura, a educação e o trabalho e se organizaram por meio das aulas práticas nas atividades da disciplina de Arte e na participação dos Seminários. Esta concretização da teoria na prática rompe com as propostas clássicas da educação conservadora.

E considera-se que isso é mérito da inovação pedagógica, que é responsável pela transformação da prática pedagógica em ações inovadoras que propiciam visões de relacionamento interpessoal equilibrado ressignificando a diversidade de interpretações advindas das aprendizagens compartilhadas.

Garantir condições aos estudantes de expressarem os seus anseios, suas opiniões, seus engajamentos e combater as posturas arcaicas, antiquadas, danosas à melhoria de vida na sociedade em que vivem, significa dizer que o papel inovação pedagógica na prática pedagógica é o de rejeitar e combater as práticas de alienação e não tolerar a prática da “consciência ingênua (FREIRE, 1979, p.40).

Diante do exposto, fica evidente que ao se falar de inovação pedagógica na escola não se pode ocultar o papel do professor nesta grande empreitada, pois ele é o sujeito responsável por este processo da mudança de “consciência ingênua” para a consciência crítica e inovadora, que dialoga com a consciência crítica do estudante, porque ela “[...]. É indagadora, investiga, força, choca. [...]. Ama o diálogo, nutre-se dele” (FREIRE, 1979, p.41). Daí se entende que a inovação pedagógica permite compreender e construir a realidade

presente possibilitando novas formas de viver com autonomia cidadã, tanto no espaço educativo como na sociedade em geral.

Portanto compreende-se que inovar é um processo que exige tradução e descodificação da “novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe” (MITRULIS, 2002, p. 231). Dessa forma, empenhar-se na busca de aperfeiçoamento e descoberta do saber para construir um ser humano melhor no mundo, é o objetivo da Inovação pedagógica.

3 Educação de Jovens e Adultos no Processo Histórico Político e Pedagógico da Educação Brasileira

Embora o século XXI apresente para a humanidade o indicativo de uma nova ordem mundial, entretanto, a tão badalada era da globalização, e a revolução promovida pela tecnologia da informação, que contribuem para que haja a integração econômica dos mercados, expõe a vida das classes sociais desassistidas e neste contexto, o que exige ainda maior atenção para a necessária oferta de oportunidade educacional para o público sujeito desse estudo, pois, conforme Paulo Freire,

do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível realizados de maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 51).

Conseqüentemente, nesse novo contexto, do ponto de vista da lógica de grande parte dos que detêm o poder político e econômico, os excluídos continuam fora de suas agendas de prioridades. Entende-se, com isto, que é necessário verificar, no contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, o quanto as forças dominantes se organizaram para materializar as suas próprias demandas nos espaços educacionais, conforme as suas conveniências.

Diante do exposto, com o propósito de subsidiar os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, observa-se que um dos problemas mais apresentados nos estudos, que analisam essa modalidade de ensino, consiste na necessidade de atender às expectativas das demandas pedagógicas, econômicas e financeiras, no que se refere à qualificação profissional dos estudantes.

Ao se discorrer sobre essa temática, verifica-se que ela exige uma reflexão teórica e metodológica que, além do aporte selecionado, inclua autores/as que contribuam para que o desenvolvimento desta investigação se dê, compreendendo o processo de organização popular que resultou na efetivação da política educacional de jovens e adultos.

Isso implica nas condições de uma sociedade que ainda está sob a égide da mais valia e a maioria da população se encontra nos altos índices de pobreza, necessitando de apoio acadêmico para se conscientizar e se libertar da condição de indigência. E só a escola os ajudará a conhecer este outro lado da realidade, embora esta instituição ainda esteja longe de “satisfazer os imensos pedidos sociais que lhe são dirigidos” (SOUSA; FINO, 2007, p. 14).

Historicamente, tem-se conhecimento de que a EJA. No início do século XX, não teve uma organização sistematizada e integrada ao sistema formal, porque já vinha sacrificada desde a metade do século XIX.

Este fato explica-se por que a exploração da mão de obra escravizada, cuja produção agrária se concentrava nas mãos daqueles que detinham o poder da terra e ao mesmo tempo eram membros das classes dominantes, contribuiu para efetivar práticas pedagógicas segregacionistas e conservadoras. Estas se manifestaram no percurso da História da Educação brasileira na medida em que não deram oportunidade aos povos indígenas de aprimorar a sua cultura e os seus conhecimentos. Sabe-se que os europeus que chegaram ao Brasil não tiveram consciência da valorização dos saberes desses povos, que se somam em cerca de cinco milhões de indígenas de diferentes etnias e variados universos culturais. Essas culturas foram menosprezadas pelos colonizadores os que delinearão estratégias para subjugar os nativos a negarem a sua própria cultura.

Para tanto, dizimaram os seus valores, impondo-lhes uma cultura segregacionista, que lhes impediu de viver a sua realidade. As etnias indígenas e os africanos que ocupavam a territorialidade brasileira ao serem excluídos do ensino contribuíram para o alastramento do fenômeno do analfabetismo. Conforme afirma Lopes (2008, p.75),

[...] nas Américas, africanos e descendentes engrossavam os contingentes dos menos favorecidos. Mas enquanto no Brasil e em Cuba o sistema escravista assentava-se, basicamente, no tráfico africano, nos Estados Unidos, o cativo era fortemente sustentado pela reprodução escrava, o que facilitava ao escravo norteamericano a vida em família. Também nos Estados Unidos, após o fim da escravidão e da Guerra Civil, na década de 1860, ex-escravos do Sul, onde o racismo antinegro era mais duro, participavam da elaboração de novas Constituições, absolutamente democráticas. Apesar dos retrocessos posteriores, todas essas circuns-

tâncias têm, até hoje, reflexos importantes nas iniciativas e políticas de organização e ascensão do povo afro-americano.

Essa reflexão nos faz entender que a situação no Brasil foi bastante diferente, pois o povo africano foi transformado em mercadoria, com a colaboração do Catolicismo que desfrutou das vantagens do contrabando negreiro, à medida que compactuava com o Governo da época. Todos os grupos sociais favorecidos se relacionavam bem: os magistrados, políticos, sacerdotes, militares, fazendeiros e tantos outros cúmplices de uma educação imperialista. Portanto, o contrabando era apoiado por esses grupos, e apenas uma pequena parte da sociedade era contemplada pela educação, pois eram economicamente privilegiados. Como se pode perceber,

[...] oficialmente os primeiros africanos escravizados chegaram ao Brasil em 1549, com a autorização de D. João III, rei de Portugal, mas cada colono podia importar até 120 africanos para trabalhar em suas propriedades. Com o crescimento da economia colonial, a prática do tráfico negreiro intensificou-se, oficializando-se em 1568. Era ilegal a entrada de escravos africanos no Brasil desde 1831, mas a lei não era obedecida, pois o processo de corrupção contribuiu para a criação de uma sociedade desestruturada em que a divisão dos bens e a garantia dos direitos humanos fossem negadas. E assim a prática da desigualdade social e a segregação continuam até hoje cristalizadas no imaginário de segmentos da sociedade brasileira que agem com posturas racistas e se mantêm como instrumento de dominação dentro das instituições, às quais os indivíduos fazem parte (SILVA, 1995, p. 15).

O povo africano, trazido à força para as terras brasileiras, abandonou todos os seus sonhos e ideais: teve a sua cultura desconsiderada, além de ser maltratado no seu trabalho, escravizado, leiloado como objetos e era visto como animais: corpo sem alma. Com estas práticas excludentes, tanto os indígenas quanto os negros escravizados não tiveram condições de exercer o direito de estudar e isto resultou no grande índice de analfabetismo que até hoje ecoa no solo brasileiro. Frente a essa prática o modelo econômico e social da época continuou perpetuando-se e, assim, investiu-se na promoção de uma ampla escolarização apenas para benefícios próprios, excluindo-se as pessoas com menos recursos econômicos.

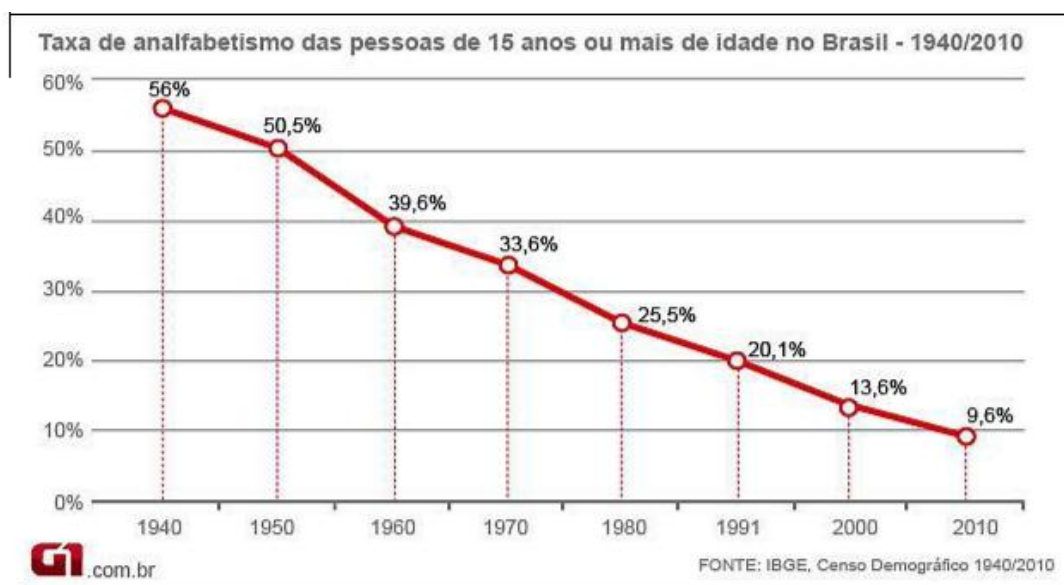
Dessa forma, foi-se constituindo no Brasil uma estrutura social injusta, concentrada nos moldes do preconceito e da marginalização, alimentando as práticas políticas e econômicas do colonialismo, que se estendeu pelo período monárquico e continuou no republicano.

A taxa de analfabetismo no Brasil não parou de crescer, embora a escolaridade tivesse sido decretada obrigatória no ano de 1835. Contudo, mas na virada do século XIX, ainda existiam no território brasileiro 74,6% de pessoas não alfabetizadas. Esta realidade se

contrapôs à da Europa, onde uma grande parte da população, principalmente nos territórios que receberam influências do Protestantismo, ficou menos exposta ao analfabetismo.

Entretanto, mesmo no período da Primeira República, até 1920, ainda se registrava uma taxa de 60,1% de analfabetos, o que significou poucos avanços nesse setor, como é possível observar-se no Gráfico 1, (CADERNOS EJA, 1999, p. 6).

Gráfico 1. Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade no Brasil



Nesta perspectiva, para compreender-se a temática deste estudo, é necessário analisar o processo de organização na sociedade civil, consequentemente identificando a importância dos movimentos sociais para garantir novas formas de se fazer educação no Brasil, levando-se em consideração a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Esta adentrou a instituição escolar exigindo desta academia o compromisso de partilhar cientificamente os saberes com o objetivo de despertar os indivíduos para o exercício da cidadania. Ressalte-se que nos capítulos posteriores registram-se estas confirmações.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA teve início no período colonial, aproximadamente no ano de 1549, momento em que os jesuítas chegaram ao Brasil e trouxeram consigo sete órfãos, “moços perdidos, ladrões e maus” e aqui receberam a denominação de “patifes” (STEPHANOU, 2004, p.83). Eles foram orientados na fé católica pelos jesuítas com o objetivo de ensinar os indígenas a lerem e escrever a Língua Portuguesa, cujo interesse era impor-lhes a prática da religião católica juntamente com o trabalho na colônia, possibilitando o processo de imposição cultural para que houvesse investimento na formação de mão de obra e na reprodução da força do trabalho.

É importante ressaltar que na década de 1940 a EJA foi incluída nos registros oficiais, o que facilitou a sua própria identidade, pois nesse período, a sociedade brasileira passava pelo auge industrial, mas, para se melhor se fortalecer, era necessário que houvesse investimento na formação de mão de obra e na reprodução da força do trabalho.

O grande desafio estava no processo da educação formal, porque com as sequelas sociais originadas nas décadas anteriores, o índice de analfabetismo continuava elevado. Neste sentido, os movimentos reivindicatórios em favor da EJA continuavam exigindo da elite brasileira e das autoridades competentes providências para efetivação de formação intelectual para os trabalhadores. Desta forma,

Pelo Decreto Lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, criava-se o Fundo Nacional de Ensino Primário. Em 1945, com o Decreto n.º 19.513 de 25 de agosto de 1945, foi regulamentado o Fundo prevendo-se a destinação de 25% dos recursos à educação de adolescentes e adultos. Em 2 de janeiro, de 1946, o Decreto n.º 8.529 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previu o Curso Primário Supletivo, permitindo-se o ingresso nele de jovens com idade mínima de 13 anos [...] (ROMÃO, 1999 p. 14 - 15).

Isso culminou na criação do Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional do Ensino Primário, cujas atividades se estenderam de 1947 até metade da década de 1960, período em que foram realizadas as cruzadas e as campanhas em favor do combate ao analfabetismo no Brasil.

Embora a Legislação de 1947 referisse que o ensino primário supletivo seria idêntico para atender os adolescentes e os adultos, a situação da educação de jovens e adultos continuava preocupando, pois o tratamento amadorístico e voluntarioso desenvolvido na EJA era visível (ROMÃO, 1999). Com o decorrer dos tempos, já no século XX, este desafio manteve-se na educação formal, pois o índice de analfabetismo continuava elevado.

Mesmo com registro nos autos oficiais, o modo como a Educação de Adultos e Adolescentes deveria ser organizada, a campanha preocupou os defensores da EJA, pois o Serviço de Educação de Adultos, por meio de portaria, prorrogava anualmente as atividades da Campanha, alegando que ela não tinha caráter permanente. Daí o seu início em fevereiro de 1947, na realização do I Congresso de Educação de Adultos em nível nacional. Porém muitos congressistas, ao se referirem às pessoas não alfabetizadas, manifestaram-se preferindo adjetivos pejorativos, discriminando-as como marginais, imaturas, além de culpabilizá-las como responsáveis pela não realização de cidadania plena e seu desenvolvimento.

[...] Por isso, o termo “erradicação” adequava-se a uma concepção que o encarava

como erva daninha que precisava ser erradicada, tirando a responsabilidade do processo seletivo e discriminatório da sociedade burguesa que se consolidava no país, debitando, pelo contrário, na conta dos próprios analfabetos, o atraso brasileiro (ROMÃO, 1999, p.15).

Mais uma vez, observa-se o quanto o processo histórico, em relação à temática deste estudo, enfrentou desafios, frente à visão discriminatória e preconceituosa de uma classe burguesa e capitalista, que contribuiu e continua contribuindo, para a eclosão de fenômenos excludentes.

Em contrapartida, a busca pelas práticas pedagógicas respeitosas e emancipadoras continuou seu percurso, abominando as práticas tradicionalistas e conservadoras. Por isso, em 1949, foi realizado na cidade Petrópolis, no Rio de Janeiro, o Congresso Interamericano de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, momento em que houve a participação da Organização dos Estados Americanos - OEA e a Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura-UNESCO.

No Congresso as discussões se encaminharam no sentido de incorporar o homem do campo no processo de educação de base, para que “ele colaborasse mais para o processo de desenvolvimento da nação”, conforme rezava o Manual de Educação de Adultos dele resultante. Resultaram também [...] as “Missões Rurais”, a articulação entre os ministérios da Educação da Agricultura e o projeto-piloto realizado em Itaperuna (RJ) (ROMÃO, 1999, p.15).

É importante destacar que a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER se iniciou em 1952 e se processou até 1956, impulsionada pela campanha de 1947 que se desenvolveu nos debates do Congresso Interamericano, em 1949. Pois “[...] demonstrava que, embora tivessem impactado positivamente os índices de analfabetismo no Brasil, os resultados obtidos na primeira campanha foram insuficientes, [...]” (ROMÃO, 1999, p. 16).

Observa-se que de todo o processo de mobilização referente à educação de adultos, o que mais interessava aos seus defensores era a educação de base, e isto foi declarado pela UNESCO. Registre-se que a CNER não possuía recursos próprios e que o seu movimento financeiro era dinamizado por doações e pelas consignações orçamentárias. Porém, no governo do Presidente Juscelino Kubitschek em 1958, houve o lançamento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que perdurou até 1963. Contudo essas campanhas eram substituídas,

[...] não só porque as anteriores iam perdendo força com o passar dos anos. Mas porque [...]a proposta desenvolvimentista do “Programa de Metas” criava uma ambiência produtiva que estimulava a alterações no comportamento do capital e na reconfiguração do perfil da força do trabalho brasileiro [...] (ROMÃO, 1999, p.16.).

Ressalte-se que a coordenação da CNEA se incorporou no gabinete do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, ficando mais forte, pois estrategicamente também se interessava pelo processo de descentralização e no envolvimento dos estados e dos municípios.

Houve reconhecimento de que fatores econômicos e sociais eram responsáveis pela proliferação do analfabetismo, e neste sentido precisava-se urgentemente de uma divulgação ampla, que tornasse pública a efetivação da campanha, conforme explica Romão, (1999, p. 16) ao afirmar que “[...] a “alfabetização funcional” passava a ser a tônica da campanha [...]”. Destaque-se que neste período as atividades nacionais realizadas contra o analfabetismo galgaram espaços, pois, em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Alfabetização. Porém, “A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo”

[...] foi instituída duas vezes porque Jânio Quadros, que o fez originalmente (Decreto, n. 51222, de 22 de agosto de 1961), não sobreviveu no cargo tempo suficiente para colocá-lo em prática. Em 22 de maio de 1962 e já na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei n. 4.024/61), João Goulart reinstituiu a Mobilização, através do Decreto n. 51.470, no essencial manteve o espírito da revogada: envolvimento de outras instancias de governo e da sociedade civil organizada [...] (ROMÃO, 1999, p. 16),

Verifica-se que a História da Educação no Brasil, principalmente o processo de acesso à escola sempre enfrentou muitos desafios, desencadeando o analfabetismo. Este sempre necessitou do apoio de todos os segmentos democráticos, incluindo a participação da sociedade civil.

Daí a necessidade de continuar a utilizar propostas que primam pelo desenvolvimento educacional brasileiro tal como aconteceu em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro. Neste, em meio a muitos debates e polêmicas relacionados à realidade dos não alfabetizados, se “[...] discutiu a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade [...]” (ROMÃO, 1999, p.17). Neste contexto, diante de todas as teses defendidas no plenário, o educador Paulo Freire destacou-se com a sua proposta de Educação para Adultos e Jovens, que

[...] acabaria por se tornar uma referência filosófico-político-pedagógica obrigatória para todos os que não buscavam na educação de adultos a mera alfabetização para a simples “preparação do eleitor, ou para sua integração no sistema vigente, mas que visava a conscientização do cidadão e sua intervenção qualificada no processo de transformação social (ROMÃO, 1999, p. 17).

Freire foi nomeado para presidir à Comissão de Cultura Popular criada pela Portaria Ministerial n.º 182, de 28 de junho de 1963. Portanto, no início da década de 60, efervesceu a mobilização da Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo acompanhada pelos movimentos que se expressavam nos Centros Populares de Cultura CPC, Movimentos de Cultura Popular (MCP) e no Movimento de Educação de Bases (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que em 1961, iniciou um programa radiofônico na região Nordeste. É importante lembrar que este trabalho educativo era conveniado com o governo do Presidente Jânio Quadros.

Em Recife e Natal, deu-se início ao movimento de cultura popular. Com isto Paulo Freire ganhava protagonismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adquiriu visibilidade nacional, sendo pioneira no Nordeste brasileiro no município de Angico, no Estado de Pernambuco.

De acordo com Gentil (2005), o pensamento pedagógico de Freire, assim como o seu método para alfabetizar adultos, inspiraram as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país até metade da década de 60 e que exigiram a elaboração de um currículo que expressasse as realidades sociais e históricas dos estudantes (GOODSON, 1995), permitindo-lhes ler não só o texto escrito, mas interpretar a realidade que os cerca.

Os defensores da EJA almejavam a promoção de uma política educacional que oferecesse aos educandos condições para se inteirar da sua realidade e assim pudessem entender que o analfabetismo era resultado de todo um processo econômico e social injusto, que se instalou no país, não lhes permitindo estudar em tempo hábil.

Foi nesse contexto que o Decreto Lei n.º 53.465, de janeiro de 1964, instituiu, no governo do Presidente João Goulart, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), apoiando as propostas de Freire. Porém, elas não vingaram, porque em 31 de março de 1964 eclodiu o Golpe Militar, interrompendo as propostas inovadoras freireanas e todas as iniciativas de caráter libertador e democrático que estavam a serviço da Educação de Adultos. Elas foram marcadamente descaracterizadas nos governos militares.

A Comissão de Cultura Popular foi extinta pela Portaria n.207/64 e mais uma etapa de atraso se delineou, porque os militares assumiram o poder e as propostas do educador Paulo Freire não tiveram mais receptividade.

Em 1970 foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que não logrou êxito, sendo substituído em 1985 pela Fundação Educar extinta pela Medida

Provisória n. 251, de 15 de março de 1990. Os seus funcionários foram postos à disposição de outras instituições.

Ressalte-se que as mobilizações nacionais em prol da Educação de Jovens e Adultos continuaram. Todos os profissionais da Educação foram instados a garantir a educação para todos e se uniram aos apelos internacionais, advindos da UNESCO, para assegurar uma política educacional contra o analfabetismo.

Em 1997, no governo do Presidente Fernando Henrique, iniciou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que atuou na alfabetização de jovens e adultos, nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Os países da África de Língua oficial Portuguesa também acompanharam esse processo. Estabeleceram parcerias entre as esferas públicas, federal, estadual e municipal, juntamente com as Instituições de Ensino Superior, a Sociedade Civil, o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde, entre outros, todos em prol da inserção das pessoas não alfabetizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, torna-se imprescindível contextualizar a trajetória da EJA, refletindo-se sobre os desafios pelos quais muitos jovens, adultos e idosos em todos os momentos das suas vidas enfrentaram para se inserirem nos espaços escolares. O sistema de ensino brasileiro era voltado apenas para as classes sociais favorecidas e com este grande percentual de pessoas analfabetas tornava-se mais fácil acumular riquezas e poder.

Em consequência disto, os defensores do direito à educação das classes sociais não alfabetizadas, ao longo do tempo, vieram manifestando-se no propósito de concretizar a efetivação da Educação de Jovens e Adultos nos espaços escolares. Têm como perspectiva elevar os conhecimentos e as experiências dos alunos, decorrentes da prática de suas vidas, as quais precisam ser conhecidas e valorizadas numa visão científica e cidadã Freire (2005).

Há de se entender que a EJA é uma modalidade de ensino que vem passando por vários momentos de organização no contexto histórico, político, social e pedagógico, cuja trajetória tem sido significativa para continuar resistindo dentro do sistema de ensino brasileiro.

3.1 Modalidades de Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro

A construção da EJA é resultado de um processo de organização social que resultou de vários programas presentes nas legislações: LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, parecer nº 11/2000. A EJA caracteriza-se como

modalidade de ensino da Educação básica, compreendendo o propósito de atender aos jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de frequentar ou não concluíram os seus estudos depois do ensino fundamental.

A referida legislação alterou e ampliou os conceitos já elaborados, haja vista que a expressão Educação de Jovens e Adultos era denominada de Ensino Supletivo antes do final da década de 80. Situa-se no processo de aprendizagem formal e não formal e proporciona aos

estudantes condições para desenvolver as capacidades, aprimorar os seus conhecimentos e as suas competências técnicas ou profissionais, atendendo não só às suas necessidades de adentrar ao espaço ao mundo do trabalho, mas também à sua formação humana.

Para tanto, busca-se nesta dissertação observar quais as estratégias utilizadas na prática pedagógica no processo da aprendizagem numa dimensão dialógica, entre professor e estudante dentro da sala de aula, na perspectiva de que esses sujeitos são protagonistas de um processo de mudança social.

Daí a importância da mudança de atitude do professor/a, em inovar a sua prática pedagógica se preocupar com a melhoria quer dos seus conhecimentos quer os seus estudantes, possibilitando a queda dos paradigmas educativos criando chances de os equívocos do passado eliminados e superados, Fino (2008). Com isso, novas atitudes de educar para a vida serão possíveis de se revelar no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, a prática pedagógica também se emancipa, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos cuja modalidade foi criada no calor dos embates para respaldar a aprendizagem situada dos sujeitos no contexto da prática social em decorrência da participação ativa dos estudantes, os quais trazem de seus espaços de origem, a marca das suas identidades (LAVE; WENGER, 1991) e realidades culturais diferentes.

É fundamental que os professores e professoras construam e reconstruam as suas práticas, no sentido de interagir de forma prazerosa. Em relação à EJA, renova-se a cada dia a proposta de interação do professor com o estudante para que o resultado seja uma educação emancipadora que lhes dê condições de ajudar-se mutuamente e encontrar também alternativas para vencer os desafios, pois não basta apenas aprender a ler e a escrever: é necessário formar pessoas capazes de entender o sentimento coletivo.

Uma definição mais precisa do que se pretende entender neste estudo consiste na tentativa de colocar a problemática da prática pedagógica no quadro conceitual da EJA que se instaurou ativamente na Rede Federal de Educação Tecnológica. Este modelo sugere

a superação das dificuldades, existentes em relação à partilha de saberes, num processo de integração, buscando desconstruir as práticas pedagógicas tradicionalistas na trajetória da história brasileira educacional excludente. Por isso, é importante abordar nesta investigação as temáticas de diversidade, criticidade, inovação, identidade, aprendizagem, construtivismo, valorização, participação, reflexão, dentre outros conceitos, que se estruturam no processo da aprendizagem e nas relações interpessoais, que decorrem nas práticas pedagógicas.

Sabe-se que todo este contexto se volta para a formação humana dos estudantes, no sentido lato, pois, ao terem acesso ao universo acadêmico, “os saberes científicos e tecnológicos, possibilitam uma formação profissional que vai permitir-lhes se compreender e compreender o mundo, ficando nítido, que a qualificação não é apenas para o mercado do trabalho, mas formação para a vida” (BRASIL, 2007, p. 11-12). Sendo assim, entende-se que, ao se evidenciarem as realidades sociais, históricas, econômicas e culturais da prática pedagógica desenvolvida e compartilhada em sala de aula na aprendizagem dos jovens e dos adultos, essas temáticas os formam como sujeitos críticos e solidários.

Eles são sujeitos que devem adquirir valores de cidadania, para promover forças de atuação não só ao nível do bem-estar individual, mas no contexto da coletividade. Por isso a Educação de Jovens e Adultos é para vários autores (THURLER, 2001; CARBONELL, 2002; TRINDADE 2003; FREIRE 2002), a construção do mundo individual e social do sujeito.

Sendo assim, percebe-se o quanto é importante serem descritas as trajetórias da prática pedagógica na EJA, porque isso implica um compromisso social, onde é preciso que haja uma visão crítica do professor para empoderar o estudante a fazer sua opção em meio à ordem social estabelecida.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos considera-se fundamental atender os estudantes que têm diferentes perfis e faixas etárias. Os princípios de equidade perante as suas diferenças, conhecimentos e saberes entre outros aspectos estão presentes.

Atualmente, a construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos se fortalece nos fóruns e conferências internacionais promovidas pela (UNESCO), a partir da década de 90. As reivindicações apresentadas contribuíram para a ascensão de marcos legais e conceituais da EJA, no campo nacional e internacional exigindo, a efetivação de prática pedagógica, em defesa dos direitos à educação ao longo da vida. Igualmente, no entendimento de que a sociedade atual se inclui em um sistema capitalista globalizado e sua interligação

diária se faz com o acesso à internet, novas tecnologias vão surgindo e os que estudam nos Programas de Educação de Jovens e Adultos ainda encontram dificuldades em acessá-la pois têm dificuldades econômicas

Cumpra-se dizer-se, que esse é um desafio, que se deve à necessidade desses sujeitos se manterem atualizados das informações que veiculam no mundo, porque eles precisam retroalimentar-se nos seus saberes e criar os seus próprios conhecimentos.

Vive-se em um período de revolução científica e tecnológica, mas não só isso: também, econômica, social, cultural, política, religiosa, institucional, filosófica epistemológica, ética, moral, entre outras, as quais exigem um estudo mais profundo sobre as novas civilizações que estão surgindo e envolvendo a maneira de viver de cada população (TOFFLER, 2007), que é culturalmente diferente.

Urge analisar o processo de mudança que estas informações trazem para o campo educacional, as quais eclodem na sala de aula e exigem o comprometimento do professor em efetivar uma prática pedagógica inovadora e integradora.

Considera-se importante que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), estejam presentes no espaço escolar, na utilização dos computadores, das câmeras de vídeo e foto, webcams, gravadores de CDs e DVDs, entre outros, que contribuem para o acompanhamento das atividades. Mas não se deve pensar que estas tecnologias podem por si só inovar, pois existem escolas que têm estes materiais, mas os profissionais não sabem acessá-los.

Relativamente ao PROEJA, a LDB/96 define as finalidades do Ensino Médio, sustentando-se nos seguintes preceitos. *In Verbis*:

I -A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento de estudos; II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III; O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, relacionados à teoria com a prática, [...] (BRASIL, 1996, Art. 35).

Portanto, esta vinculação da educação profissional com o trabalho exige que os estudantes estejam integrados nas mais diversas formas de aprendizagens, haja vista que a ciência e a tecnologia são objetos de estudo nas instituições educacionais onde as suas aptidões estão voltadas para a vida produtiva em todos os sentidos, não para serem apenas técnicos, mas cúmplices de uma sociedade humanizadora.

3.2 O Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Diariamente, no Brasil eclodem fenômenos sociais excludentes e cresce a demanda de pessoas não alfabetizadas, que necessitam de ações pedagógicas libertadoras. O PROEJA surgiu baseando-se em princípios epistemológicos contribuindo para garantir as propostas advindas da sociedade civil presente nos debates, nos encontros, seminários, congressos conferências nacionais e internacionais, entre outras formas de mobilização da militância social e que se posicionou contra o processo de exclusão, consequência do analfabetismo.

É importante destacar que o PROEJA tem possibilitado a inclusão dos estudantes que não tiveram oportunidades de estudar o Ensino Médio de acordo com a faixa etária que a legislação determina, pois a história registra que a Educação brasileira tem suas origens pautadas em uma realidade de exclusão social que se iniciou no Brasil Colônia. Conforme se observa ao longo deste estudo, no Brasil as contradições políticas e ideológicas muitas vezes têm criado grandes desafios em relação à efetivação da educação de jovens e adultos, pois são muitas as contradições e descontinuidades que permitiram que estes sujeitos ficassem fora do espaço escolar. E isso decorreu da manipulação dos seus direitos pela classe social dominante.

Ressalte-se que, ao longo dos anos, a EJA era vista como uma ação compensatória, isto é, os jovens e adultos apenas tinham acesso à alfabetização inicial. Não era identificada como modalidade e os recursos financeiros para investir em seu funcionamento específico eram bastante escassos. Quando a (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96), foi sancionada, a EJA ganhou mais visibilidade, porque os jovens e adultos passaram a ter direito à escolarização.

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão

de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos. A partir de 2003, a presença do Estado na EJA, por meio de um programa, o Brasil Alfabetizado, em disputa organizada pela luta dos educadores de EJA em fóruns estaduais e regionais fez crescer a preocupação e a destinação de verbas para os municípios com vista à continuidade de estudos [...], entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar (BRASIL-MEC, Documento Base 2007 p. 9).

Sendo assim, a Educação Básica ao se integrar com a Educação Profissional e Tecnológica e sendo ofertada ao público gratuitamente e de igual forma, contempla o processo de universalidade. Este entendimento possibilita não se pensar a formação de cidadania apenas como inclusão no mercado do trabalho, mas compreendê-la numa visão teórica construtivista cidadã que assimile a diferença do conceito “mercado do trabalho” para a dimensão de mundo, que compreende a totalidade.

[...] não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia, força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) [...] (BRASIL-MEC, Documento Base, 2017, p. 13).

Nesse contexto, entende-se que esse Programa proporciona ao estudante entender a ciência e a tecnologia a partir da experiência de partilha de saberes o que remete para Papert (1985), porque como se trata de educação profissional e tecnológica se entende que os estudantes irão a desenvolver as suas ações por meio do uso dos computadores.

Nesse sentido, Papert evidencia a criação do programa LOGO Massachussets Institute Technology (MIT), onde desenvolveu o Construcionismo que é uma reconstrução teórica a partir do construtivismo de Piaget. Esta teoria defende que o sujeito é um “ser pensante” e que constrói as suas próprias estruturas cognitivas, independentemente de receber ensinamentos. Portanto, infere-se que o contributo de Papert para com o PROEJA, à medida que se compreende a importância da prática no processo de aprendizagem, é valioso.

Trazendo essa compreensão para a realidade desta pesquisa, constata-se que essas ações se dão de forma interdisciplinar e que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, isto é, acontece uma “ruptura dos paradigmas” (FINO, 2008). Registre-se, assim, a importância da integração entre teoria e prática, na trajetória metodológica da educação profissional e tecnológica em sala de aula, e é necessário para se observar como

esse binômio ocorre no PROEJA, naquilo que diz respeito à aprendizagem e consequentemente, *ao saber e o saber e ao fazer*.

Nesse sentido, Dewey (2002) contribui quando analisa o conceito de experiência e sua relação com a educação ao se referir à conexão entre as experiências pessoais e a educação, entendendo que este processo evidencia a importância da integração do conhecimento empírico e experimental. Em seu livro “Experiência e Educação” Dewey expõe ideias que considera dever alicerçar os ideais de uma “nova” educação. Dentre as quais, enfatiza a necessidade da “experiência”, da “experimentação”, da “aprendizagem motivada” e da “liberdade”. Entretanto, no que se refere à sua concepção sobre a experiência em Educação, considera que “a crença de que toda a autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma à outra” (DEWEY, 1958, p.22).

Sendo assim, importa observar se as experiências dos estudantes do PROEJA se baseiam nestas reflexões se há aplicabilidade de prática pedagógica voltadas para a “leitura de mundo” e como contribuir para incentivar as experiências compartilhadas.

Daí a importância de se inovar pedagogicamente, pois os participantes deste estudo são os estudantes do Ensino Médio de várias idades que fazem parte da população que busca a qualificação para adentrar no mundo do trabalho. Por isso precisam estar orientados a partir de prática pedagógica que se imponham diante das práticas conservadoras. Dessa maneira, à medida que os professores e professoras se comprometem com o ato de educar de forma libertadora, contribuem para a construção de seres humanos comprometidos com os seus atos e com as suas consciências. Assim, esses “corpos conscientes” terão condições de problematizar as suas relações com o mundo (FREIRE, 2005). Os estudantes precisam aprender a ser e a viver juntos compartilhando práticas e saberes.

É difícil transformar as práticas arraigadas numa dimensão histórica que, ao longo do tempo, têm desenvolvido posturas equivocadas na formação dos sujeitos mediante reproduções que se evidenciaram ao longo do tempo no trabalho pedagógico. Porém, nesta era contemporânea a sociedade passa por transformações tecnológicas no mundo do trabalho, que exigem que o docente ou a docente reconstrua a sua prática pedagógica de modo a que os estudantes possam acompanhar o desenvolvimento acelerado das mudanças que se manifestam ao seu redor (MATHIEU; BELEZIA, 2013).

É difícil transformar as práticas arraigadas adquiridas durante todas as etapas de formação escolar do profissional de educação e reproduzidas em vários anos de

trabalho pedagógico. Mas, no contexto de grandes transformações pelas quais passam a sociedade, a tecnologia e o mundo do trabalho, é chegada a hora de o educador rever e re (construir) sua prática pedagógica de modo a acompanhar a velocidade das mudanças do mundo em que vive (MATHIEU; BELEZIA, 2013. p.12).

Logo, a superação dessas dificuldades implica oferecer condições de inovar pedagogicamente, para que a promoção humana tão almejada na Educação de Jovens e Adultos seja alcançada na convicção de que é possível ter um mundo melhor.

E, assim, na perspectiva de que cada sujeito tem sua cultura, costumes, identidades e experiências, as quais de certa forma poderão se confrontar entre o discurso e a prática diante da diversidade étnica, cultural, linguística, de conhecimentos, crenças, classe social, faixa etária, intergeracionalidade, orientação sexual, relações de gênero, entre outras, manifestadas no cotidiano da sala de aula do PROEJA, é importante que se observe como os/as professores/as se comportam diante dos inúmeros desafios que exigem deles um olhar crítico e inovador no interior da academia.

São muitos os grupos de pesquisadores e pesquisadoras, que se preocupam em questionar e buscar alternativas que inibam o processo de desvalorização e indiferença pela população escolarmente excluída que ao longo do tempo, se mantém sem condições de acesso, permanência e êxito na escola.

Não é novidade que as limitações impostas na história da Educação de Jovens e Adultos deve-se à prática pedagógica com comportamentos conservadores e autoritários pautados em discursos sem consistência. Por isso, neste estudo é importante levar-se em consideração os conhecimentos adquiridos e a experiência dos professores e professoras, procurando-se identificar a sua atuação e participação nos movimentos sociais populares.

Supõe-se que nesta dissertação, na ocasião da pesquisa de campo, não será difícil serem encontrados sujeitos participantes com realidades que vão ao encontro do que se evidencia no decorrer dos capítulos, pois se depreende que a maioria deles advém de grupos sociais que, historicamente, isto é fora do espaço escolar, por conta do fenômeno de exclusão social. Daí a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que promovam a partilha de saberes em sala de aula, motivando o processo sócio construtivista.

3.2.1 Contexto histórico da Criação do PROEJA

Ao analisar o Programa Nacional de Integração de Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), verifica-se que este atende a uma grande parcela da população brasileira que não foi contemplada com

o acesso ao ensino médio em tempo devido.

Urge entender que a intenção de alfabetizar esses sujeitos, advém de tempos passados. Muitos autores, ao longo dos anos, têm estudado e defendido esta proposta, e alertam que alfabetizar não se resume apenas, a saber, ler e escrever de forma mecânica, mas é um incentivo para realizar sonhos, alimentar expectativas, anseios, buscas, mudanças de comportamento, escolhas, visões de mundo diferentes, as quais devem ser respeitadas. No primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2005) a EJA ganhou visibilidade em 2003, com Programa Brasil Alfabetizado, que interagiu em gerações de jovens, adultos e idosos, com o objetivo de

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (PORTAL do MEC).

Nesse contexto, vamos encontrar três projetos: o primeiro, denominado Projeto Escola de Fábrica, voltado para os cursos de formação profissional, cujo público é composto por jovens que estão na faixa etária de 15 a 21 anos; o segundo, o PROJOVEM que atende o público juvenil de 18 a 24 anos, que tenham concluído o 5º ano e não tenham vínculo empregatício; e o terceiro é o Programa de Integração de Educação Profissional no Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Essas iniciativas criaram condições para que as concepções pedagógicas que tinham como foco a formação integral se articularem mediante esta política pública de integração do Ensino Médio/ formação geral à formação profissional e assim o PROEJA se assumisse como uma modalidade EJA de ensino médio integrado, contrariando o processo da dualidade. Deste modo a educação profissional do PROEJA MÉDIO apresenta no seu documento base que,

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL-MEC, Documento Base, 2007, p. 32).

Entender essas ações integrando o ensino médio no PROEJA certamente desperta questionamentos frente a essa dualidade. E esse interacionismo exige a efetivação de uma política que possibilite aos estudantes uma educação básica que lhes forneça uma formação integral, “aliando trabalho, ciência a cultura” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32),

possibilitando-lhes condições de encontrarem caminhos possíveis de serem seguidos.

Urge enfrentar os desafios que surgem na trajetória desse Programa, principalmente quando a população busca o espaço para garantir os seus direitos de acesso à escola. E aqui se destaca a presença das pessoas de baixa renda, que têm necessidade de trabalhar, contudo muitas vezes não são incluídas nos postos de trabalho, porque não tem uma qualificação acadêmica nem profissional.

Sendo assim, garantir a esses sujeitos o direito de estudar, possibilitar-lhes tomar consciência do seu papel no mundo e contribuir para que atuem como cidadãos e cidadãs, compreendendo a importância do conhecimento adquirido na escola, não só para o seu desempenho profissional, mas em todos os momentos das suas vidas.

Isto porque o PROEJA ajusta os conteúdos às metodologias e por sua vez estabelece uma troca prática dos saberes que trazidos para a sala de aula, possibilitam a integração entre a teoria e a prática. Observa-se que esta forma de saber, e de saber fazer, oferece condições para se constatar que este Programa inova, porque considera a preparação do sujeito para o mundo do trabalho, a partir dos seus “diversos saberes, produzidos em diferentes espaços sociais” (CIAVATTA, 2006, p.41).

Dessa maneira, entende-se que a escola deve ser criativa para suscitar a investigação e o conhecimento, no sentido de abranger a inovação e a autenticidade das ações para que o processo da aprendizagem ocorra em consequência do esforço espontâneo e autônomo do estudante, sendo a função do professor/a de guiá-lo e estabelecer uma relação interpessoal, que o motive a descobrir novas verdades. Sustenta-se esse entendimento em Sustenta-se esse entendimento em Freire (1987, p. 14), quando diz que “[...] a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz que deve ser usada como ponto de partida, mas superada através do método crítico-dialógico [...]”. Para o autor, é importante a formulação de propostas relacionadas à realidade do estudante, valorizando as suas experiências, seu ponto de vista e sua história de vida. As suas experiências contribuem para que sejam elaborados conteúdos respaldados a uma metodologia adequada aos materiais relacionados às realidades que vivenciam.

Neste estudo, a análise está concentrada na integração entre os professores e estudantes do PROEJA, do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Curso a partir da efetivação da prática pedagógica no local da pesquisa, onde se procura constatar com mais precisão, quais os desafios que este Programa enfrenta para continuar atendendo

a esta demanda, haja vista ser importante observar a maneira como os professores e estudantes se manifestam diante do processo de integração do ensino médio à formação profissional técnica de nível médio e a modalidade de educação de jovens e adultos. Urge verificar se as ofertas advindas do PROEJA contribuem para melhorar as condições de participação social, política, cultural igualmente no mundo do trabalho, uma vez que o

[...] ensino médio integrado carrega, nas expressões correlatas, ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.307).

Seja realçado que a dualidade, exposta na história das relações sociais, culturais, econômicas, entre outras, exige a superação de questões que envolvem a trajetória deste Programa, que vão além dos conteúdos curriculares. Portanto, para superar este desafio é necessário que o projeto de sociedade almejado nas lutas sociais seja compreendido. Por outro lado, identifica-se no percurso histórico da Educação brasileira que os espaços dentro do modelo social capitalista, direcionaram-se apenas para garantir o processo ideológico dual que prejudicou a construção de uma educação democrática dentro do país.

Nesse sentido, o PROEJA surgiu com a finalidade de integrar o ensino médio como um potencial questionador, porque os sujeitos envolvidos não tiveram oportunidade de estudar. Sendo assim, a proposta de ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que tem marcado a formação profissional. Não é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção (FRIGOTTO, 2003, p. 16).

Nessa perspectiva o Ensino Médio Integrado, no contexto atual, inclui-se na EJA, para garantir aos jovens, adultos e idosos, que cursaram apenas o ensino fundamental, a continuação do aprimoramento dos seus saberes. Assim, a se expressar os desafios, também se relaciona com a organização popular que lutou e continua lutando para emancipar a educação brasileira das práticas conservadoras estruturantes, advindas da divisão de classes que contribuiu para elevar os que têm mais conhecimento científico e subjugar os que não galgaram espaços nas escolas. E neste emaranhado se sublinha a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O referido Programa acompanha as particularidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA, respeitando as propostas motivadoras do processo de integração entre a formação geral e a educação profissional. Contudo, alguns indicativos podem ser percebidos ao longo deste estudo, principalmente quando se trata do contexto histórico da educação brasileira, que está vinculada ao sistema capitalista e enfrenta desafios imensuráveis quando o assunto é democratização das ações.

Destaque-se que esta modalidade de ensino enseja várias vertentes no processo de escolarização dos adultos por meio da profissionalização; exige além da certificação ações de continuidade do combate ao analfabetismo. Essa oferta se caracteriza pelo processo de inclusão social, que contribui não só para elevar a escolaridade, mas oferecer condições ao educando de se capacitar profissionalmente e a partir de uma definição de trabalho, possa interagir com os conhecimentos científicos aprendidos em sala de aula compartilhando os seus saberes.

Na Educação de Jovens e Adultos, esses princípios educativos são primordiais para o comprometimento do educando na afirmação da sua cidadania em cujo convívio social poderão ser protagonistas da prática positiva de valores éticos e morais, tão questionados na sociedade brasileira.

Esse raciocínio ajuda entender a importância de prática pedagógica interdisciplinares da modalidade EJA com os princípios da Educação Profissional, o que reporta para a dimensão político-pedagógica do PROEJA enquanto modalidade de ensino, que traz em sua iniciativa a preocupação em conciliar o processo de formação escolar de jovens e adultos e ao mesmo tempo, fundamenta-se numa educação como prática que visa a preparação para que ocupem espaço no mundo do trabalho, contextualizado em uma sociedade que necessita de homens e mulheres relacionáveis, que possam mudar o mundo para melhor e [...] “fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões (FREIRE, 2000, p. 53)”.

Convém lembrar que, em 2009, foi realizada no Estado do Pará a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, e foi aprovado o Marco de Ação de Belém, que gerou o compromisso de o governo brasileiro instalar, em território nacional, um processo de debate, para a formulação de política pública de educação de jovens e adultos ao longo da vida. Antes da versão paraense outras cinco já tinham ocorrido conforme Quadro

3, sempre pautando a necessidade de se criar estratégias de política educacional que viabilizassem a inclusão de pessoas adultas que não tiveram oportunidade de serem alfabetizadas dentro do tempo/série proposto pela legislação educacional.

Quadro 3 – Calendário CONFITEA

Data	Título	Cidade	País
1949	I CONFITEA	Elsinore	Dinamarca
1966	II CONFITEA	Montreal	Canadá
1972	III CONFITEA	Tóquio	Japão
1985	IV CONFITEA	Paris	França
1997	V CONFITEA	Hamburg	Alemanha
2009	VI CONFITEA	Belém-Pará	Brasil

Fonte: Autora (2022).

Ainda como consequência dessa mobilização em prol da Educação de Jovens e adultos excluídos do processo educacional, foi instituído no governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 24 de novembro de 2011, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional-PEESP, por força do Decreto n.º 7.626/2011 (PEESP) que contribuiu com o encaminhamento de novas Diretrizes educacionais frente à necessidade de atendimento ao público de jovens, adultos e idosos que se encontram nas penitenciárias.

Portanto, os avanços e retrocesso da EJA, têm sido constantes diante do aparecimento de outros programas e projetos, citando-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego - PRONATEC, criado pelo Governo Federal em 2011 por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no País defendendo em sua proposta a urgência de preparação para o mundo e para o mercado do trabalho. Em sua maioria oferece cursos de rápida duração, ministrados entre as organizações públicas e privadas, com objetivo de formar o estudante para ocupar vagas em postos de trabalho.

Observa-se que as propostas do PRONATEC são diferentes do PROEJA, que objetiva o preparo do estudante para o mundo do trabalho; não se limita apenas às necessidades do sujeito na busca de um posto de trabalho, para suprir os interesses do capital, mas exige uma inter-relação entre o processo profissional e a politização, exigindo a formação dos professores.

Diante da realidade, política econômica e social, que a sociedade brasileira vivência, nesta segunda década do século XXI, é importante refletir sobre os possíveis impactos que a EJA sofrerá em relação à sua proposta de continuar a efetivação de uma aprendizagem integral e autônoma, pois se vivencia uma crise antidemocrática acirrada com o impeachment da Presidenta Dilma Russel, que a destituiu no dia 31 de agosto de 2016.

Na visão do professor Brasília Júnior, da Universidade de São Paulo-SP, que participava de um debate no 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política-ABCP, em Belo Horizonte (MG), no mesmo momento em que estava sendo realizada a votação do impeachment contra a Presidenta Dilma, ele discorria sobre a crise política brasileira e o papel da Ciência Política. Na ocasião ressaltou que

[...] o segundo governo Dilma foi marcado desde a posse por uma acentuada instabilidade política. Não é de pouca importância que o governo mal começou e foi derrotado na disputa pela Presidência da Câmara e em seguida foi tão grande a dificuldade de lidar com o Congresso que se substituiu no começo de abril o articulador político pelo vice-presidente da República, [...] (10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política- ABCPq2016).

Também o Professor da Universidade de Brasília - UnB, Luís Felipe Miguel, que participava no mesmo encontro, destacou “que apesar de chamar o impeachment de “golpe parlamentar”,

de entreguismo e políticas de redução no investimento social. Esse golpe não é só parlamentar, ele foi viabilizado pela ação de inúmeros setores. Com destaque para setores importantes, como o aparelho repressivo do Estado, a Polícia, o Ministério Público, o Judiciário e também com destaque para a participação da mídia em sua esmagadora maioria [...] O golpe aparece como uma de oportunidades para os que foram derrotados nas urnas ocupasse o governo. E o mais importante para que as políticas derrotadas nas urnas fossem implantadas de forma acelerada. Políticas de retração dos direitos, políticas

Considerando-se as reflexões acima, é possível constatar a realidade pela qual a sociedade brasileira está imersa. E isto preocupa todas as categorias de pensadores, que têm compromisso com a efetivação da prática da democracia na educação brasileira. Neste contexto, os rumos Educação de Jovens e Adultos, também prometem enfrentamentos teóricos e científicos, haja vista que todo o seu histórico tem sido o da resistência. A Professora do Departamento de Economia da FEA-USP e doutora pela *New School for Social Research* - NYC Laura Carvalho ao ser entrevistada no dia 18 de outubro de 2016, se o Projeto da Emenda Constitucional - PEC/241 trará retrocesso para as políticas educacionais e da saúde, ela responde:

[...] estas áreas tinham um mínimo de despesas dado como um percentual da arrecadação de impostos. Quando a arrecadação crescia, o mínimo crescia. Esse mínimo passa a ser reajustado apenas pela inflação do ano anterior. Claro que como o teto é para o total de despesas de cada Poder, o governo poderia potencialmente gastar acima do mínimo. No entanto, os benefícios previdenciários, por exemplo, continuarão crescendo acima da inflação por muitos anos, mesmo se aprovarem outra reforma da Previdência (mudanças demoram a ter impacto). Isso significa que o conjunto das outras despesas ficará cada vez mais comprimido.

Portanto, no processo atual, todas as Instituições Educacionais estão ameaçadas nos seus planejamentos, haja vista os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica-(IFs), espaço deste estudo. Tal fato, ao lado da necessidade de aprofundar este estudo, impõe um diálogo com o referencial teórico, sempre lembrando que a EJA, é uma modalidade de ensino que nasceu, cresceu e continua vivenciando grandes embates e desafios, quer políticos, quer científicos.

3.2.2 Enquadramento Legislativo

Como já se apresentou em 2005 o Decreto de nº 5.478/05 tornou obrigatória a oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob a recomendação da participação popular e de um debate amplo com os movimentos sociais de defesa e promoção da Educação. A partir dessa dinâmica, foram elaboradas propostas concernentes ao referido Programa, resultando no lançamento do Decreto nº 5.840/06, incluindo os pontos principais do ensino integrado para ser inserido no projeto pedagógico das instituições de ensino, contemplando a elevação da escolaridade e a profissionalização.

Outro avanço provém da Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005, que criou o Projeto Escola de Fábrica, executado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda ao mercado de trabalho. Nessa primeira fase do projeto, foram abertas 558 escolas em fábricas de diferentes segmentos da economia com o objetivo de beneficiar 11.500 jovens de 16 a 24 anos em 17 estados do país. Convém lembrar que o Projeto Escola de Fábrica tem parceria com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI.

Ainda na esteira das legislações inclusivas de jovens e adultos, registre-se a Lei, 11.129 de 30 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM, a criação do Conselho Nacional da Juventude-CNJ e da Secretaria Nacional de Juventude bem como a alteração das Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e 10.429, de

24 de abril de 2002. Registre-se ainda o Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cujo programa ampara do ponto de vista legal, o curso cuja sala de aula está sendo objeto deste estudo.

Portanto, há de se considerar por ocasião desta pesquisa toda memória existente do ponto de vista legal cuja efetivação como normativa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelece o enquadramento legislativo que pauta as iniciativas no âmbito da educação brasileira voltada para a inclusão educacional de jovens e adultos. Desta forma, há de se considerar todo aparato legislativo já existente conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Histórico das Legislações do PROEJA

LEI	ANO	REGULAÇÃO
Lei n.º 9.394,	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer CNE/CEB nº16/99	05/10/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Resolução CNE/CEB nº 04/99	08/12/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais par a Educação Profissional de Nível Técnico
Parecer CNE/CEB nº11/2000 de	10/05/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer CNE/CEB nº 39/2004,	08/12/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
Decreto nº 5.154	23/07/2004	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.
Resolução CNE/CEB nº 01	03/02/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto 5.154/2004.
Decreto nº. 5.478	24/06/2005	Cria o PROEJA inicialmente com o nome de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.
Decreto nº 5.840	13/07/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 04/2005	27/12/2005	Proposta de matriz curricular para os cursos de Técnico de Segurança do Trabalho.

Resolução CNE/CEB nº 01	03/02/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível do Decreto 5.154/2004.
----------------------------	------------	---

Fonte: Autora (2022).

Quadro 5 – Documentos de Diretrizes do PROEJA

Documento Base Proeja:	
Informações sobre o contexto da educação de jovens e adultos no Brasil, características de seu público e a importância desta política de integração da educação profissional e tecnológica com a formação geral da educação básica;	Elaborado na vigência do Decreto 5.478/2005, ou seja, do Programa ainda restrito à articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao ensino médio.
Proeja-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Educação Profissional Técnica de Nível Médio /Ensino Médio-Documento Base 2007.	Concepções e princípios do Programa e o Projeto Político-Pedagógico integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o Ensino Médio incluindo currículo e avaliação;
Proeja-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental-Documento Base 2007	Instituições parceiras e aspectos operacionais do Programa.
Proeja-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena-Documento Base 2007	Disponibiliza referenciais relativos à convergência das especificidades da formação profissional inicial (qualificação profissional) e da segunda fase do ensino fundamental ofertada na modalidade da EJA, contemplando informações sobre o contexto da educação de jovens e adultos no Brasil, características de seu público e a importância desta política de integração da EPT com a formação geral da educação básica; instituições parceiras e aspectos operacionais do Programa.
Disponibiliza referenciais relativos a integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos Para tanto, traz informações sobre os povos indígenas, suas formas de organização e direitos, sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica;	Concepções e princípios do Programa e o projeto o projeto político-pedagógico integrado da qualificação profissional com o ensino fundamental incluindo currículo, avaliação e aproveitamento de estudos e experiências anteriores;
A trajetória e princípios da educação escolar indígena; o perfil dos profissionais indígenas e as demandas por formação profissional apresentadas pelos Povos Indígenas;	Experiências de oferta de Educação Profissional para povos indígenas; referenciais para o Projeto Político-Pedagógico e; informações sobre a operacionalização do Programa.

Fonte: Autora (2022).

Quadro 6 – Documentos de monitoramento e planejamento do PROEJA

Relatório do planejamento estratégico do PROEJA 2007 de Programa e política Pública.	Contém informações sobre o planejamento das ações do Programa realizado pela SETEC/MEC no ano de 2007 por meio do Seminário do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.
Fórum Proeja - Carta de Santa Maria	Documento “carta dos participantes do Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em Proeja, realizado em Santa Maria, nos dias 27, 28 e 29 de outubro de 2010” apresentando o acompanhamento e debate sobre o desenvolvimento do Programa.
Fórum PROEJA - Carta Aberta de Belo Horizonte	Documento “Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA - Minas e São Paulo: carta dos alunos, gestores e professores participantes” apresentando os pleitos resultantes de encontro de acompanhamento e debate sobre o desenvolvimento do Programa ocorrido no CEFET-MG na cidade de Belo Horizonte entre os dias 14 e 16 de setembro de 2010
Encontro Nacional de PROEJA FIC 2010	Disponibiliza um conjunto de experiências e reflexões do Programa na articulação da EPT com o Ensino Fundamental associadas ao Proeja FIC. Apresenta experiências nos seguintes temas.
Encontro Nacional de PROEJA FIC 2010	<p>Materiais didáticos, didáticas e inovações pedagógicas;</p> <p>Monitoramento, acompanhamento e avaliação;</p> <p>Regime de colaboração: institutos federais – município - governos estaduais;</p> <p>Acesso e permanência;</p> <p>Formação de professores e;</p> <p>Currículo integrado.</p>

3.2.3 Funcionamento e implementação

Como já se analisou em capítulos anteriores, o processo de a implantação do PROEJA resultou nas seguintes ações:

Financiamento para a abertura de cursos do Proeja ofertados nas redes federal e estadual; Elaboração de documentos base da política; Oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação e de cursos de pós-graduação stricto sensu; Inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar; Incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para o atendimento de jovens e adultos matriculados no Proeja e fomento à oferta de curso Proeja FIC Fundamental, junto aos municípios, inclusive, com a articulação de processos de certificação profissional.

É importante ressaltar que este Programa foi regulamentado inicialmente pelo decreto de nº5.478 de 24 /6/2005 com a denominação de Programa de Integração da

Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. E sua ampliação se deu através Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que o denominou Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo atendidos os diversos cursos nas suas modalidades:

Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio.

Ademais, também foram estabelecidos a obrigatoriedade e o funcionamento gradativo dos programas de educação de jovens e adultos e idosos, (Decreto n.º 5.840/2006), no propósito de enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao combate ao analfabetismo.

É importante destacar que o processo reivindicatório liderado pelo Movimento Escolanovista, em 1920, responsabilizou o Estado pela manutenção da Educação de Jovens e Adultos. Decorridos 99 anos, continuam as inquietações sobre a forma de como melhor efetivar esta modalidade de ensino, pois ainda se verifica que o índice de pessoas jovens e adultas fora da sala de aula é bastante expressivo, o que justifica a existência ainda hoje da organização das pessoas e entidades que continuam interessados no combate ao analfabetismo na sociedade brasileira.

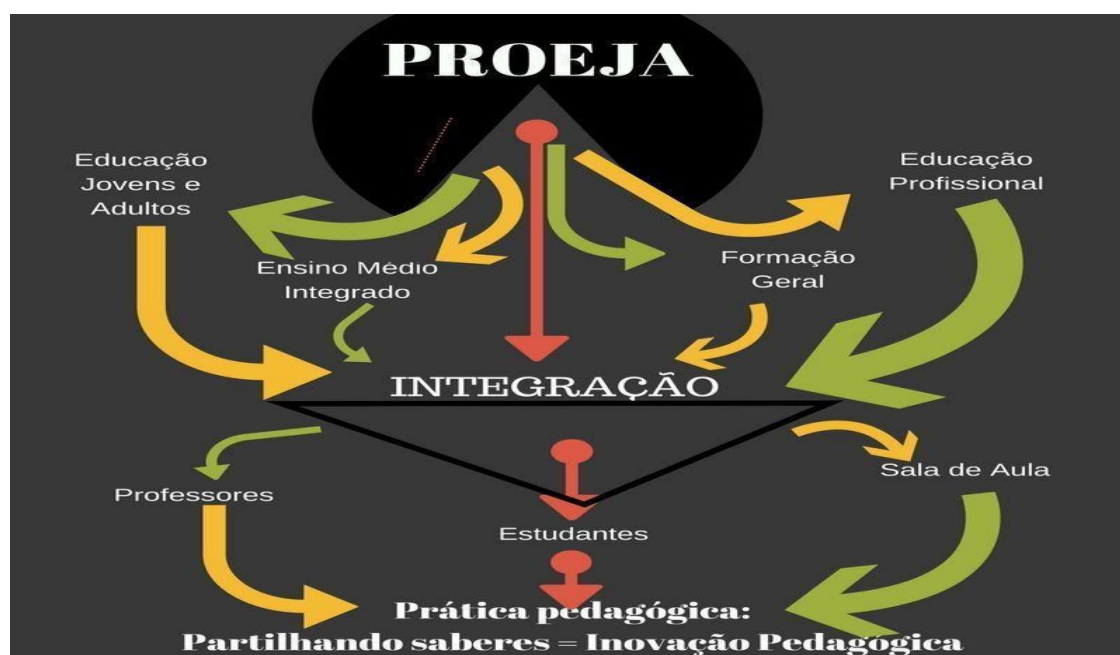
Ressalte-se que atualmente no arcabouço da Educação de Jovens e Adultos, também está o atendimento do Programa Mulheres Mil que é ofertado na Rede Federal de Educação, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada-CERTIFIC. E o grande desafio está em ampliar a oferta e garantir o funcionamento e a implementação dos referidos programas conforme o que preveem o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Lei nº 13.005/2014.

É necessário que as Instituições educacionais, que oferecem a EJA, estejam inteiradas do caráter diferenciador que deve orientar a prática pedagógica a ser desenvolvida junto com a população que estuda nessa modalidade educacional e ao se problematizar como é na Prática Pedagógica do PROEJA, há de estabelecer relação com as realidades sociais históricas, econômicas e culturais dos estudantes e desta forma, em relação ao objeto desta

pesquisa, será possível verificar como a inovação pedagógica se insere no programa e isto acontecerá à medida que se desenvolver a pesquisa de campo.

Ao se estabelecer uma prática pedagógica diferenciada e esta optar pela Inovação Pedagógica, suscitará no estudante a consciência crítica sobre a leitura da sua realidade, considerando aquilo que pensam e sabem fazer. No gráfico a seguir se explica a inter-relação PROEJA/Inovação Pedagógica/estudantes/professores/sala de aula e a Prática Pedagógica.

Gráfico 2 – Inter relações do PROEJA



Fonte: Autora (2023).

Nessa perspectiva, a inovação pedagógica corrobora para promover a autoestima dos sujeitos a partir do momento que rompe com os paradigmas educacionais conservadores, possibilitando o surgimento da prática pedagógica e aprendizagens compartilhadas no espaço escolar, alimentada pela orientação de princípios e valores que humanizam os estudantes. E neste encontro a prática pedagógica possibilita perceber se houve inovação ou não no decorrer das trocas de experiências.

Há de se convir que são muitos os desafios que aparecem na trajetória da aprendizagem, mas tanto os professores e professoras como os estudantes necessitam descobrir como lidar com as diversidades e encontrarem saídas autênticas para viverem em coletividade.

Importa destacar que historicamente o conceito de inovação está relacionado à educação tecnicista que se origina na Revolução Industrial. Contudo, neste estudo se defende

o conceito de inovação pedagógica significando o que contribui para romper com as práticas pedagógicas tradicionalistas valorizando a formação de cidadania.

Neste sentido, o dinamismo sócio-histórico e cultural do PROEJA, exige novos posicionamentos pedagógicos que venham atender a sua demanda, porque o seu Documento Base afirma que

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, p.8. 2007).

Diante do exposto, percebe-se que o Programa é uma proposta de integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo, contextualiza a formação humana integral, fundamentando-se na qualidade de vida dos seus participantes, que são pessoas de faixa etária mais avançada e necessitam se inteirar dos conhecimentos que surgem na sala de aula contribuindo para inovar a sua estrutura de raciocínio mediante as trocas de experiências.

Ressalte-se que esses sujeitos de uma forma ou de outra foram impedidos de estudar em tempo hábil e necessitam de respostas para os seus questionamentos individuais e sociais em relação à sua trajetória de cidadão e cidadã no mundo em que vivem, bem como alimentam a esperança de poderem galgar outros espaços na sociedade, embora sabendo das suas limitações escolares científicas, necessitam de apoio para enfrentarem os desafios que se apresentam no seu cotidiano.

Quanto à inclusão dos estudantes no PROEJA, busca-se constatar como os sujeitos participantes desse estudo se manifestam e quais as suas expectativas para continuarem inseridos no referido Programa; tais como se há propostas inovadoras e quais as reações que podem lhes causar diante do novo que se instala em meio a tantas diversidades. Principalmente quando a análise se volta para o acesso, permanência e êxito dessas populações, que buscam,

[...] não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto

de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (DOCUMENTO BASE, p.8 2007).

Entender essa “confluência” na conjuntura atual exige condições de enfrentar os desafios diante da complexidade dentro da sociedade brasileira, pois são inúmeras as propostas sobre as alterações das políticas públicas que ao longo de décadas tiveram muitos esforços e investimentos. A Educação de Jovens e Adultos constitui um exemplo desta conquista.

Desta forma, este programa de ensino surgiu como uma nova possibilidade de integração e reintegração, pois, diante da conjuntura que se apresenta na sociedade brasileira, frente às várias demandas histórico-sociais, políticas, econômicas e culturais, observa-se que, para reintegrar, é importante estudar e analisar as práticas de desigualdade. Estas foram vivenciadas por muito tempo, beneficiando as classes que detiveram maior poder aquisitivo no Brasil e contribuíram para aumentar o fenômeno do analfabetismo, que ao longo do tempo vem sendo combatido pela organização dos movimentos empreendidos pela sociedade civil.

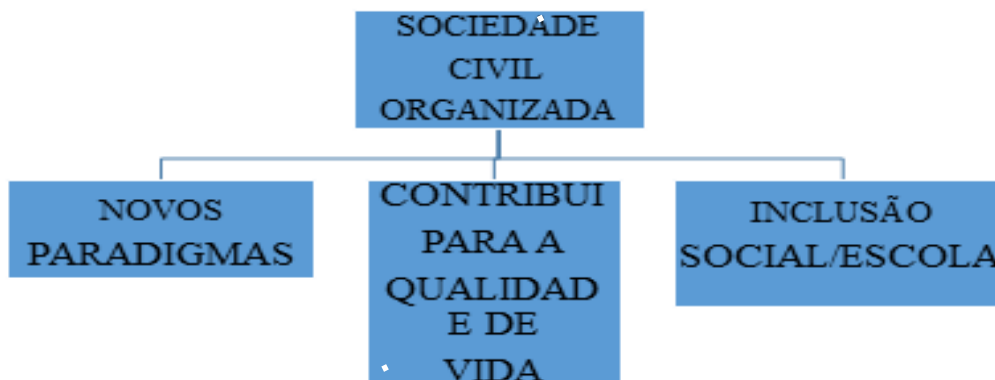
Pensar em Educação de Jovens e Adultos é, pois, priorizar prática pedagógica que defendam a construção de “relações significativas entre os diferentes saberes”. É necessário que os profissionais da educação estejam sintonizados com a lógica social da diversidade cultural. Todos os dias encontram-se nas escolas jovens, adultos e idosos, oriundos de grupos sociais e familiares os mais diversos possíveis, necessitando de apoio pedagógico e científico que lhes possibilite interagir de forma dialógica. Oliveira e Santos (2007, p. 118) destacam que,

O diálogo em Paulo Freire está relacionado à autonomia dos sujeitos”. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados.

Isso contribui para que a consciência crítica dos sujeitos se manifeste e o seu sentimento de organização se materialize e legitime a sua integração na instituição escolar e, conseqüentemente, no espaço profissional. É preciso não se perder de vista o compromisso que esses sujeitos assumem com os seus pares na defesa de uma sociedade menos individualista e segregadora. Neste sentido a Inovação Pedagógica aí se insere, quando se verifica que os sujeitos participantes conseguem mobilizar-se e, ao defender os seus direitos, rompem com as práticas desumanizadoras para dar espaço aos novos paradigmas, que vão se coadunando na sala de aula. E o PROEJA é um desses paradigmas que surge como resultado da

mobilização popular e científica, conforme se apresenta no Gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Projeja Enquanto Paradigma Inclusivo



Ressalte-se que, quando se contextualiza este estudo, considera-se que a sociedade civil organizada contribui para o surgimento de novos paradigmas, quando se mobiliza para garantir a efetivação dos seus direitos, inclusive de acesso à escola. Esta população, que historicamente vem sendo desafiada pelo fenômeno da exclusão social, se organiza para pressionar o Estado e a sociedade em geral, para conseguir a superação das desigualdades e o reconhecimento do direito à diversidade buscando respostas nos debates acadêmicos que desembocam nos debates políticos e pedagógicos resultando em novas propostas científicas, que agregam subsídios para a inclusão social.

Tendo em vista a reflexão de que os sujeitos têm suas especificidades e suas diversidades, sabemos que eles necessitam de conteúdos estudados em sala de aula que permitam o compartilhamento de experiências de acordo com suas vivências socioculturais. Compreende-se que é a partir da linguagem desses estudantes que os professores e professoras vão criar as suas estratégias possibilitando-lhes o despertar das suas consciências.

E neste meio se insere a inovação pedagógica que não se limita a regras e resoluções, mas se move em direção à transcendência dos conhecimentos, pois à medida que o professor e a professora se aproximam dos seus estudantes e interagem com eles/as está exercendo uma prática dinâmica e inovadora, onde ambos são partícipes do processo de aprendizagem e de mudança. Arroyo, (2006, p. 44), corrobora quando analisa que,

[...] desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas.

Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e de marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

Compreende-se que é importante que as relações dialógicas entre os entes federativos bem como as organizações sociais, os espaços educacionais entre outros, se interessem em constituir uma relação voltada para a defesa da Educação de Jovens e Adultos, levando-se em consideração a teoria dialógica de Freire, (2005), que propõe um processo de conscientização pautado na realidade do homem e da mulher. Estes, muitas vezes, por desconhecerem a importância da sua história para a descoberta do seu sentimento de pertença, se oprimem diante das práticas antipedagógicas, racistas, sexistas, homofóbicas, xenofóbicas, entre outras formas de discriminação e exclusão, que os maltratam no cotidiano. Por outro lado, é importante se observar o que apresenta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no seu Eixo 8º em relação à Educação de Jovens e Adultos,

Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e se afastam do sistema de ensino regular. Uma solução para este problema seria ampliar o período de escolarização, oferecendo maior qualificação escolar para os jovens (ANEXO 10, 2013, pp, 55 – 56)

Os dados do Censo do IBGE, destacados pelo referido Plano, indicam que, “[...] a taxa de analfabetismo absoluto acima de quinze anos é de 7,1% para brancos e de 16,9% para negros. O analfabetismo funcional (menos de quatro anos de estudo) é de 32,3% para a população negra e atinge 18,4% da população branca” (IBGE/2010).

Observam-se nos dados do IBGE que as populações de jovens e adultos negros apresentam, nestas estatísticas, maior percentual comparado à população branca. Sendo assim, com a finalidade de ampliar o diálogo sobre estas questões, o Ministério da Educação [...] e os atores responsáveis pela formulação da Lei 10.639/2003⁴⁴ [...] propiciaram uma ampla articulação envolvendo nas discussões, poder público e sociedade civil organizada, relembrando,

[...] A necessidade de ampliação do diálogo [...] foi dada também pela edição da Lei 10.639/2003, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 11.645/2008 [...] uma vez que [...] a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita com os indígenas, e afirmar os

⁴ Determina a inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares

dados mais recentes registram que o analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil, e segundo o PNAD 2012 [...] passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Na faixa de 15 a 19 anos, a Pnad de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral [...] (BRASIL, 2012).

Esse mesmo documento apresenta em seu oitavo eixo as ações, primordiais para a Educação de Jovens e Adultos:

ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afrodescendentes; b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações étnico-raciais; c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar prática pedagógica adequadas à educação das relações étnico-raciais; e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Étnico-racial e o combate ao racismo; f). Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores.

É importante observar como essas ações estão sendo inseridas nos conteúdos dos estudantes em sala de aula, pois ainda se vive o dilema das práticas racistas que precisam ser combatidas com a execução de prática pedagógica inovadora, que vem contribuir para disseminar respeito à diferença e menos resistência em dialogar sobre as políticas educacionais de ações afirmativas nas atividades escolares.

As relações dialógicas surgem no âmbito escolar a partir do momento em que novas práticas são construídas, sendo possível o surgimento de lideranças comprometidas com o processo de valorização do ambiente. Por isso a importância de se garantir a permanência do estudante na escola, que por meio do processo de criar, recriar, e aprimorar saberes, ele/ela, alcancem não só o seu êxito, mas de todos que os cercam. (FREIRE, 2005). Valorizando e garantindo o sentimento coletivo e as novas formas de viver em seus espaços de trabalho.

3.2.4. Dos objetivos legais aos resultados práticos

Verifica-se, ao se analisar historicamente a realidade educacional brasileira e as desigualdades cometidas sobre o público que não teve condições de adentrar a escola no tempo previsto, que estes direitos estão instituídos em documentos e expressos em lei, entretanto, constata-se que o processo de exclusão sempre se evidenciou e se evidencia até os

dias atuais, mesmo sendo esse direito entendido como um princípio fundamental para a formação de cidadania.

Para se chegar aos avanços já identificados nesta pesquisa, ficou evidenciada a necessidade de amplas mobilizações (BOBBIO, 1992). Porém observa-se que este processo histórico é longo e, como se observa neste estudo, a Educação se consolida como direito de todos na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), no Artigo 205 que amplia as condições para que os sujeitos entendam a importância do seu desenvolvimento pessoal, coletivo e de qualificação profissional. Também é a Carta Magna que assegura a defesa e promoção da Educação, atribuindo ao Estado o dever de promovê-la bem como o envolvimento da família e da sociedade em geral.

O parágrafo primeiro do Artigo 208 da CF 1988 destaca que o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Isto confirma o reconhecimento da EJA. Entende-se que esta busca de incessante de direitos deva continuar. Neste sentido, supõe-se que tais direitos, na conjuntura atual, frente à realidade da qual a Educação brasileira atravessará a partir do ano de 2019, poderão ser alterados ou ampliados, dependendo de como o sistema de ensino brasileiro se manifesta em relação a esta modalidade e como a sociedade civil organizada se posicionará.

Para se contextualizar o processo da aprendizagem, cabe analisar que o objetivo principal do PROEJA, está voltado para oferecer oportunidade aos estudantes de conhecimento a sua educação básica onde se inclui a educação profissional, portanto, necessita-se de um corpo docente preparado para entender a importância da inovação pedagógica no âmbito das suas práticas e por meio da ampliação do campo de pesquisa sejam criados projetos de investigação científica que identifiquem a cultura de cada sujeito com o propósito de partilhar saberes e experiências. Entendendo-se que isto contribui para promover a autoestima dos estudantes e professores na perspectiva de desvelar os acontecimentos de dentro para fora, mudando a qualidade da aprendizagem por meio das práticas pedagógicas, haja vista que

O objetivo principal do PROEJA é qualificar os trabalhadores oportunizando acesso e permanência no sistema educacional ofertando além da formação técnica e dos conhecimentos científicos a formação humana de maneira a valorizar os conhecimentos e experiências de mundo permitindo compreendê-lo e nele atuar promovendo mudanças significativas em sua realidade.

Diante desta reflexão será possível desenvolver na sociedade valores que expressem posturas críticas, reflexivas e dialéticas, as quais vão romper com as práticas antipedagógicas tão presentes na sociedade brasileira nesta era pós-moderna. Urge avançar para novas perspectivas que promovam a qualidade de vida e transcendam as expectativas das formalidades que desafiam as teorias e as práticas que defendem uma educação inclusiva.

3.3 Qualificação profissional no âmbito do PROEJA

Para falar sobre a qualificação do PROEJA é importante lembrar que este Programa advém da proposta da EJA. Esta modalidade de ensino contribuiu para motivar o governo federal a observar a necessidade de preparar os sujeitos, não apenas para terem acesso ao conhecimento científico da educação formal, mas para prepará-los para o trabalho, por meio de uma qualificação profissional de nível técnico, incluindo a formação geral. Assim, oferece no espaço escolar a possibilidade de o estudante compreender o mundo e consequentemente situar-se em todos os lugares por onde passar.

A convivência adquirida em sala de aula, por meio dos estudos e debates, proporciona melhores descobertas de saber possibilitando uma vivência politizada. As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos ensinamentos e partilhas de saberes conduzem os jovens, adultos e idosos a uma interação saudável em sala de aula fortalecendo os seus conhecimentos. Daí a importância de se desenvolverem práticas pedagógicas contextualizadas nos princípios sócio-históricos e filosóficos.

Nesse sentido, reflete-se que a Educação é uma política e um fenômeno que expressam inúmeras complexidades, decorrente do conjunto de concepções, vertentes e correntes que não são neutras e, portanto, necessita ser questionada considerando os princípios e os valores que a regem. Para isto, é importante que o processo de qualificação dos estudantes continue sendo estudado, debatido e efetivado nos estabelecimentos educacionais da esfera pública, para que novas estratégias e prática pedagógica sejam criadas para dar continuidade ao desempenho da Educação de Jovens e Adultos. Foi realizado entre os dias 21 e 23 de maio de 2018 no Instituto Federal de Goiás/ IFG – Brasil, o I Encontro Nacional da Rede Federal da EJA (2018), com o

[...] Objetivo de analisar a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade integrada à Educação Profissional nos últimos 11 anos (ou seja, desde que foi implantada a oferta dessa modalidade integrada na Rede) nas insti-

tuições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, institutos federais de todo país participarão do 1º Encontro Nacional da EJA (BRASIL, 2018).

Ressalte-se que a referida proposta está voltada para que

[...] além da discussão sobre a EJA integrada à Educação Profissional, os participantes produzam documentos que vão subsidiar ações e políticas de efetivação do acesso, permanência e êxito dos estudantes da EJA nas instituições federais. Hoje os cursos da educação de jovens e adultos dos institutos contemplam alunos acima de 18 anos, que por algum motivo tiveram que parar os estudos ao longo da vida e querem retornar às salas de aula, daí eles têm acesso a cursos que ao mesmo tempo oferecem uma profissionalização e o ensino médio. [...]. Isso contempla o que é exigido no Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e dá responsabilidade às instituições da Rede, e a instituições públicas e privadas, para ofertar cursos da EJA com objetivos de elevação da escolaridade e concomitante a isso acesso a conhecimentos gerais e profissionais integrados. A oferta desses cursos nos institutos tem, portanto, 11 anos de história.

É importante destacar que o referido encontro foi realizado a partir da ação articulada com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF) que se desenrolou em parceria com os professores e professoras que trabalham na EJA/PROEJA, e igualmente com a participação da Pró-reitora, da comissão organizadora composta pelos profissionais da educação dos institutos federais da Região Centro-Oeste do Brasil: Goiano, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Brasília.

Diante do exposto, durante o referido Encontro foi elaborado o Plano de Ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a Educação de Jovens e Adultos integrada na Educação Profissional e Tecnológica - EJA/EPT (PROEJA), 2018-2019, - vinculado à ideia de garantir na teoria e na prática uma educação profissional, científica e tecnológica pública, gratuita, de qualidade e inclusiva. Assim, para melhor garantir a efetivação desta política educacional foi solicitado ao CONIF o seguinte:

1 – A criação de uma Câmara Temática EJA/EPT neste Conselho, dada a complexidade do tema e a necessidade de diálogo sobre as problemáticas e as proposições explicitadas no Plano de Ação 2018-2019. 2 – Compromisso de gestão nas instituições que representam para divulgar, implementar, incentivar e fomentar o desenvolvimento das ações presentes neste plano (PLANO DE AÇÃO EJA-EPT-PROEJA).

Entende-se que este Plano de Ação (2018/2019) vem garantir a continuidade da qualificação dos estudantes a partir da concepção e dos princípios que já se encontram no Documento Base do Proeja, conforme se apresenta no decorrer deste trabalho.

Necessita-se garantir uma escola interessada em promover uma educação que contribua para edificar valores éticos e morais, em que os estudantes respaldam suas aprendizagens pautados no conhecimento científico a partir da leitura de mundo e rompa com as propostas antidemocráticas associadas a práticas anti pedagógicas que tendem a alimentar uma escola dualista em que os filhos da classe abastada possam acessar a um tipo de educação privilegiada, enquanto [...] os trabalhadores e seus filhos, cujos itinerários formativos são desenvolvidos de maneira aligeirada, generalista e focalizada [...] ficam impedidos de se apropriarem [...] dos conhecimentos produzidos pela humanidade (PLANO DE AÇÃO EJA/EPT-2018/2019).

3.3.1 O PROEJA na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil

Como já se analisou, no período republicano, a formação para o trabalho era de interesse da elite brasileira, para que fosse favorecida pela mão de obra, capacitada para o trabalho, não lhes interessando a formação de cidadania.

Quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em 23 de setembro de 1909, por iniciativa do Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto de nº 7.566, visava-se capacitar técnica e profissionalmente os segmentos “desfavorecidos da fortuna”. Destaque-se que foram criadas escolas em cada capital brasileira, uma em cada, e estavam direcionadas à qualificação de mão de obra com intenções de controle social do seu público participante que eram os filhos da classe social menos favorecida, igualmente aos jovens que se apresentavam em situação de risco pessoal e social.

Seja observado que, embora diante de uma prática hegemônica frente aos aspectos econômicos, a educação profissional e técnica de então funcionou como uma quebra de paradigmas à medida que desempenhou a função relevante de enfrentar os desafios que surgiam no cotidiano em relação às questões da qualificação profissional, econômicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, no período de 1930 a 1945, surgiram as escolas técnicas federais para suprir a demanda de formação de mão de obra para atender a economia agroexportadora, porém, com as alterações econômicas no país essas atividades dão espaços para o setor industrial, com apoio do Estado, que deslança na criação das escolas públicas profissionalizantes, cuja proposta vai ao encontro dos interesses do sistema capitalista industrial, conforme o que exigia o novo modelo de desenvolvimento.

Em decorrência desse processo, essas escolas se posicionam e se vinculam às políticas econômicas, cujo processo exigiu a qualificação de mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, que está inserido em um contexto capitalista moderno e necessita de manutenção de sua economia controlando socialmente aqueles que foram excluídos do desenvolvimento de produção.

E esses modelos impostos, sem uma ampla discussão, necessitam dos contributos científicos, para melhor analisar como a prática pedagógica se delineia no processo da formação humana dos estudantes. Daí a importância de garantir aos estudantes o [...] acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos [...] (BRASIL, 2007, p. 11-12), que lhes permitam compreender a importância da formação profissional para o mundo, a partir do compartilhamento de práticas, que favoreçam a busca da melhoria das suas próprias condições de vida.

Ultimamente novas propostas estão emergindo através dos movimentos sociais organizados em favor da Educação nacional e tornando-se leis e Políticas Públicas por atos do poder legislativo e do executivo. Por exemplo, a criação e implementação dos Institutos Federais de Educação em 2008 e conseqüentemente, o Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Destaca-se neste programa a defesa não apenas da preparação para o trabalho, mas para a formação humana e cidadã, como se analisa no decorrer deste estudo.

Nessa perspectiva, o [...] docente deve utilizar práticas que desenvolvam a interação entre ele e os alunos, buscando assim novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem (PERSPECTIVAS, 2015). Isto de certo possibilitará condições de respeito à diversidade apresentada diariamente na sala de aula. Citam-se, portanto, as diversidades de conhecimentos históricos, culturais, linguísticos entre outros, com características bastante definidas, como é o caso no Brasil, dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos, de terreiros, assentados, moradores de rua, quebradeiras de coco, pessoas idosas, imigrantes, entre outras que adentram a escola, por meio do PROEJA.

Partindo-se do princípio de que o pensamento pedagógico do educador Paulo Freire, assim como seu método para alfabetizar adultos, inspiraram as principais propostas de alfabetização de Jovens e Adultos de que se tem conhecimento. É necessário se analisar neste estudo as formas de troca de experiências, levando-se em consideração o ambiente de origem de cada estudante. E isto exige formação com base no processo de interdisciplinari-

dade integrando ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, de forma articulada possibilitando ao estudante compreender os fatores essenciais à manutenção da sua autonomia na partilha dos seus saberes, a partir do momento em que se aproprie das ações do ensino, da pesquisa da extensão e da inovação.

De tal forma que possa estar apto para exercer sua profissão entendendo a importância de trabalhar e compreender o mundo que o cerca. Embora se entenda que a temática desta pesquisa não versa sobre o currículo, porém é conveniente que se observe como este é elaborado para o público do PROEJA, se em seus conteúdos é possível expressar as realidades sociais e históricas dos estudantes (GOODSON, 1995).

Vale dizer que a concepção do PROEJA está voltada para um currículo de visão emancipatória, que salvguarde as potencialidades dos estudantes e a sua visão de mundo trazidas para a sala de aula, sendo estas compartilhadas para o bem da coletividade. A partir deste entendimento, as diferenças e as diversidades deste público estudantil, devem ser acolhidas e respeitadas, pois os jovens, adultos e idosos vivem mediante a realidades sócio-histórica e culturais, que fazem parte do seu cotidiano. Entende-se que os conteúdos curriculares devem estar relacionados com o cotidiano deste público estudantil, que ao longo dos tempos não teve oportunidade de acessar o espaço escolar para se capacitar de uma forma científica e inovadora.

Diante do exposto, estudar a Educação de Jovens, Adultos, exige uma análise sobre as condições de como a prática pedagógica se expressa, frente aos paradigmas presentes no contexto atual os quais se manifestam conforme a [...] a ideia mais completa de evolução do conhecimento científico, que, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria a outra (MORAES, 1997, p.32). Pois as mudanças históricas se refletem também nos posicionamentos tanto dos docentes como dos discentes.

3.4 A realidade da EJA e do PROEJA no Maranhão

Historicamente, o Brasil tem apresentado um cenário de educação carente de melhores condições de aprendizagem, no que diz respeito à formação de valores na vida dos jovens, adultos e idosos, que buscam o ambiente escolar. São muitos os que ainda hoje não conseguem ter acesso às salas de aula, portanto, o número de pessoas não alfabetizadas e semialfabetizadas ainda é expressivo na sociedade brasileira.

A maioria dos analfabetos brasileiros vive na área rural. A taxa de analfabetismo nesses locais chega a 19%. Os homens têm situação educacional ainda pior: 21% de analfabetos. Entre as mulheres, o índice é de 16,9%. Nas cidades, há mais mulheres analfabetas do que homens: 6,2% contra 5,9% (COSTA, 2019)

Por outro lado, no caso da viabilização de Políticas Públicas para minimizar o analfabetismo, foi no Brasil, colônia, que: “a cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista” (ROMANELLI, 1999, p. 41). Pois, conforme se registra em parágrafos anteriores, apenas os privilegiados eram quem tinham acesso à escola. A primeira iniciativa em nível nacional para o advento do ensino público se dá em 1827 via decreto imperial datado de 15 de outubro daquele ano.

Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827 (Anexo)

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 2o Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 7,2 milhões de brasileiros que deveriam saber ler e escrever, com faixa etária de mais de 10 anos de idade, têm domicílio nos estados da região Nordeste, Região onde se localiza o Maranhão. Para a diretora do Instituto Paulo Montenegro, a Lima (2014)⁵⁵,

O sistema educacional evoluiu muito para compreender e ter um pano de fundo melhor para recuperar e devolver a essas pessoas um direito que foi violado. Mas precisamos transformar esse cenário favorável em práticas que tenham resultado. E temos de nos preocupar porque estamos gerando uma nova classe de analfabetos, a de escolarizados.

Nesse contexto, encontra-se o Estado do Maranhão cuja realidade não difere do restante do País e, em relação à Educação de Jovens e Adultos-EJA, tem muitos desafios,

⁵⁵<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-03-06/maioria-dos-analfabetos-vive-no-nordeste-e-e-idoso-mas-jovem-segue-nos-REFERENCIALs.html>. Acesso em 22/1/2017

haja vista que no Estado ainda se encontra um alto índice de pessoas adultas não alfabetizadas.

O Estado do Maranhão está localizado na região Nordeste e tem como limites: Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste), além do oceano Atlântico (norte). O Estado ocupa o oitavo lugar do Brasil e o segundo da região Nordeste, em tamanho de território. Sua extensão é de 333.365,6 Km².

Dados da PNAD, em 2014 indicam que,

[...] o Maranhão ultrapassa os 6,8 milhões de habitantes (3,4% do total da população brasileira, que é 201.468 milhões de habitantes). Assim como o Brasil, a população idosa do estado, acima de 60 anos, está crescendo, representando 36% do total de maranhenses. Conforme a pesquisa, 58,25% da população do estado é urbana contra 41,75% vivendo na zona rural [...].

É importante ressaltar que, na década de 1940, totalizava-se cerca de 10%, o percentual de áreas localizadas nas mãos de particulares. A grande parte das terras na época era devoluta e de propriedade do Estado, ocupadas pelos lavradores. Porém, a partir da década de 1970, os conflitos agrários se intensificaram, pois, muitas pessoas se apresentaram dizendo-se proprietárias das terras. Nesse contexto surgiu o fenômeno da grilagem em terras maranhenses. Dialogando com Asselin, (2009, p.121), entende-se melhor como se deu esse processo,

[...] Os proprietários, na sua maioria, mineiros, paulistas, goianos, paranaenses e capixabas, além de outros, em menor proporção, chegaram à região e, de posse de títulos frios- adquiridos e providenciados nos seus estados de origem trazidos ao Maranhão apenas para registro no cartório de Imóveis- iniciaram o serviço de “limpeza da área adquirida”. Possesores, muitos deles, tendo sua família radicada ali, há mais de cem anos, foram forçados por jagunços fortemente armados a abandonarem tudo, e, quando procuravam um entendimento para proteção do que lhes pertencia por direito, foram impiedosamente abatidos por chacina.

Figura 1 – Mapa localização do Estado do Maranhão



Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+do+estado+do+maranh%C3%A3o+brasil&oq=mapa+do+estado>

Diante de tal realidade muitas iniciativas foram tomadas visando a erradicação do analfabetismo. Embora se discorra neste estudo que a EJA é uma proposta inovadora que surgiu com esta finalidade, mas ainda se encontra um número expressivo de pessoas não alfabetizadas, referente à população com mais de 10 anos, com índice de 18,76%, enquanto mais da metade, 55% da população com mais de 60 anos, assim como, entre os jovens de 20 a 24 anos (4,77%), incluindo-se também a população de cinquenta a 59 anos (34,7%) carente de alfabetização.

No Maranhão as atividades econômicas mais significativas estão relacionadas às cadeias produtivas minério-metalúrgico e do agronegócio, destacando-se a produção de ferro gusa, alumina calcinada, alumínio não ligado, liga de alumínio e soja. Estas atividades contribuíram para que houvesse um crescimento das exportações maranhenses e até hoje mantém um crescimento progressivo. Segundo as informações da Revista Nordeste, o Maranhão a partir da década de 1980,

[...] experimentou crescimento na área de mineração, com a implementação do Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR), em 1984 e da Vale, em 1985. “Esse movimento, que começa com o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), com a instalação do complexo Carajás, tem um desdobramento na primeira década deste século, a partir de 2004, 2005, com o forte crescimento da demanda chinesa por minério de ferro, que ressignificou esse programa instalado. Com a valorização do minério de ferro, de alumínio, houve um forte crescimento dessa indústria”, [...] Hoje a China é a principal beneficiária, representando 16% dos negócios externos do estado, dentre os quais o ferro é o mais procurado [...]. Vale ressaltar que o ferro não é minerado no Maranhão, mas em Canaã dos Carajás, no Pará. De lá ele sobe pela Estrada de Ferro Carajás até o porto de Ponta de Madeiras, em São Luís.

Em relação aos valores estético-literários, o Maranhão registra personalidades

nas Artes e Ciência como Gonçalves Dias, Aluizio Freixo, Graça Aranha, Maria Firmina dos Reis, Ferreira Gullar, Josué Montelo, Bandeira Tribuzzi, Mundicarmo Ferreti e Mundingha Araújo dentre outros, os quais, através das suas produções culturais e acadêmicas, contribuem para apresentar à sociedade a diversidade das produções maranhenses, igualmente divulgar ao mundo os desafios existentes no Estado.

Registre-se também, que existem as diversas manifestações artístico-culturais presentes em cada município; destacam-se, por exemplo, o “bumba- meu-boi”, a “festa do divino,” o “tambor de crioula,” a festa de São Gonçalo, Santo Horácio ou São Bilibeu, São José de Ribamar, entre outros festejos religiosos e profanos, oriundos da junção das culturas dos antepassados, que formaram a diversidade étnico-racial.

Portanto, é preciosa sua riqueza cultural e ecológica, apesar das taxas de crescimento econômico. Conforme o exposto, a população continua enfrentando a consequência dos efeitos das desigualdades regionais, que diariamente aumentam o fenômeno da pobreza, que está expresso nos bolsões espalhados em todo Estado e confirmados pelos indicadores sociais, nos quais ocupa o último lugar nas estatísticas oficiais.

Essa realidade demonstra que o Estado do Maranhão é portador de uma riqueza natural constituída de um extraordinário e diversificado acervo de belezas naturais, como o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, um parque de 1.500 km² criado pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 86.060, de 02 de junho de 1981. Uma beleza única no mundo, com dunas e lagoas um dos principais destinos turísticos do Maranhão.

Figura 2 – Parque dos Lençóis Maranhenses



Figuras 3 – Parque dos Lençóis Maranhenses



Fonte: <https://www.google.com/search?q=ver+fotos+dos+len%C3%A7ois+maranhenses&safe=active&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=CkIfad-dztwFaM%253A%252CgLpU0nnLgFQs9M%2>

Em relação ao contexto educacional maranhense, observa-se o quanto foi e continua sendo desafiador implementar o processo de democratização neste Estado e dentre as principais causas, tem o fato de ao longo dos séculos o Estado ter sido acometido de grandes disputas territoriais. A História registra que franceses, ingleses, holandeses e portugueses disputaram a posse do território e, a seu tempo, denominaram conforme suas organizações e cultura, a exemplo da sua capital, São Luís, que porta este nome em homenagem ao Rei Luís XV da França.

No âmbito do Estado do Maranhão foi promulgada em 1849 a Lei n. 267 de 17 de dezembro que instituiu a obrigatoriedade do ensino no Brasil, entretanto, apenas em 1870 é que foi criada “[...] a Escola Pública de Primeiras Letras Onze de Agosto, por iniciativa da Sociedade Onze de Agosto, instituição filantrópica, cuja escola resultou da [...] subscrição popular pleiteando o início de sua alfabetização, a Sociedade recebeu o mesmo nome da escola” (OLIVEIRA, 2004, p. 53).

O objetivo da escola voltava-se para a alfabetização apenas dos operários de São Luís-MA, esses cursos seriam gratuitos e funcionavam no turno noturno, sendo seus inspiradores os senhores Antônio de Almeida Oliveira e João Antônio Coqueiro. Ao se analisar a presença da Sociedade Onze de Agosto na História da educação maranhense, percebe-se que ela se tornou um,

[...] centro de referência cultural no solo maranhense do século XIX. Esta instituição tinha a finalidade de oferecer a instrução das primeiras letras à população

adulta, com privilégio aos conteúdos das artes mecânicas e industriais. Descreve-se o movimento social, político e educacional dos oitocentos, de modo a situar as condições que propiciaram a criação do estabelecimento em 1870. Considera-se o ensino noturno oferecido aos trabalhadores em diferentes localidades da Província, como Caxias, Alcântara e São Bento, por exemplo. Enfatiza-se a Escola Normal criada pela “Sociedade Onze de Agosto”, que objetiva formar professores e professoras para o ensino primário, para o ensino das artes voltadas às atividades manuais (carpinteiro, sapateiro, alfaiate, etc.) e para a indústria, o comércio e a lavoura (VELÁSQUEZ; CASTRO 2016, p.180, apud OLIVEIRA, 2003).

O Maranhão é um Estado potencialmente rico, porém com uma população em sua grande maioria empobrecida economicamente. Dados apresentados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização vinculada a Igreja Católica, indicam que no Estado do Maranhão existem graves problemas econômicos que afetam sua população; em consequência, é alto o índice de utilização de mão de obra análoga à condição de escravidão. Assim, o levantamento do Ministério Público do Trabalho no Maranhão (MPT -MA), com base no Observatório Digital de Trabalho Escravo (SMARTLAB MPT / OIT), revela que,

de 2003 a 2017 mais de 8 mil maranhenses foram resgatados de situação análoga à escravidão em outros estados da federação. Esse dado coloca o Maranhão em primeiro lugar no ranking nacional de fornecimento de mão de obra escrava (disponível em: <http://www.prt16.mpt.mp.br>)

Normalmente, as pessoas exploradas são chamadas para trabalhar informalmente na abertura de novas áreas para a agricultura. Segundo dados oficiais, a escravidão moderna concentra-se em fazendas de sete Estados: Pará, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão, Bahia, Piauí e Minas Gerais. Trata-se de um território constituído por micros, pequenos e médios produtores, voltados para a produção de subsistência, que são as culturas de milho, arroz, mandioca, feijão, pesca e várias atividades de extrativismo.

Figura 4 – Plantio de Milho**Figura 5 – Plantio de Arroz**

Fonte: <http://g1.globo.com/ma/maranhão/notícia/2012/05>

Figura 6– Plantio de Feijão**Figura 7– Plantio de Mandioca**

Fonte: <http://g1.globo.com/ma/maranhão/notícia/2012/05>

Esse processo de exclusão social abala consideravelmente o desenvolvimento da população, revelando o quanto o Maranhão é carente da viabilização de políticas públicas consistentes, dentre elas, a educação.

Como contribuir na construção da cidadania no Maranhão a partir da inovação do processo da aprendizagem no PROEJA? Eis o desafio! Existe uma realidade expressa de pessoas excluídas do mundo letrado espalhadas em todos os 217 municípios do Estado. Isto

corresponde a 23% da população maranhense.

Reportando-se ao período do Brasil Imperial, constata-se que, já por volta de 1868, na cidade de São Bento, localizada na região dos lagos, também conhecida como Baixada Maranhense, se teve a primeira escola noturna no Brasil Oliveira (2003, apud VELÁSQUEZ; CASTRO, 2016, p.180), cuja prioridade eram os adultos que, durante o dia, ficavam impedidos de estudar por conta da necessidade de trabalhar. A experiência foi tão exitosa que, a partir de 1870, por força da lei N. 920 de julho, ficou regulamentado o ensino noturno para a instrução pública na Província, tornando-se o ensino obrigatório e criando-se as aulas noturnas em Caxias, Alcântara, Viana e Itapecuru-mirim (OLIVEIRA 2003, apud VELÁSQUEZ; CASTRO 2016, p.180). A iniciativa,

vinha ao encontro da necessidade de instruir jovens e adultos que durante o dia não dispunham de tempo para aprender a ler, escrever e contar” [...] as leis que obrigavam o adulto a trabalhar poderiam obrigá-lo a aprender, porque uma coisa era tão moralizadora como a outra “[...] sem instrução nenhum trabalho pode ser proficuo (CASTRO; VELÁSQUEZ 2016 apud p.178. OLIVEIRA 2003).

Na gestão do então governador Jackson Lago (2007-2009), foi criado o PAEMA (Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão),

[...] o Governo do Maranhão, em nome de todos os movimentos democráticos deste Estado, vem convocando a Sociedade maranhense a aprender e a ensinar leituras mais solidárias e includentes das letras, mas também dos outros bens que coletivamente vimos produzindo, para fazer a vida de todas e todos mais digna de ser vivida. [...] numa dialógica incessante, sem nenhuma discriminação partidária, étnica, religiosa, etária, daquelas pessoas com deficiência ou com preferências sexuais não hegemônicas. Assim, vão se acolhendo vozes, linguagens, pronunciamientos, gestos e pensamentos que como ações vão forjando outros canais de comunicações, para escaparmos dos tecnicismos, abrindo pontes com outras realidades maranhenses, até agora pouco visíveis, mas que alimentam expectativas e sonhos de melhorar de vida, melhorando a própria vida, como uma forma de resistência aos esvaziamentos da dignidade humana, político e social (PAEMA, 2008, p. 09).

Constava no PAEMA, dentre outras iniciativas “[...] uma alfabetização educadora [...]da qual participassem, [...] com aprendizagens e ensinagens vivas e efetivas. Pelo menos 769.886 maranhenses, que representam 80% dos 962.358 habitantes do nosso Estado, que até hoje permanecem interdidas das comunicações letradas e escritas," social" (PAEMA,2008, p. 09).

Porém, o programa não prosperou em razão do governador ter sido retirado da gestão por força de ações judiciais movidas pela chapa da candidata derrotada no pleito de 2006, Roseana Sarney. Esta devido a essa decisão judicial foi empossada

como Governadora, interrompendo todas as ações que estavam em curso pelo governo afastado.

Observa-se que, se o referido Plano fosse cumprido, muito se teria avançado na formação educacional de jovens e adultos maranhenses, pois almejava desencadear ações que promovessem a cidadania dos sujeitos de modo que estes se sentissem protagonistas de sua própria cidadania.

Nesse sentido, com o retorno das práticas de um passado descompromissado com uma política educacional acessível a todos os cidadãos e cidadãs, foram geradas implicações que repercutem em dias atuais, debilitando esperanças, frustrando e marginalizando os segmentos infanto-juvenil, adultos e idosos, que buscam oportunidades para participarem da sociedade enquanto cidadãos e cidadãs sujeitos de direitos.

Lamentavelmente, ainda são muitos os grupos que estão em situação de desamparo civil, a exemplo dos indígenas, quilombolas, lavradores, quebradeiras de coco, pescadores. Acrescem esses dados pessoas pertencentes ao segmento LGBTQIa+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais) discriminadas pelas questões da homossexualidade, pessoas com deficiência, nas relações de gênero e idade, os homens e as mulheres em prisões, os moradores de áreas de risco, os grupos populacionais que se deslocam de suas terras abandonando sua cultura e sua vizinhança para viver nas zonas urbanas enfrentando uma realidade de marginalização.

A partir de 2015 com a eleição do governador Flávio Dino (2015-2022) iniciou-se nova dinâmica na política educacional do Estado, retornando o diálogo democrático antecedendo as deliberações do governo. Foi instituído o programa Sim Eu Posso⁶⁶, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), objetivando contribuir com o processo de alfabetização dos jovens adultos e idosos, proporcionando-lhes condições de escreverem seus próprios nomes, bem como conhecer a sua identidade cultural.

Na sua primeira etapa foram incluídos oito municípios, alcançando 7.119 pessoas. Mesmo assim, o Maranhão se defronta com a política do agronegócio, que prejudica a vida de milhares de maranhenses, desprovendo-os de equipamentos culturais e sociais indispensáveis à sobrevivência e à convivência de forma saudável com seus pares.

⁶⁶disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/02/06/sim-eu-posso-ler-e-escrever-sim-eu-posso-mais.html>. Acesso em 13 de abril de 2017. <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>. Acesso em: 13 abr. 2019

Diante de muitos desafios pelos quais a educação brasileira enfrentou e vem enfrentando ao longo dos séculos, principalmente no que se refere à alfabetização das pessoas que ocupam a classe social menos favorecida, no Maranhão não foi e não é diferente. Verifica-se que apenas em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 7.566, instituiu as escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, incluindo-se São Luís do Maranhão, iniciou-se efetivamente um processo de oferta de educação profissional oficial no Maranhão.

Ressalte-se que, em 1937, a Escola de Artífices passou a ser denominada Liceu Industrial de São Luís, o qual em 30 de janeiro de 1942 foi transformado em Escola Técnica industrial. Destaque-se que no dia 25 de fevereiro do mesmo ano foi criada por meio do Decreto-lei n.º 4.127 a rede federal de Escola Técnica.

A realidade educacional maranhense, em relação à Educação de Jovens e Adultos-EJA, também enfrenta muitos desafios, haja vista no Estado ainda se encontrar um alto índice de pessoas não alfabetizadas, necessitando de respostas efetivas quanto aos direitos de acesso Escola formal, pois “O analfabetismo é a negação de um direito fundamental”. (GADOTTI, 2009, p.5).

Após décadas vivenciando esse estado de negação de direitos, somente no ano de 2008, no Governo do Dr. Jackson Lago, foi elaborada uma proposta com a intenção de se instalar o Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão-PAEMA que

[...] como política integradora e estimuladora da intersetorialização das políticas públicas [...]se busca reorganizar o Estado para que assegure o bem comum do povo. Um programa de alfabetização educadora como o PAEMA, [...] não se limita apenas em alfabetizar, cumpre uma função fundamental na política de inovação gerencial do Estado [...].

Segundo Romão (1999, p.15) A primeira campanha de alfabetização que se tem notícia foi promovida por Nilo Peçanha, que governou o Brasil de 1909 a 1910 [...].

Destaque-se que a base filosófica e epistemológica desse Programa defendia não apenas a formação dos sujeitos para o trabalho, mas a formação de cidadania respaldada em um novo processo de criatividade, bem como no compartilhamento das ações. A Prof.^a Dra. Diomar das Graças Motta, ao ser entrevistada pelas professoras pesquisadoras, Áurea Cristina da Silva Borges e Sonia de Sousa Silva Ramos, sobre a educação maranhense em relação à EJA, destacou que

Quando são gestados e implantados projetos de alfabetização no Brasil, o elemento fundamental é a faixa etária. Se não fosse omitida a caracterização da pessoa a ser alfabetizada, todos conheceriam o aspecto histórico fundamental: trata-se de indígenas, afrodescendentes, mulheres e pessoas brancas pobres. No século XVII, Padre Antônio Vieira já vislumbrava esta questão, a preceptora alemã Ina von Binzen, em 1884, já previa o futuro destas pessoas que só serviam o senhor, mas não serviam para a cultura letrada. (LINHARES; LEITE, 2009, p.56).

Nesse sentido, compreende-se o quanto é necessário se garantir políticas educacionais que contemplem as diferentes faixas etárias das populações, entendendo-se que o interesse político pedagógico deve estar voltado para garantir a educação formal para todos.

Desse modo, é importante que a prática pedagógica, contribua para o processo de construção de conhecimentos dos estudantes do PROEJA, em uma Escola Federal de Educação Profissional em São Luís- MA e seja analisada conforme a diversidade cultural, haja vista as experiências e saberes que os estudantes trazem do seu meio sócio-histórico e cultural. Para Freire, (1997, p. 105). Esta prática deverá ser,

[...] comprometida com os reais problemas do povo não pode ser invasiva, mas sim, considerar a perspectiva permanente de “síntese cultural”: Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade, que já, não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação [...].

Tal compromisso pedagógico tende a animar os estudantes a interagirem entre si e assim, possam descobrir o seu mundo cultural, respeitando as diferenças existentes ao seu redor, haja vista, a maioria reside nos bairros populares, na zona rural tanto da capital como do Estado, sofrem discriminação, práticas de preconceitos de todas as formas, são desempregados ou subempregados, tiveram dificuldades de acesso à escola em tempo hábil e buscam incessantemente superar o que não foi possível concretizar na experiência escolar.

Daí a importância de que os conteúdos a serem estudados em sala de aula considerem os aspectos histórico-culturais, políticos e ambientais, tanto dos estudantes quanto da comunidade escolar. Compreende-se desta forma que a realidade pedagógica em sala de aula do PROEJA, tende a perpassar pelo cotidiano dos estudantes repercutir fora da escola.

É necessário analisar, a partir da prática pedagógica, como os sujeitos participantes se comportam diante do processo da aprendizagem, qual a sua importância para a formação de cidadania, e quais as alternativas que os professores e pesquisadores buscam para o êxito deles. É importante observar se esta prática está relacionada com as estratégias inovadoras ou se diferenciam dos excessos dos discursos teóricos.

Assim, é importante reconhecer que a EJA/PROEJA se vinculam em prol da mudança de vida dos estudantes, os quais possuem suas capacidades individuais que lhes

possibilitam redimensionar o seu processo cultural, a partir do momento em que o professor une a teoria à prática, sendo possível inovar as ações de forma multidimensional, possibilitando-lhe o acesso a uma orientação que o prepara para o exercício da cidadania combatendo a “[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero [...] que [...] ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...].” (FREIRE, 1996, p. 36) Esse processo conduz à descoberta da consciência para expressar a prática da cultura de valorização humana, conforme se estuda e analisa-se na trajetória metodológica desta investigação.

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1 O processo de investigação

A investigação científico-educacional cumpre o papel significativo de identificar os paradigmas e os métodos, bem como definir as etapas e delinear as características a serem relatadas em uma produção científica. Observar-se-á como este processo contribuirá para se compreender o relacionamento da prática pedagógica com as crenças, os valores e as suposições dos sujeitos participantes, haja vista que, “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” Minayo (2000, p.16). Assim, ocupar-se-á o local da pesquisa buscando no empírico e na teoria, aspirações para se verificar a presença da prática pedagógica inovadora ou não, no *locus* pesquisado, sempre na perspectiva de contribuir com a garantia da qualificação científica dos estudantes do PROEJA.

Para nortear este estudo escolheu-se o método etnográfico porque é uma referência de pesquisa utilizada no Curso de Doutorado da Universidade da Madeira-UMa-PT, cuja área de pesquisa é a Inovação Pedagógica, sendo o referido método estudado na disciplina Investigação Etnográfica em Educação. Depois por ser a Etnografia um estudo descritivo que possibilita à pesquisadora trabalhar uma temática que aglutina diversidades com características étnico-culturais, antropológicas, sociais entre outras, que registram a tradição, os costumes e os saberes dos sujeitos participantes.

Nesta perspectiva se entende que a pesquisa etnográfica não é uma investigação simples de se escrever, exige ânimo para se vencer o cansaço e por isso o pesquisador/a deve se preparar para vencer os possíveis desafios que surgirão na sua trajetória ao escrever o seu trabalho científico etnográfico.

Entendendo que a função do pesquisador/a é muito importante neste caminhar etnográfico, este/a necessita buscar algumas habilidades que contribuam com a eficiência da pesquisa. É importante compreender que a Etnografia estabelece condições para que haja uma observação autêntica por parte de quem faz a investigação, isto é, o pesquisador/a com sua desenvoltura precisa saber lidar tanto com as limitações dos sujeitos participantes como consigo mesmo/a. Isso significa dizer que seja um/a investigador/a que saiba tratar com respeito todas as pessoas que se disponibilizam para contribuir com a sua pesquisa, que se desfaça dos preconceitos e tenha atitudes acolhedoras, pois o sucesso do seu trabalho científico está na maneira como se comporta diante do público pesquisado.

Fazer Etnografia, [...] é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e

de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATOS; CASTRO, 2011, p. 45).

Ainda, porque a Etnografia possibilitará utilizar as técnicas e os procedimentos de uma forma contextualizada com a realidade dos sujeitos. O trabalho desenvolvido no campo será de grande valia para detectar qual o contexto social que cada participante está incluído e isto será possível no momento da aplicação dos instrumentos de coleta e análise utilizados neste estudo.

Ao se referir sobre o processo de investigação, procura-se observar como os problemas científicos instigaram os sujeitos participantes por meio das suas atitudes e quais as marcas expressas nas suas práticas. Supõe-se que isto ensejará descobertas que poderão constatar os aspectos, as relações e as concepções relacionadas à realidade demonstrada na temática, escolhida, que é “As Práticas Pedagógicas efetivadas numa sala de aula do PRO-EJA em um Escola de São Luísa MA/Brasil.”

A revisão de literatura se compatibiliza com a temática de acordo com as concepções teóricas aproximando-as do campo conceitual, na perspectiva de se analisar a existência de inovação pedagogia ou não e se acontece intercâmbio de experiências dos estudantes com os professores e professoras. Assim, o marco teórico estabelecido na construção do presente objeto de estudo, é a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas efetivadas e determinar se há inovação pedagógica.

Este versará sobre as questões evidenciadas nas falas dos sujeitos, levando-se em consideração o contexto do local da pesquisa. Na delimitação do trabalho, as explicações teóricas mencionadas também acompanharão como ocorre o dinamismo da prática pedagógica no local pesquisado, momento em que se observará por meio das falas dos sujeitos se há inovação pedagógica e como esta contribui para valorizar a troca de saberes no processo da aprendizagem. Naturalmente que esta atenção privilegiada, acrescentará qualidade aos conteúdos coletados nos encontros.

A referida metodologia incluirá simultaneamente a teoria da abordagem através do pensamento e da prática exercida na realidade. (MINAYO, 2007). Isto significa unir as concepções teóricas da abordagem e relacioná-las à realidade empírica sobre o que se passa nas experiências de vida, sempre apresentado adequadamente o que for observado e justificando os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados para se coletar as indagações e as respostas dos sujeitos pesquisados. (MINAYO, 2007).

Compreende-se que a intenção do objeto desta pesquisa é encontrar a inovação

pedagógica nas práticas pedagógicas efetivadas na sala de aula do PROEJA em uma escola de São Luís- MA, na qual o sujeito participante, historicamente, vem construindo a sua prática social, que contribui para dar significado ao universo da investigação e isso exige que a pesquisadora faça reflexões profundas para reestruturar os seus questionamentos. Levando-se em consideração as características da Etnografia, que enfatiza a natureza do fenômeno social, que se evidenciará de forma particular em cada sujeito por meio das entrevistas semiestruturadas.

No momento dos encontros com os sujeitos participantes será explicado a eles que um texto etnográfico é uma descrição densa com detalhes extensivos de comportamentos situados que se infere de observações e descreve os comportamentos em seu ambiente natural, então [...] “densa de significados reveladores” GEERTZ (2008). Desse modo deve-se ter habilidade para entender o significado deste fenômeno, já que a sua temática questiona a Prática Pedagógica de uma sala de aula do PROEJA numa Escola em São Luís- MA, suas realidades sociais, históricas, econômicas e culturais, com o intuito de saber se existe ou não Inovação Pedagógica na prática em sala de aula.

Como já referido, a investigação consta de três etapas: a primeira está voltada para o contato inicial com os sujeitos; a segunda aplica-se a técnica da observação participante e a terceira se analisa os documentos pesquisados e se atribui a sistematização dos dados coletados juntamente com a sua apresentação. O método desta pesquisa é o qualitativo de abordagem etnográfica cujos autores defendem as teorias voltadas para os estudos fenomenológicos, construtivistas, sócio interacionista, pós-modernista entre outros, como Spradley (1980), Lapassad (2005), Hammersley e Athirson (1983), Erickson (1986), André (2004), Bogdan e Biklen (1994) (2000), entre outros, que garantiram a fundamentação investigativa da pesquisa qualitativa no século XX. Destaque-se que os encontros foram registrados no diário de campo, o qual subsidiou toda pesquisa. (LAPASSADE, 2005).

Neste sentido, ao se estudar As Práticas Pedagógicas efetivadas no PROEJA, em uma sala de aula de uma instituição pública federal em São Luís-MA, cuja trajetória histórico-curricular, tem forte influência do sistema fabril, há de se compreender também, que ao longo do tempo esta instituição vem passando por transformações que têm exigido novas estratégias pedagógicas de aprendizagem com alternativas para o bom desempenho dos estudantes dentro das salas de aula, onde chegam com suas culturas que merecem ser conhecidas, compreendidas e partilhadas com seus pares.

É necessário acompanhar se há descompasso entre a teoria e a prática, quanto à inovação pedagógica, haja vista que o processo da Educação de Jovens e Adultos exige posturas que elevem a formação de cidadania, pois, historicamente, a Educação brasileira recebeu orientação de uma sociedade imperialista que dificulta o acesso das classes populares ao direito de estudar resultando no fenômeno do analfabetismo ainda muito presente na sociedade contemporânea.

Daí porque este estudo trata de uma pesquisa de natureza etnográfica de cunho qualitativo que “é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada, quando desafia conceitos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre a teoria e a prática” Peiriano (1995, p.135). E é isto que se procurará analisar considerando-se o contexto histórico sociocultural dos sujeitos na observação da prática pedagógica.

Tal necessidade se justifica ao se verificar que a formação educacional dos sujeitos no contexto sócio-histórico e cultural, depende da interação teoria e prática na relação vivenciada entre seus pares em cujo relacionamento acontecem mudanças na vida de cada um, entendendo-se que é na sala de aula que aprimoram o que aprenderam em suas comunidades, bem como retroalimentam os valores equilibrados que estão inseridos em suas memórias.

Ao se “[...] tratar de aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos, que se referem diretamente ao aluno” Gil (1997, p.29); portanto, estudar esta temática exige observar e analisar o processo de viabilização da mesma na sala de aula do PROEJA.

Cumprir buscar-se ajustar a escolha do método ao tipo do objeto de estudo. Segundo Goldenberg (1997, p. 53) “[...] os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos [...]”. Neste sentido, espera-se capturar a desenvoltura do objeto com a expectativa do problema da pesquisa.

Na linha deste raciocínio Bogdan e Biklen (2000, p. 49), ressaltam que, “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]”.

Este tipo de pesquisa se desenvolve sobre “[...] uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos [...], enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser [...]”, Haguette (1987, p. 55). Portanto,

os inúmeros fenômenos sociais que eclodem na sociedade e no interior da escola, são refletidos e analisados através da utilização do método etnográfico (FINO, 2008).

As teorias aqui mencionadas têm aproximação crítica com o dinamismo da aprendizagem e das práticas pedagógicas, pois apontam elementos que contribuem para se entender a temática a partir da observação de como se apresenta a vida das pessoas, os valores, as normas e as categorias que as caracterizam e suas descobertas internas. Este procedimento possibilita entender como o fenômeno do analfabetismo se manifestou nos atores sociais que estão participando desta pesquisa. Não foi necessária uma sondagem por meio de questionário: as entrevistas semiestruturadas e a observação participante evidenciaram o que a pesquisadora buscava (LAPASSADE, 2005).

As representações sobre gênero, etnia, classe social, aprendizagem, relacionamento interpessoal e idade, entre outras, favoreceram a execução desta pesquisa, que, de certo modo, atravessam toda a discussão teórica, à medida que as categorias foram trabalhadas conforme o que se analisou com base nas falas dos envolvidos na pesquisa. Assim, esta pesquisa contribui para desvencilhar a realidade e percorrer o caminho do conhecimento quando se detecta “*in loco*” a importância de sua aplicabilidade no âmbito educacional, à escolha do método que se adequa a cada tipo de objeto de estudo (HAGUETTE, 2011).

É importante entender como tais conceitos se refletem nesta investigação e quais os elementos que inovam a formação de valores dos sujeitos participantes no processo da aprendizagem e, assim, subsidiá-los com literaturas que contribuam para que esses conhecimentos apreendidos possam ser contextualizados dentro e fora da escola, com o objetivo de que esta experiência acadêmica os capacite para uma vivência social equilibrada e prazerosa para si e para a coletividade.

Isso contribui para que se valorize a contradição da dinâmica dos fatos observados e a atividade criadora dos sujeitos que observam as oposições entre o todo e a parte, os vínculos do saber do agir e da vida social, de cada participante no momento em que se analisa o seu comportamento, já que “o estudo etnográfico é: um conjunto de técnicas utilizado para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” André (2004, p. 27). E, para que seja realmente entendido como se dão esses fenômenos, levam-se em conta as interações sociais construídas no cotidiano dos indivíduos e o processo dialético presente na relação sujeito e objeto e na dinâmica do conhecimento.

Sendo esta pesquisa qualitativa, pretende-se neste estudo entender como as práticas pedagógicas são efetivadas e se evidenciam na aprendizagem e se há inovação ou não em sala de aula, haja vista, que os sujeitos participantes são oriundos de uma população com características socioculturais determinadas.

[...] A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento – chave. O processo e o seu significado são os focos de abordagem (SILVA; MENESES, 2000, p.20).

Esta análise corrobora com este estudo para observar o que se passa na realidade dos sujeitos envolvidos, na medida em que são ouvidas as suas palavras e observadas as formas como respondem às perguntas; os olhares, os sorrisos, às vezes sinceros, outras vezes, desanimados, tristes, enfim, cada tipo de comportamento demonstra e exige que se compreenda como as práticas pedagógicas estão sendo efetivadas em sala de aula.

Reencontra-se aqui a noção weberiana de *verstehen*, um termo que Max Weber tomou emprestado da linguagem coloquial, traduzindo-o por “compreender”, em oposição a “Explicar” que remete à análise causal feita de fora, enquanto *compreender* implica uma empatia, uma capacidade de ver as “coisas” desde dentro.

Vale destacar, que esta investigação está voltada para o estudo das práticas pedagógicas, e considera a importância da inovação pedagógica na inspiração do currículo integrador do PROEJA, cujo propósito inovador está relacionado tanto com os conhecimentos específicos quanto os gerais, na perspectiva de formar os/as estudantes em técnicos e técnicas no contexto socioeconômico e cultural com uma visão de totalidade, isto é, conscientes de suas presenças no mundo do trabalho e na sociedade em geral. A propósito do currículo, Sacristán (2000, p. 102) considera que este é

[...] algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: Professores, alunos, pais, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

Sendo assim, o PROEJA exige uma nova forma de relacionamento interpessoal, que se conecta com a prática pedagógica desenvolvidas e a inovação pedagógica, no sentido de edificar espaços autônomos os quais possam repercutir no sistema curricular de forma

emancipadora, isto é, rompendo com os paradigmas arcaicos e construindo um ambiente educacional participativo e democrático.

1.1 Paradigma qualitativo

A Epistemologia da investigação qualitativa fundamenta-se na teoria, na prática e na metodologia, valendo-se das técnicas que possibilitam observar a instauração do próprio paradigma qualitativo, cujas características sucintamente influenciaram as mudanças realizadas nas Ciências Sociais a partir da revolução dos pensamentos científicos, que se contradizem aos paradigmas positivistas (TRIVIÑOS, 1987, p.31). Daí surgindo, portanto, as teorias relacionadas à investigação qualitativa, oferecendo condições de abertura do diálogo com os participantes e justificar a opção do investigador/a.

Contextualizar neste estudo, o paradigma qualitativo na investigação científica, implica em refletir e analisar a realidade dos fenômenos, que eclodem frente aos desafios proporcionados pela situação histórica, étnica, cultural, política e econômica dos os sujeitos pesquisados advindos de grupos sociais diversos e à medida que surgem novos paradigmas, certamente as rupturas se revelam e se contrapõem às práticas educacionais conservadoras.

A teoria voltada para a investigação qualitativa explora as concepções teóricas, buscando nos conhecimentos empíricos unir o discurso com a prática, para caracterizar os paradigmas que emanam do processo ontológico, cuja metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem, através do pensamento e da prática exercida na realidade. Os pensamentos possibilitam expressar as experiências de vida dos sujeitos, sempre se adequando o que for observado, justificando os métodos, a técnica e os instrumentos utilizados para se coletar as indagações e as respostas dos participantes (MINAYO, 2007).

As vantagens atribuídas a este estudo baseiam-se em se pesquisar uma temática cujas características estão embasadas numa metodologia que exige abordagens socioculturais e interagem a partir da predominância do objeto no dinamismo dos sujeitos, despertando-lhes o interesse em se assumirem no campo do saber compartilhando suas experiências de forma coletiva. Isto contribui para que esta construção de saber interaja com a práxis possibilitando à pesquisadora compreender a realidade e interpretá-la com base nos seus significados.

1.2 Etnografia

Nos capítulos anteriores expôs-se a trajetória educacional brasileira incluindo a educação profissional frente aos princípios inovadores referentes às mudanças das práticas pedagógicas em sala de aula conforme as tendências já enunciadas. No PROEJA, trabalha-se a perspectiva da partilha de saberes onde o professor e estudante se encontrem para aprender mutuamente, facilitando não apenas a aprendizagem do aluno para a qualificação profissional, mas a formação de cidadania. Por isso se optou pela etnografia, porque traduz uma visão de mundo em que o/a pesquisador/a trabalha no campo para compreender como se dão as relações entre os que nele se encontram. Segundo DILYS & MELL (2010. p.33),

a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Como é de domínio público, a Etnografia foi utilizada inicialmente pelos antropólogos significando trabalho de campo (*fieldwork*), uma vez que, na realização do trabalho de campo, são extraídos informações e materiais em contexto real. Atualmente alguns antropólogos utilizam este termo não apenas como forma de expressar o trabalho de campo no sentido *strito*, mas para acentuarem de forma mais abrangente uma concepção sociológica descritiva que se oponha a uma visão quantitativa e positivista (FINO, 2003).

O processo antropológico está imbricado na pesquisa etnográfica e respalda-se em orientações teóricas voltadas para analisar as especificidades socioculturais incluindo o espaço geográfico ocupado pelos sujeitos estudados. As suas experiências se revelam à medida que o pesquisador vai compartilhando-as e esta pesquisa contribui para se conhecer o contexto histórico e sociocultural dos sujeitos.

Neste trabalho a pesquisa etnográfica contribui para compreender os modos como os sujeitos estudados conduzem as suas vidas e qual o significado atribuí ao seu cotidiano e ao modo como agem. Nesta pesquisa o objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado atribuí ao seu cotidiano e ao modo como agem. Nesta pesquisa, o objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado da ação tal como ressalta Mattos (2001, p.50):

Etnografia como abordagem de investigação científica traz contribuições para o

campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo da prática pedagógica no processo da aprendizagem, primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura dos sujeitos participantes, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O objeto de pesquisa agora, “sujeito”, é considerado como “agência humana” imprescindível no ato de “fazer sentido” das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas, no interior da escola [...] do processo de escolarização.

A vantagem de utilizar a pesquisa etnográfica é que ela oferece condições de se detectarem os fenômenos e estudá-los com novas perspectivas, haja vista que os momentos de encontro e reencontro com os participantes sempre vão evidenciar desafios que exigem um olhar diferenciado para os significados das ações. É necessário compreender o quanto se ganha de vantagens quando se analisam os dados levando sempre em consideração o diálogo e a participação dos sujeitos em parceria com a pesquisadora.

Nesta pesquisa etnográfica serão utilizados como instrumentos coleta de dados, a observação participante e entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes da pesquisa os professores, os gestores e especialistas.

Importa destacar que a pesquisadora esteve na sala de aula pesquisada, no período de outubro de 2016 a março de 2017, nos horários da disciplina de Artes ministrada pelo **Professor Milorde**, nos horários das 13h30às 15h20, às quartas-feiras com o auxílio de um roteiro/guia, para nortear a atividade de campo. Segundo Fino (2017, p.4) no artigo *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*, os sujeitos,

[...] desenvolvem maneiras distintas de se posicionarem perante o mundo, que têm de ser previamente compreendidas, por quem pretende explicar o seu comportamento. Assim, de um ponto de vista etnográfico, é necessário compreender a cultura do grupo em estudo antes de se poderem avançar explicações válidas para o comportamento dos seus membros.

Os momentos da observação participante foram previamente combinados com os sujeitos participantes, cuidado especial que se deve tomar durante o percurso, haja vista a necessidade em adquirir a confiança e a simpatia dos mesmos, sempre os ouvindo e registrando os seus comentários e relatos, pois, segundo Cicourel, (1992) apud Haguette, 2011 p.71) “[...] é nesse relacionamento face a face com o grupo, é participando de seu ambiente natural e social, que a observadora coleta dados”.

2 Procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas aos estudantes de uma sala de aula do PROEJA, aos professores e professoras que ministram aulas no ambiente da pesquisa juntamente com os gestores do curso. As informações obtidas foram sistematizadas e o conteúdo foi formalizado, entendendo-se ser importante para a pesquisadora, acumular os materiais, e analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados revendo as relações que foram nutridas entre ela e os sujeitos participantes (WEBER, 2009).

Godoy corrobora ao refletir que (1995, p. 29), diversos tipos de dados são relevantes em uma pesquisa etnográfica, “[...] as interações verbais entre os membros do grupo estudado, a forma e o conteúdo das interações verbais dos participantes com o pesquisador, comportamentos não verbais, [...], gravações, artefatos e documentos.

Esta reflexão leva a entender que a análise de um contexto exige que se observe de forma minuciosa os detalhes das ações verbais e não verbais advindas dos sujeitos pesquisados, certamente esta interação com a fala contribui para que se alcance o que se busca para aquilo que se deseja escrever, conforme se explica em páginas anteriores e posteriores a esta, neste trabalho científico.

2.1 Entrevista

Os sujeitos entrevistados forneceram informações detalhadas e relevantes que permitiram uma análise qualitativa pois discorreram sobre suas experiências apresentando respostas livres e espontâneas às questões elaboradas pela pesquisadora. Esta, segundo Triviños (1987), deve estar embasada teoricamente com a investigação relativa ao fenômeno social investigado. Daí a importância de se entender a composição social e educacional dos referidos sujeitos, para que se possam alcançar os objetivos propostos. Em cada categoria de entrevistados cuidou-se para que as perguntas fossem contextualizadas por meio das informações sobre o seu relacionamento com os professores com os colegas, sobre a troca de saberes em sala de aula, bem como, se desenvolveu a prática pedagógica no processo de aprendizagem, assim como o seu interesse dos entrevistados (estudantes) pelo PROEJA na escola estudada.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 196-201), em uma pesquisa qualitativa um dos instrumentos fundamentais, para que a coleta de dados apresente resultado exitoso, é a entrevista. E manifestam essa convicção na medida em que consideram que a relação de

interação durante a entrevista, permite que haja uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Observa-se que nas entrevistas existem buscas de informações que contribuam para o surgimento de categorias a partir daquilo que os informantes evidenciam em relação às suas vivências no cotidiano, sobre o qual o investigador não tinha conhecimento. Dessa forma, as perguntas abertas na entrevista, propiciam uma relação mais profunda e mais interativa entre o entrevistador e entrevistado e possibilita um maior acesso à realidade dos fenômenos existentes no mundo pesquisado.

Para Fontana e Frey (2000, p. 663) “a entrevista, no viés qualitativo, é considerada “um texto negociado” entre o entrevistado e o entrevistador. Em outras palavras, é um espaço interacional configurado pelo contexto sócio-histórico e pelos participantes”.

A partir da entrevista podem-se gerar dados e compará-los com informações colhidas em outras fontes, por exemplo: nos questionários, na observação participante, na análise de documentos entre outros, possibilitando assim adquirir certo nível de segurança na pesquisa, cuja diversidade das informações, ajudará para uma possível triangulação dos dados (ANDRÉ, 2004)

A primeira preocupação do pesquisador, que trabalhará com este instrumento de coleta de dados, é preparar com antecedência o material a ser utilizado, selecionar um dos vários tipos de entrevista: entrevista etnográfica, estruturada, semiestruturada, não-estruturada, procurando a que melhor se adeque aos objetivos propostos na pesquisa. É preciso estabelecer uma atmosfera amistosa e de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, minimizando-se as relações hierárquicas entre as partes e demonstrando-se respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados (MARLI; ANDRÉ, 1986).

Para esta pesquisa a pesquisadora optou pela entrevista semiestruturada como instrumentos de investigação aplicadas por meio de uma roda de diálogo com os sujeitos participantes entendendo que lhe daria condições de compreender como os sujeitos participantes se manifestariam diante dos fenômenos sociais que se evidenciam também no seu cotidiano escolar. Permitindo identificar o que a pesquisadora busca, (LAPASSADE, 2005).

Para tanto foram aplicados três modelos distintos de entrevista semiestruturada conforme se explica a seguir:

- a) Um roteiro de entrevista aos estudantes que compõem a sala de aula do PROEJA; (Apêndice A)
- b) Um roteiro de entrevista aos gestores/as e especialistas; (Apêndice B)

c) Um roteiro de entrevista aos Professores e Professoras; (Apêndice C)

As entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, o que contribuiu para que relembresse os momentos de encontro com os sujeitos. Ao término das transcrições das entrevistas, sucessivas leituras foram feitas sobre o material constituído. Portanto, os dados coletados nesta investigação científica, provêm de muitas idas e vindas; muitos sujeitos contribuíram durante a “observação participante” *in loco*; e foi possível saber como os sujeitos compartilham suas experiências nas relações diárias com as pessoas que estão ao seu redor. Eles e elas falaram de suas atividades nos espaços por onde andaram e tudo foi registrado no diário de campo e complementado nas entrevistas semiestruturadas, e conseqüentemente nas conversas informais e formais e nos estudos de documentos oficiais e pessoais.

Outra justificativa para a pesquisadora optar pela entrevista semiestruturada se deu em razão da referida entrevista contribuir para facilitar o encontro dialógico com os sujeitos participantes e por não ter um roteiro inflexível, pois, sendo suas perguntas abertas, dá mais liberdade para a pessoa entrevistada e ainda [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Isto possibilitará a cada sujeito pesquisado liberdade para expressar os seus pensamentos e ainda permite ao pesquisador/a modificar as perguntas caso o percurso das conversas necessite. Porém, é muito importante que o pesquisador/a tenha domínio desse tipo de entrevista para que não perca o cerne do assunto frente às informações que deseja obter dos participantes. Essa técnica atende muito bem ao perfil dos estudantes da Sala de aula do PROEJA, ambiente onde se pretende desenvolver esse estudo.

Nessas condições, os entrevistados poderão fornecer informações detalhadas e relevantes para o tema pesquisado e podem discorrer sobre suas experiências apresentando respostas livres e espontâneas, face às questões elaboradas pela pesquisadora (TRIVIÑOS, 1987).

Daí a importância de se entender a posição social e educacional dos sujeitos, contextualizando as respostas de uma face ao relacionamento com os demais sujeitos participantes. Pretendemos saber como acontece a troca de saberes em sala de aula, como se desenvolve a prática pedagógica no processo da aprendizagem e conhecer qual o seu interesse pelo PROEJA. O quadro 7 apresenta os guiões das entrevistas que serão aplicadas a cada um dos grupos.

Quadro 7 – Guião de entrevistas

1) Como é o seu relacionamento com seus colegas, e professores em sala de aula?	1) Como é o seu relacionamento com os estudantes na Sala de aula do PROEJA?	1) Como é o seu relacionamento com os estudantes do PROEJA?
2) Você troca experiências sobre seus saberes com seus colegas e professores em sala de aula?	2) Os estudantes da sala de aula do PROEJA partilham suas experiências e seus saberes com você em sala de aula?	2) Em sua opinião, os estudantes do PROEJA, partilham as suas experiências e seus saberes com você?
3) Em sua opinião o que significa prática pedagógica?	2) O que significa prática pedagógica?	3) O que significa prática pedagógica para você?
4) Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolares? O que aprende participando dessas atividades?	3) Para você o que é inovação pedagógica?	4) O que é Inovação pedagógica para você?
5) O que você sabe sobre o Projeto Político Pedagógico desta escola?	5) Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolares? O que aprende?	5) Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolares dos estudantes do PROEJA? O que aprende?
6) O que significa o PROEJA para você.	6) O que você sabe sobre o Projeto Político Pedagógico?	6) O que você sabe sobre o Projeto Político Pedagógico?
	7) O que significa o PROEJA para você?	7) O que significa o PROEJA para você?

Fonte: Autora 2022

2.2 Observação Participante

Em pesquisa etnográfica, uma característica tem papel preponderante para o pesquisador: saber observar. E não estar falando daquele olhar curioso de quem “presta atenção”, mas não compreende o que observa. Está-se falando da observação enquanto técnica investigativa, que mobiliza os sentidos para poder captar bem aquilo que está observando para posterior análise. (MARCONI & LAKATOS, 2003). Trata-se da Observação Participante, uma técnica investigativa que remonta os primórdios do surgimento da Antropologia.

Há discussão sobre a origem da observação participante, que alguns autores atribuem a um trabalho de Malinowski (BOGDEWIC, 1999) e outros aos trabalhos de Robert Park, da Escola de Chicago (MAY, 2004). Contudo, Haguette (2011) considera que, independentemente da origem da observação participante, esses trabalhos foram necessários para

possibilitar o desenvolvimento da técnica.

Atualmente os pesquisadores etnográficos utilizam essa técnica estudo de grupos e comunidades não apenas como forma de expressar o trabalho de campo no sentido estrito, mas para acentuarem de forma mais abrangente uma concepção sociológica que se oponha a uma visão quantitativa e positivista (FINO, 2003).

A utilização da observação participante enquanto técnica para esta pesquisa, ocorreu devido à mesma permitir identificar como em dado contexto sociocultural as atitudes e o inter-relacionamento das pessoas assumem significados nas suas existências. Outro aspecto relevante é o fato de oferecer flexibilidade no uso dos instrumentais para a coleta de dados sem exigir grandes estruturas recursais, isto é, não requer instrumento específico para ser realizada (HAGUETTE, 2011). Por isso, não cria embaraços durante o trabalho de campo, abrindo ao/à pesquisador/a, alternativas para ser criativo/a e resolver qualquer contratempo que possa surgir durante suas abordagens no campo.

A observação participante permite ao pesquisador observar os comportamentos das pessoas, seus fenótipos, sua condição social, suas crenças e tudo mais que se manifestar no convívio do pesquisador diretamente no ambiente pesquisado. (SPRADLEY, 1980)

Segundo os teóricos da Etnografia, são três tipos de observação participante: a observação participante periférica, em que o observador tem certo grau de implicação no grupo, mas não tanta que possa bloquear a sua capacidade de análise; o segundo, a observação com participação ativa, que alguns autores a consideram como aquela onde o pesquisador se coloca “tendo um pé dentro e outro fora”, do espaço pesquisado; e o terceiro tipo é a observação participante total ou completa, que será utilizada nessa pesquisa.

Dialogando com Lapassade, se percebe que as práticas sociais que envolvem a comunidade pesquisada complementam o conjunto de características desta observação, o que permite que o/a pesquisador/a façam reflexões profundas para reestruturar os seus questionamentos, inclusive, se questionando: “que papel o pesquisador participante pode assumir no campo”? (LAPASSADE, 2005, p.72).

Essa pergunta tornou-se essencial na literatura etnográfica desde que os etnógrafos interacionistas começaram, entre 1950 e 1960, a refletir sobre os fundamentos e sua prática. Adler e Adler (1987) retomaram ao assunto modificando a categorização inicial e apresentaram a tese de que “existem três tipos de observação participante, consoante o grau de implicação do investigador na vida do grupo objecto do estudo, que denominam de periférica, activa e completa”, Fino, apud Adler & Adler 1987).

Na observação participante periférica, são os pesquisadores que escolhem esse papel ou essa identidade, onde certo grau de implicação é necessário, indispensável para apreender de dentro as atividades das pessoas e sua visão de mundo. Neste sentido compreende-se que, para serem considerados “membros”, precisam participar o suficiente, mas isto não significa que sejam admitidos no centro das atividades, ou seja: não assumem papel relevante na situação estudada. Este tipo de implicação origina-se em uma escolha de ordem epistemológica em que alguns pesquisadores entendem que muito envolvimento poderá comprometer o resultado da análise.

A observação ativa é a segunda implicação. Sustenta-se na possibilidade de que o pesquisador não deseje participar de certas atividades do grupo estudado. Na implicação completa, o pesquisador se esforça para desempenhar um papel estratégico e adquirir status no grupo ou na instituição que estuda, participando ativamente. Esta se subdivide em duas subcategorias: por oportunidade e por conversão. Na primeira, o pesquisador torna-se membro da situação, na segunda, o pesquisador deve “tornar-se o fenômeno que ele estuda”, (LAPASSADE, 2005).

Nesta investigação o grau de implicação que foi proposto durante sua trajetória foi a observação participante completa, pois não somente o investigador estuda a prática pedagógica, mas insere-se no contexto identificando-se com o fenômeno do analfabetismo gerador de uma estrutura social com muitas desigualdades.

Para Lapassade (2005) a conversação corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa de suas atividades. Assim, compreende-se melhor o objeto de estudo, a partir do contexto histórico social e cultural onde ocorre a pesquisa.

Cabe destacar que as concepções teóricas mencionadas neste estudo têm aproximação crítica com o dinamismo da aprendizagem e da prática pedagógica, pois apontam elementos que contribuem para compreender a forma de como se apresenta a vida das pessoas, os valores, as normas e as categorias evidenciadas por elas, as quais caracterizam suas descobertas internas que se externam, à proporção que a pesquisa vai se aprofundando nos diálogos, nos encontros e no convívio com o/a observador/a participante.

A conversação corrente e ordinária se constitui um elemento essencial da observação participante, onde o encontro das pessoas e suas falas contribuem para o bom andamento das atividades, e possibilita contextualizar o objeto de estudo, a partir do contexto histórico social e cultural, no espaço da pesquisa.

Daí a opção pela observação participante completa, porque não se estuda somente as práticas pedagógicas, mas se identifica a contextualização do fenômeno estudado. A observação participante pode não ser demorada, mas nem por isso deixa de exigir uma permanência relativamente longa no terreno. (FINO, 2000).

Não se deve esquecer de que as sistematizações das normas metodológicas estão afinadas com o estudo antropológico, que analisa por meio da observação participante como os sujeitos manifestam a sua cultura no seu cotidiano. (MALINOWSKI, 1997).

É possível entender que esta técnica organiza e prepara de forma disciplinar ao mesmo tempo em que treina e exige do pesquisador/a, atenção, sensibilidade e paciência para com o que objetiva no momento da recolha dos dados. Considera-se que este processo favorece na “abordagem indutiva da pesquisa mais visibilidade aos diversos aspectos evidenciados e anotados após as entrevistas” (CORREIA, 1999, p. 35), cujas vantagens estão nas condições de se adentrar ao campo pesquisado e dialogar com os participantes de forma espontânea, observando como se comportam e se expressam diante do assunto abordado.

Importante destacar que a técnica da observação participante se realizou neste estudo por meio do contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado, para obter as informações sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no contexto social e no seu próprio histórico de vida. Para isto a pesquisadora estabeleceu uma relação face a face com os sujeitos e sempre atenta ao contexto “ao mesmo tempo modificou e foi modificada”. (MINAYO, 1995, p. 99) porque tornou-se partícipe das atividades.

Neste sentido, fica evidente que a observação participante é um “[...] estilo pessoal adotado por pesquisadores de campo que após serem aceitos na comunidade a ser estudada, utilizam diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo” (ANGROSINO, 2009, p.34). Entende-se com isso que a partir do momento em que o pesquisador/a se sentem preparados/as para realizar o seu trabalho empírico, quando chegam no campo investigativo e dirigem os seus olhares ao universo pesquisado, estes logo se alteram ao visualizar inúmeras realidades as quais condizem com seu objeto de pesquisa (Oliveira, 1996).

Neste contexto a pesquisadora adentrou pela primeira vez o local da pesquisa, na sala de aula do PROEJA, no dia 19 de outubro de 2016 e permaneceu até o mês de outubro do ano de 2017, e obteve sucessivas informações importantes para a sua temática investigativa. Outrossim, foi possível observar a disponibilidade dos sujeitos participantes em acolherem as suas propostas com interesse em participar do referido estudo científico.

A observação participante conduz o pesquisador no trabalho de campo, desde a

sua chegada ao local da pesquisa, quando se iniciam as negociações para o acesso, até ao término do estudo, depois de uma razoável estada no local da pesquisa, onde a observação participante consegue evidenciar o que se busca. (LAPASSADE, 2005). Este teórico considera que a observação participante permite ao pesquisador/a tornar-se partícipe das atividades, como membro do estudo e como um de seus participantes.

Esta opção enriquece, detalha e auxilia o/a investigador/a a interagir ativamente como membro em todas as atividades do grupo e evidencia a sua arte de ver, ouvir e escrever com atenção, anotando o mais fielmente possível de forma rápida e precisa o que for válido para registrar sobre as informações oferecidas pelos sujeitos. Segundo (Angrosino, 2009 p. 39),

A observação participante não é propriamente um método, mas um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

É nessa perspectiva que o autor em referência define a observação como um ato de perceber as atividades e inter-relações das pessoas do cenário de campo que envolve os cinco sentidos do pesquisador, que exige registro objetivo e uma busca de padrões que são identificados nas vivências da cultura cotidiana do grupo participante da pesquisa.

Nessa óptica, a observação participante busca descrever os significados de ações e interações, segundo o olhar de seus atores, indo muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de seus discursos, depoimentos e ações realizando, por conseguinte, uma descrição interpretativa, justificando-se a afirmação de que a realização da investigação etnográfica exige sensibilidade e rigor e conforme as solicitações dos investigadores os trabalhos são iniciados manuscritamente no diário de campo.

2.3 Diário de Campo

O diário de campo é um instrumento que serve para registrar/anotar o que acontece na pesquisa. Essas anotações podem se referir tanto à pesquisa, quanto ao processo de intervenção e é essa coleta que permite analisar as informações obtidas dos sujeitos participantes e à proporção que descrevem as realidades, é possível relacioná-las aos fenômenos sociais que também se evidenciam. (TRIVIÑOS, 1987).

Como neste estudo a análise dos dados é qualitativa a pesquisadora poderá observar e registrar

[...] tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p. 33).

Neste sentido, quando se dialoga com as questões referentes ao processo investigativo, reafirma-se o compromisso enquanto pesquisador/a em descrever no diário de campo tudo que observa utilizando a transcrição e descrição dos fatos sem os alterar.

Esta descrição será densa porque se detectará a diferença entre as experiências dos grupos sociais por meio, das suas expressões, seus espaços, tempos, saberes e regras, sendo os significados culturais interpretados com mais veemência. Daí se utilizar o diário de campo como instrumento para essas anotações (GEERTZ, 2008).

Neste sentido, o que se pretende registrar é tudo o que será observado, a partir, inclusive, do contato inicial com a coordenação do Curso do PROEJA, ocasião em que a pesquisadora irá solicitar oficialmente a permissão de adentrar ao local da Pesquisa.

Ao utilizar o diário de campo a pesquisadora terá condições de se debruçar sobre o que escreveu e analisar nos mínimos detalhes, a seleção de tudo o que foi detectado tanto na observação participante, como nas entrevistas, nas conversas formais e informais, entre outros gestos e expressões manifestadas pelos sujeitos da pesquisa.

Compreende-se que o diário de campo contribui para que haja uma relação amistosa entre o pesquisador e os sujeitos, pois “[...] é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa que nasce no universo do cotidiano [...]” (MINAYO, 1994, p. 40). Detecta-se que esta importante estratégia considerada pela teórica, como um “fruto relacional e prático” abrange e articula proposições teóricas que se relacionam com as experiências empíricas dos sujeitos ao contextualizar os seus saberes. Ressalte-se que este momento possibilita ao pesquisador/as registrar os seus conhecimentos na produção científica baseando-se no que ouve e no que vê e fica notório que a escrita se torna uma peça metodológica, que contribui para analisar as experiências vivenciadas no campo.

2.4 Pesquisa documental

Os procedimentos em uma pesquisa científica implicam no uso de várias técnicas que auxiliam no levantamento de dados dentre as quais estão a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A análise documental consiste em investigar documentos que não receberam qualquer tratamento científico e conforme Oliveira (2005 p. 98), “[...] o acesso a documentos escritos - seja em forma de relatórios, artigos, jornais reportagens em revista,

livros e documentos eletrônicos em muito contribuem para o conhecimento mais aprofundado da realidade [...]”. A pesquisa documental possibilita ao pesquisador, acesso a dados que se encontram disponíveis em documentos oficiais, tais como: “documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas (censos), documentos de arquivos privados, contratos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158).

Necessariamente esses documentos não precisam ser atuais. Podem-se buscar documentos antigos para contextualizar conteúdos históricos, culturais, sociais e econômicos de um ambiente ou grupo de pessoas e isto aconteceu no decorrer desta investigação, a pesquisadora se aportou de vários documentos sobre a EJA, a criação do PROEJA, entre outros citados em páginas anteriores.

Buscou-se também os apontamentos feitos nas participações em Congressos, Seminários, e outros momentos acadêmicos relacionados a temática Educação de Jovens e adultos-EJA. Cumprida essa etapa, o próximo passo foi trabalhar a pesquisa bibliográfica, ocasião em que a pesquisa documental ofereceu grade contribuição.

2.5 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi outra fonte utilizada nesta pesquisa científica. Diferente da pesquisa documental, estas fontes resultaram de pesquisas acadêmicas e foram desenvolvidas a partir de material já elaborado (GIL, 2010). Segundo (VERGARA, 2005. P.48), “A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”

No primeiro momento foi organizada a bibliografia sobre esta temática, existente no acervo da Biblioteca que fica localizada na instituição educacional em estudo, bem como os livros que se encontravam disponíveis na Internet.

No caso desta pesquisa, conforme citado acima, recorreu-se a materiais disponíveis tanto no acervo institucional, quanto a outras fontes bibliográficas disponibilizadas e reconhecidas no mundo acadêmico, dentre estas, alguns autores que já foram citados anteriormente, tais como: Bourdieu (2008); Fino (2007); Freire (2002); Mittler (2003); Piaget (1998); Lave e Wenger (1991); Saviani (2007); Sousa (2007); Vigotsky (1999), entre outros.

Sem o recurso da pesquisa bibliográfica seria difícil construir este trabalho, inclusive, considera-se um dos alicerces da investigação científica, possibilitando que o aporte teórico que se reúne expanda o conhecimento do pesquisador, oferecendo-lhe condições de

analisar e explicar o seu objeto de estudo.

[...] para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO, SIMÕES, 2008, p.148).

E assim, numa “[...] atitude e [...] prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” [...], (MINAYO, 1994, p.23) registra-se na pesquisa bibliográfica deste trabalho científico o contexto sócio-histórico da realidade, numa visão crítica e reflexiva enquanto procedimento metodológico. A pesquisa bibliográfica possibilitou a fundamentação teórica do objeto de estudo a partir dos teóricos que subsidiaram esta temática.

2.6 Pesquisa legislativa

Entende-se que a pesquisa legislativa é aquela que oferece conhecimentos para instrumentalizar a investigação, sobre as bases legais norteadoras com o objeto pesquisado. O registro dos conteúdos com informações referentes às legislações, fundamentam e comprovam a institucionalização dos resultados, a exemplo do conteúdo objeto desta investigação científica, a modalidade de EJA se confirma através da veracidade da análise referencial legislativa, conforme as Bases legais norteadoras das políticas educacionais para educação de jovens e adultos aqui mencionadas.

Esta pesquisa contribui com a empiria a partir do momento em que se destaca a legislação que acompanha a trajetória da temática da investigação científica, e neste sentido se analisa o quanto na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem-se superado e resistido diante dos paradigmas conservadores e também como se destaca ao longo desta investigação que evidencia os passos decisivos para a garantia da continuação desta modalidade conforme a mobilização popular que provoca a inclusão da aplicação das leis.

Nesta investigação, a pesquisa legislativa foi realizada na biblioteca e na secretaria da sala de aula da escola em estudo. Para tanto, teve-se acesso às legislações e outros dados oficiais, os quais enriqueceram a fundamentação teórica da pesquisa. A seleção dos aportes legislativos foi realizada com cuidado, haja vista que se buscou informações que se relacionassem *ao lócus* da pesquisa. Para tanto, recorreu-se às legislações que tratam da regulamentação do PROEJA, às Resoluções do Conselho Nacional de Educação-CNE, às Portarias e regulamentos do Ministério da Educação-MEC tais como portarias, decretos, entre

outros criados para orientar o processo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Neste sentido, utilizou-se o passo a passo da legislação, considerando os escritos oficiais e o que foi veiculado na imprensa falada e escrita.

Esta investigação científica ganha importância ao destacar com precisão os documentos legislativos explicando como as normas jurídicas que se incluíram no sistema educacional para legitimar a modalidade de EJA e para fortalecer os direitos fundamentais conquistados pela luta da sociedade civil para garantir o acesso dos estudantes que ao longo do tempo encontraram dificuldades para estudar, conforme se analisou nos documentos legislativos referentes a este estudo.

3 Descrição do Espaço Físico

Esta investigação foi desenvolvida nas dependências de uma Escola Federal de Educação Profissional de São Luís, localizada em um bairro da zona rural do município no Estado do Maranhão.

A cidade de São Luís originou-se na península que se fixou sobre o estuário dos rios Anil e Bacanga, denominada pelos indígenas Tupinambás, como ilha de Upaon Açú, ou Ilha Grande. Fundada no dia 8 de setembro de 1612, pelos franceses Daniel de La Touche e François de Razily, que pretendiam desenvolver aqui a economia mercantilista. Atribuíram à ilha o nome de Saint Louiz, em homenagem ao Rei da França, Luís IX. A referida ilha também foi ocupada pelos holandeses, em 1641, mas que a exemplo dos franceses foram expulsos pelos portugueses.

Com mais de um milhão de habitantes, a capital maranhense conta com grandes corporações e empresas de diversas áreas que se instalaram na cidade pela sua privilegiada posição geográfica entre as regiões Norte e Nordeste do país e também pelo fato do seu litoral estar mais próximo de grandes centros importadores como Europa e Estados Unidos. O porto de Itaqui, em São Luís, é o segundo mais profundo do mundo e um dos mais movimentados para o comércio exterior no Brasil. Além disso, a cidade também é a porta de entrada para o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, que atrai turistas do Brasil e do exterior. São Luís também foi a cidade de grandes escritores como Aluísio de Azevedo, Gonçalves Dias e Graça Aranha. Além disso, a capital também é conhecida pelos ritmos como tambor de crioula, reggae e bumba-meu-boi⁷¹⁰.

Esta cidade se tornou porto fluvial e marítimo a partir dos séculos XVII ao lado

⁷ Uma festa popular que se destaca no Norte e Nordeste do Brasil. Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade reconhecido pela UNESCO.

de outras capitais brasileiras, a exemplo de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. No século XIX foi considerada como o quarto centro exportador de algodão e arroz. Destaque-se que é herdeira de um conjunto urbanístico que se constitui em um dos mais representativos e ricos exemplares do traçado urbano e da tipologia arquitetônica que corresponde aos séculos XVIII e XIX, diferenciando-se das casas de taipa e madeira que caracterizaram os edifícios de caráter civil do século XVII.

Desde 1997, é reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade; em 2015 possuía uma área de unidade territorial de 834,785 km², e desse total 157,5656 km² estão localizados em perímetro urbano. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense e Microrregião da aglomeração urbana de São Luís. Em 2010 o IBGE contou com a população em 1.027, 098. Em 2016 a população estimada em São Luís correspondeu a 1.082.935. O que a torna o décimo quinto município mais populoso do Brasil entre os 5565 municípios brasileiros, 13º entre as capitais, 4º da Região Nordeste e 1º do Maranhão.

A densidade populacional em 2010, correspondia a 1.215,69 hab./Km²; a área da unidade territorial correspondia a 583,063Km². O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,768, considerado alto, comparado ao IDH do Maranhão que era de 0,694. Mas, encontram-se muitos desafios na implementação das políticas públicas, devido à ausência de serviços básicos como saúde, educação e transporte.

Ressalte-se que as famílias, em grande maioria, moram nos bairros periféricos e estão inseridas no contingente empobrecido da cidade e vivem desempregadas ou subempregadas, ou ingressando no mercado informal do trabalho, ou no mundo da criminalidade e tendendo a envolver outros membros da família, até mesmo as crianças e adolescentes reproduzindo o processo de exclusão das salas de aula.

Figura 8 – Mapa de localização de São Luís-MA



Fonte: Google (2020).

Disponível em: <https://br.historyplay.tv/hoje-na-historia/e-fundada-cidade-de-sao-luis-capital-do-maranhao>

Fotografia 7 – Vista aérea da cidade de São Luís



Fonte: Google (2022)

Disponível em: <https://br.historyplay.tv/hoje-na-historia/e-fundada-cidade-de-sao-luis-capital-do-maranhao>

A escola pesquisada, desde a sua fundação na década de 1940, já recebeu várias denominações, conforme as sequentes mudanças no Projeto Político brasileiro para a Educação Profissional. Criada pelo Decreto Presidencial nº 22.470, de 20 de outubro de 1947, sendo instalada em 10 de março de 1953 com a celebração de termo de acordo entre a União e o governo do Maranhão e mais tarde, por força do Decreto Federal nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, ficou subordinada diretamente à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura. Em 1975, passou à responsabilidade da COAGRI, pelo Decreto nº 76.436 de 14 de outubro de 1975. Em 2008, a escola foi integrada à nova estrutura de Educação Profissional criada através da Lei federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

A instituição tem como **missão** promover educação profissional, científica e tecnológica, comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável; enquanto **visão** institucional se propõe ser de excelência em ensino, pesquisa e extensão, visando tornar-se referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento na região, pautada em **valores** éticos, inclusão social, cooperação, gestão democrática, participativa e inovadora.

Sua estrutura física abriga ambientes pedagógicos, com Unidades Educacionais de Produção (UEP"s), nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; tele centro; alojamentos; refeitório; cooperativa; além de ambientes administrativos e de lazer. Essa estrutura dá suporte a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura, Cozinha (atualmente Gastronomia) e Meio Ambiente, nas formas Integradas, Subsequente, Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Educação a Distância.

Em 2010 deu início aos Cursos de Nível Superior em Ciências Agrárias, Tecnólogo em Alimentos e em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Registre-se que a sala de aula onde se realizou a pesquisa foi a do Professor Milorde que ministra a disciplina de Arte, local em que se utilizou a técnica da observação participante. A pesquisadora escolheu este espaço porque o referido professor ministrava a aula teórica em sala de aula e a aula prática no palco do prédio do auditório da Escola, além de que o contexto destas aulas tinha relação com a temática estudada.

Em relação aos profissionais entrevistados foi possível contatar presencialmente com alguns professores da referida sala de aula, que se disponibilizaram para o efeito. Inicialmente, para adentrar neste espaço a pesquisadora solicitou formalmente, aos gestores e coordenadores dos Departamentos Pedagógicos e de Pesquisa daquela instituição de ensino. Posteriormente, iguais procedimentos se deram junto aos sujeitos pesquisados, haja vista Lapassade (2005, p.70) orientar que

[...] A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal "acesso." A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global.

Na realidade, precisa-se dessa permissão inicial todo o tempo em que se estiver investigando, concordando com Lapassade (2005, p. 70) quando diz que "essa permissão

não pode ser definitiva”. É importante estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos participantes para que se possa sempre ter acesso ao campo, ser uma pessoa bem aceita no decurso do trabalho e negociar seu acesso sempre que for necessário. E isso aconteceu, pois, as pessoas que trabalham no setor investigado, sempre estiveram disponíveis para colaborar com esta pesquisadora.

4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa foram, os estudantes e os professores/as do Curso do PROEJA da Escola pesquisada, juntamente com os chefes do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e as Pedagogas Marita e Maitê, as/as quais, aceitaram ser entrevistados/as, contudo, solicitaram à pesquisadora que lhes enviasse as questões para os seus e-mails para que pudessem respondê-las por escrito, porque, não se sentiam à vontade para gravarem as suas respostas. A pesquisadora também lhes explicou que os seus nomes seriam mantidos em sigilo, e os nomes a eles/as atribuídos seriam fictícios. E assim foi feito.

Nesses parâmetros, foram diversas as fontes de informações que revelaram as experiências dos participantes, tanto no acompanhamento na sala de aula, nos encontros fora da mesma, quanto no local da escola onde são apresentadas as manifestações artístico-culturais resultantes das aulas práticas ministradas pelo professor Milorde.

As conversas formais e informais se realizaram em diferentes momentos, a saber, nas rodas de diálogos, nos momentos da observação participante, nas reuniões pedagógicas, no intervalo das aulas e em outros espaços do ambiente pesquisado. Nesses momentos de encontros houve a preocupação de se utilizar uma linguagem acessível com o propósito de melhor entendimento entre os sujeitos participantes e a pesquisadora.

4.1 Procedimentos éticos

Partindo-se do princípio de que “enquanto a moral é o conjunto de princípios que norteiam a ação dos homens, chama-se ética a reflexão crítica sobre esses princípios [...] A Ética coloca-se no espaço da Filosofia, de um pensamento crítico que quer olhar com clareza, com abrangência, com profundidade os problemas aos homens em sua vida” (FAZENDA, 2012, p.126).

De onde se infere que a investigação científica requer do pesquisador postura ética em seus procedimentos durante todo o processo e responsabilidade científica naquilo

que escreve e divulga, pois, cada pesquisador, durante a elaboração de seu trabalho, convive com realidades diferentes e tem acesso a aspectos que são exclusivos de uma comunidade e da particularidade dos sujeitos que nela se encontram.

Do ponto de vista da relação com outros pesquisadores, terá acesso a produções anteriores, as quais, embora possam ser semelhantes ao seu trabalho, mas diferem a partir das temáticas propostas. Tais constatações no campo das Ciências Sociais serão bem frequentes, daí porque há de se oferecer nesta produção científica uma contribuição para se somar ao que já está disponível e ao mesmo tempo, que seja inédita quanto a percepção da possibilidade de práticas pedagógicas diferenciadas que efetivamente revolucionem no processo da aprendizagem de jovens e adultos pelo seu caráter inovador diante das condições excepcionais de aprendizagem trazidas pelo público alcançado pelo PROEJA.

Esta pesquisadora, ao fazer o contato inicial com os sujeitos da pesquisa, ciente de que as normas éticas recomendam informar aos participantes a finalidade da pesquisa e seus procedimentos, deu entrada na divisão de protocolo da Instituição educacional, ao memorando número 02/2016, que gerou o Processo nº 23249.039803.2016-12, objetivando adentrar na sala de aula do PROEJA em que o Professor Milorde ministrava a disciplina de Artes, tendo sido o documento autorizado, pelo Coordenador de Pesquisa da Escola investigada. A pesquisadora se interessou em fazer a sua pesquisa no horário da disciplina de Artes, e para tanto, contactou com o Professor Milorde, apresentando-lhe seu projeto de pesquisa e explicando-lhe a temática da sua investigação.

Destaca-se que o Professor Milorde se interessou pela temática e com muita atenção e gentileza acolheu a solicitação da pesquisadora, concedendo-lhe a permissão para adentrar sua sala de aula. Assim, no dia 19 de outubro de 2016, a pesquisadora foi recepcionada pelo professor Milorde, que a apresentou aos estudantes, os quais foram bem receptivos e ela explicou-lhes o motivo da sua estadia naquele espaço. Agradeceu aos presentes o acolhimento e solicitou-lhes que assinassem um documento para comprovar a disponibilidade em aceitar a sua pesquisa, mas um estudante pediu a palavra e disse-lhe: “Professora, aqui nós estamos é para colaborar; não precisa assinar documento, não, o que vocês acham? Outro estudante também se pronunciou dizendo: “Eu concordo, até porque o Professor Milorde já tinha nos falado que a senhora ia fazer uma pesquisa aqui com a gente; não se preocupe, o que a gente puder colaborar com a sua pesquisa; pode contar conosco. Nós estamos satisfeitos com sua presença. Seja bem-vinda!”

É diante desta receptividade a pesquisadora retomou a palavra, comprometendo-

se a zelar para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, inclusive, declarando que, quando se reportar às contribuições que pudesse vir a coletar durante o período da investigação, o fará identificando-os com nomes fictícios.

Aproveitou para respaldar seus argumentos, utilizando-se da leitura de um artigo da advogada Leticia Franco, sobre o relatório de Belmont (1978), cuja origem ocorreu numa reação institucional aos escândalos causados pelos experimentos da medicina desde o início da 2ª. Guerra Mundial. Em particular, três casos foram de notável relevância para sua criação:

1) em 1963, no Hospital Israelita de doenças crônicas de Nova York, foram injetadas células cancerosas vivas em idosos doentes;

2) entre 1950 e 1970, no hospital estatal de Willowbrook (NY), injetou-se hepatite viral em crianças com deficiências mentais;

3) desde os anos 40, mas descoberto apenas em 1972 no Estado de Alabama, foram deixados sem tratamento quatrocentos indivíduos negros sífilíticos para pesquisar a história natural da doença.

O referido relatório orienta a preservar os princípios éticos, considerados básicos os quais devem nortear a pesquisa biomédica com seres humanos,

- a) o princípio do respeito às pessoas;
- b) o princípio da beneficência;
- c) o princípio da justiça.

A Pesquisadora mencionou que o referido Relatório de Belmont trouxe para dentro do contexto da sua pesquisa uma nova visão de vida, haja vista que os princípios estabelecidos neste documento embora estejam voltados para a Biologia, mas se conecta com o espaço pesquisado, que é a sala de aula da disciplina de Artes do Curso do PROEJA, e também defende em seu documento, princípios éticos que exigem do pesquisador/a respeito ao universo de informações que advêm de mundos distintos relacionados aos sujeitos pesquisados, onde os efeitos éticos se desencadeiam em níveis diferentes. Após esta explicação, a pesquisadora pediu-lhes licença para sentar-se a fim de melhor observar o dinamismo das aulas; eles/as aceitaram prontamente.

Ao final da aula, às 15h10, antes de se despedir dos estudantes e do professor Milorde, a pesquisadora reafirmou o seu compromisso em manter sigilo sobre o que ali fosse observado bem como sobre o que lhe fosse revelado no momento das respostas da entrevista e na roda de diálogo e nas conversas informais. também se responsabilizou em manter no

anonimato as possíveis revelações que fossem evidenciadas.

Nesta investigação, para manter a privacidade dos sujeitos participantes os seus nomes foram mantidos em sigilo e para designá-los utilizamos nomes fictícios e imagens desfocadas. Quanto às imagens recolhidas em locais de domínio público, as mantivemos integras.

Estabeleceu-se uma postura ética para que não houvesse embaraços entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, ou seja, se preservou o respeito e o cumprimento dos pactos, como: pontualidade, compreensão para com as dificuldades dos sujeitos e preservação das informações colhidas nas conversas (LUDKE 1986). Brandão (1999) acrescenta que também é preciso que sejam respeitados o ritmo e a cadência dos estudantes, evitando ansiedades e expectativas dos pesquisadores.

5 Procedimentos para tratamento dos dados

No entendimento de que numa investigação científica a apresentação dos resultados deve estar em consonância com os princípios éticos e morais, cujas ideias deverão subsidiar a execução do trabalho, e ainda, tratando-se de uma pesquisa etnográfica, a flexibilidade que se apresenta a uma investigação desta natureza, sob tais circunstâncias, exigem do pesquisador muita habilidade, atenção, coerência e nos procedimentos de análise dos dados.

Nesta pesquisa a referida análise se realizará no decorrer da investigação, a partir de leituras sucessivas do material transcrito, bem como da visitação ao referencial teórico indicado, sempre fazendo o confronto com os fundamentos da inovação pedagógica, momento em que se poderá escrever, formular, confirmar, modificar ou não o material coletado.

Em uma pesquisa etnográfica os dados não são estabelecidos antes de começar a sondagem “[...] eles deverão emergir no decorrer do trabalho [...]” (LAPASSADE, 2005, p. 83), daí porque optou-se pela análise de conteúdo, a qual se “[...] constitui em uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema [...]” conforme Vergara (2005, p. 15) ou na compreensão de Bardin (1979, p. 42),

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Estas fontes corroboraram com a pesquisa, pois, pelo que se está buscando em

seu objeto em cuja investigação, buscar-se-á “[...] olhar para o mesmo fenômeno a partir de mais uma fonte de dados [...] quando poderão surgir informações advindas de vários ângulos, para “[...] iluminar o problema de pesquisa [...]” (IKEDA; PUSCHEL; PELISSARO, 2008, p. 46).

Ressalte-se que as informações coletadas durante a pesquisa de campo serão sistematizadas e após a análise e sistematização dos dados, se utilizará o processo da sua triangulação conforme se explicará posteriormente.

As informações serão agrupadas conforme os objetivos específicos apresentados no projeto de pesquisa, com a finalidade de iniciar o trabalho de análise dos dados adquiridos no trabalho de campo. Entende-se de que as informações advindas das entrevistas, os registros do diário de campo possibilitarão melhores condições de visualizar os dados os quais irão facilitar a interpretação dos resultados.

Observe-se que a técnica de análise de conteúdo utilizado nesta investigação contribuirá para sistematizar os registros e evidências relatadas pelos participantes, cujas transposições oferecerão subsídios para se extrair do texto as categorias e relacioná-las ao aporte teórico. Verifica-se que este método de análise oferece condições para se observar as expressões, as relações, as avaliações e as categorizações, cujas análises evidenciarão as representações das categorias sendo possível interpretá-la conforme a sua presença ou sua frequência anunciada, supõe-se que esta interpretação oferecerá possibilidades para emergir os resultados.

Sendo assim, a categorização será realizada com o propósito de se identificar os conceitos, as práticas e as ações dos participantes (BARDIN, 2011). A obtenção de resposta aos objetivos inicialmente propostos permitirá subsidiar a temática desta investigação científica.

Portanto, os procedimentos da sistematização e análise de dados, através de leituras sucessivas do material transcrito, terá a finalidade de aprofundar o pensamento crítico sobre cada depoimento dos participantes e sua relação com os demais. Contribuirá para se observar a essência e a lógica própria de cada argumento e será possível determinar o que poderá convergir ou divergir. Sabe-se que a pesquisadora deverá estar atenta e se preocupar em confrontar constantemente o discurso gravado ou escrito com a prática observada e compartilhada durante sua presença no local da pesquisa de campo, agrupando analisando-o especificamente o que foi coletado. Pois, à medida que elaborar o seu texto, poderá recordar-se dos encontros com os participantes e compreender melhor como “garimpar” os dados e

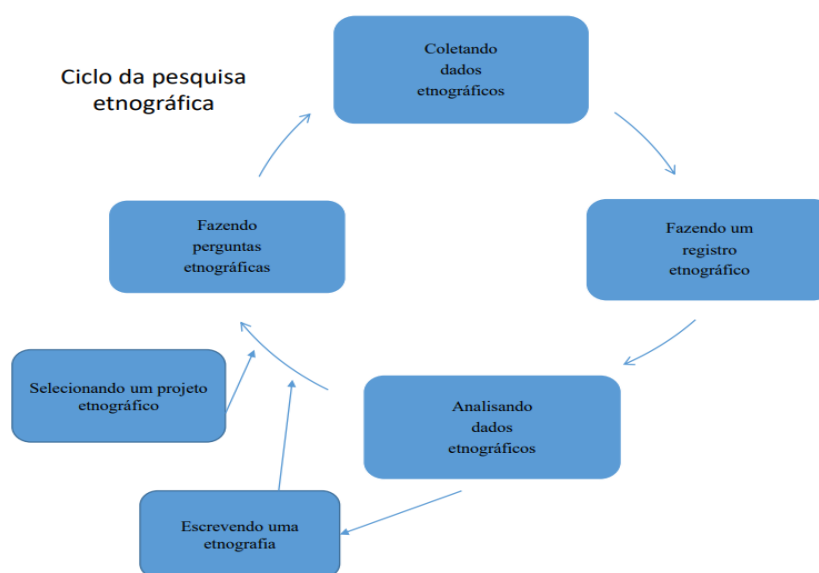
triangulá-los.

6 Triangulação dos dados

A pesquisadora, ao optar pela Etnografia, teve condições de observar e acompanhar de perto a rotina dos sujeitos e por meio da técnica da observação participante, o contato foi direto com os sujeitos, permitindo “[...] o fruto de múltiplos encontros e interações cujas formas podem ser categorizadas [...]” (LAPASSADE, 2005, p. 84).

Sendo assim, uniram-se as concepções teóricas da abordagem, relacionando-as ao tema deste trabalho, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre o que se passa nas experiências de vida dos sujeitos pesquisados, sempre apresentando adequadamente o que foi observado e justificando os métodos, a técnica e os instrumentos que foram utilizados para se coletar as respostas às indagações feitas. (MINAYO, 2007). Utilizou-se para análise dos dados o ciclo da pesquisa etnográfica de Spradley (1980), que orientou a coleta dos dados, cuja triangulação se baseou naquilo que os sujeitos falaram, agiram e usaram.

Gráfico 4 – Ciclo de Spradley



Nas respostas advindas das entrevistas, explica-se, conforme o ciclo da pesquisa etnográfica de Spradley (1980), que o processo de triangulação dos dados se baseia nos levantamentos feitos através das várias técnicas de coleta de dados como: observação participante, conversação informal, análise de documentos, entre outras e ainda, o que os sujeitos

disseram e como agiram. Por fim, os procedimentos conclusivos da pesquisa serão realizados, conforme o objetivo inicialmente proposto.

Esta triangulação de dados possibilitou a compreensão das respostas que emergiram dos pontos de vista e das opiniões dos sujeitos durante a investigação. Lapassade (2005, p.70) afirma que o observador participante se esforça para adquirir um “conhecimento de membro”, tenta identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, e tenta compreender o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento.

PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1 O Projeto Político Pedagógico do PROEJA na Escola pesquisada

Mediante o que já se explicou em relação à trajetória do PROEJA, na escola pesquisada, constata-se que a Instituição tem planejamento pautado em um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que, segundo Severino (1998, p 8),

[...] é um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretenda alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados.

Desta forma, busca tornar possível através de instrumentos pedagógicos conscientizar, unir e redimensionar prática pedagógica voltadas para a elevação moral, intelectual, ambiental e espiritual dos sujeitos. Freire (2005, p.40) chama a atenção sobre a ação do homem e diz que está só é possível porque existe uma realidade concreta sobre a qual não haveria ação humana, se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

Ao se integrar a educação profissional técnica de nível médio com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Projeto Político Pedagógico investe na concomitância, haja vista que os sujeitos, que se integram neste Programa, buscam uma formação profissional, humana e pedagógica.

Ressalte-se que na V CONFITEA, realizada em 1997, no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, ficou decretado que

A educação de adultos engloba o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível na sociedade multicultural onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (PAIVA, IRELAND, MACHADO, 2004, p.42).

Observe-se que na V CONFITEA os participantes reafirmaram que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito

fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

Nesta perspectiva, entende-se que o PPP da referida escola, ao contemplar o PROEJA, contribui para construir uma identidade própria de uma instituição educacional que inclui jovens, adultos e idosos, com suas especificidades, enquanto trabalhadores/as, negros/as, população do campo, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outras, que buscam esse espaço, para superação dos desafios. Assim, essa capacidade de captar a realidade que envolve esses sujeitos é de suma importância para o processo de tomada de consciência do meio em que eles vivem, porque o que se percebe é que são sujeitos que têm “[...] histórias participam de lutas sociais, têm nomes rostos, gênero, raça, etnias, e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2005, p.17), que só através das práxis será possível se concretizar.

Daí a importância de se trabalhar no PROEJA com um currículo integrado, compreendendo-se ser uma possibilidade de inovação pedagógica, porque, na concepção de ensino médio, os jovens, adultos e idosos, que buscam sua qualificação na técnica em agropecuária, necessitam de uma formação integral para se conhecerem e compreenderem o mundo que os cercam. E são esses saberes produzidos nos diferentes espaços sociais que chegam à sala de aula, que vão dar sentido à efetivação da práxis.

No Plano Pedagógico do PROEJA, encontra-se: “este curso implantado obedece às diretrizes curriculares, conforme [...] matriz curricular, considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, a partir das competências profissionais e demandas do mundo de trabalho e da sociedade [...]”. (P. 10).

Destarte, constata-se que a práxis não se contrapõe à teoria, pois ela determina a existência humana como elaboração da realidade. É ativa, se produz historicamente, se renova num processo contínuo, se constitui praticando e vivendo, une o homem ao mundo, a matéria ao espírito, o sujeito ao objeto, o produto à produtividade.

A realidade do humano e do social é criada por meio das *práxis*; a História é revelada através de um processo prático de uma forma na qual o humano se diferencia daquilo que não é humano. Entender o dinamismo do PPP é, portanto, envolver-se com mudanças e com propostas de inovação pedagógica que vão exigir alteração de comportamentos de todos que compõem o espaço do PROEJA.

Para tal, destaca-se que esta reflexão vem garantir os verdadeiros e fundamentais objetivos do PPP, que são: a sua construção deverá ocorrer de forma coletiva e contribuir

para nortear as ações da instituição educacional (KOSIC, 1995). Esta exigência legal está determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, nos artigos 12, 13 e 14 os quais exigem que todas as escolas do país elaborem seu Projeto Político Pedagógico. Assim, com todo o conhecimento voltado para o novo, aquele período de transição exigiu novas posturas pedagógicas e construção de princípios que se identifiquem com o processo de Inovação Pedagógica.

Para tanto, observa-se nos autos do Projeto Político Pedagógico o registro de uma tendência educacional, que norteie os caminhos deste estabelecimento de Ensino no processo sociopolítico-pedagógico, respaldado numa proposta libertadora como exige a conjuntura atual, haja vista, os inúmeros desafios de afirmação de valores éticos e morais que a nação brasileira está enfrentando. Para tanto, conforme Fino (2006, p.1), é necessário que os sujeitos estejam “[...] consubstanciados, numa representação com a escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes [...]”.

Nesta perspectiva, O Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI-2014-2018 (Anexo 8), do, foi elaborado com a participação da coletividade acadêmica e o PPP que antes era um documento local, foi substituído pelo PDI. Tudo isto com o objetivo de sistematizar o planejamento dos compromissos que devem nortear a prática educativa da instituição. Em relação ao PROEJA, no PDI, a decisão coletiva defende a implementação das “[...] ações afirmativas, tendo em vista deflagrar uma política institucional de Educação Inclusiva, admitida como cultura coletiva e não como ação exclusivamente da gestão [...]” (p. 46)

Portanto, a partir do PDI da escola pesquisada, compreende-se que a educação inclusiva está voltada para a estrutura organizacional dos Campi numa visão de respeitar e incluir as diversidades em todos os sentidos, para que esta extensão desenvolva ações que possibilitem aos sujeitos se sentirem protagonistas deste processo de inclusão, aprimorando seus conhecimentos e compartilhando os seus saberes, sendo valorizados e não discriminados.

A propósito deste contexto de inclusão, citemos Mittler (2003, p.236)

[...] A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Detecta-se e analisa-se neste estudo que os fatos que causam as diversas formas de impedimento da entrada das pessoas nas escolas existem por causa do processo histórico-cultural da sociedade brasileira que sempre privilegiou os advindos das classes sociais abastadas. Estes cultivavam na mente do seu ideário as formas de educação tradicionalistas, que dificultaram e dificultam até hoje o desenvolvimento de outras tendências que visam à formação da cidadania. Sobre este assunto, numa conversa informal sobre o Projeto Político Pedagógico e do PDI, a Professora Breta destaca que:

Mesmo construindo o PPP e o PDI nesta escola de forma coletiva, mas ainda encontramos muitas dificuldades para pôr em prática o que construímos e propomos, assim. Porque é tão difícil.... Ainda existem tantos desafios, eu sei que não é fácil trabalhar essas políticas de inclusão se a história da educação do nosso país sempre maltratou as classes empobrecidas. Para mim, o PROEJA é uma esperança que contribui para despertar em todos nós o compromisso de ajudar esses alunos a não só permanecer aqui nesta escola, mas garantir o sucesso deles também. Porque agora que eles estão tendo oportunidade de estudar.

Observa-se que a preocupação desta professora se remete à trajetória do sistema escolar brasileiro que ao longo dos séculos sempre foi desafiado para cumprir,

[...] uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (Bourdieu, 2001, p.311).

Conferem-se os fatores subjetivos e o nível de flexibilidade sobre a análise acima, em relação ao processo da “evolução das relações de forças”, a qual se contrapõe ao processo de inclusão dos estudantes jovens, adultos e idosos, na escola. Isso exige estudos mais profundos sobre como promover ações inovadoras dentro de uma instituição pública federal voltada para os cursos profissionalizantes cuja origem se deu realmente para atender ao tecnicismo.

Porém com a EJA, forjada no mundo da educação popular, nas lutas sociais e intelectuais orgânicas, um novo paradigma surge para a elevação da autoestima dos sujeitos que almejavam adentrar na instituição educacional. Daí, na atual conjuntura, professores e estudantes precisam ser valorizados a partir do reconhecimento da sua própria identidade cultural, em relação às propostas do PPP e do PDI para que a prática pedagógica possa ser contextualizada mediante atividades de inovação pedagógica.

Esta pesquisadora procura estudar e detectar os elementos que possam fornecer parâmetros de integração dos estudantes do PROEJA e a sua influência no desenvolvimento

do processo de aprendizagem. Pois essas ações devem considerar tanto as condições de acesso como as condições de permanência de todos e isso implica na adoção da equidade enquanto princípio institucional.

Portanto, uma vez que esta Instituição de ensino admite que o acesso e a permanência dos sujeitos se baseiam no princípio da equidade, entende-se que, além da organização curricular, e da abordagem interdisciplinar e contextualizada, o êxito dos estudantes dependerá também da efetivação do PPP, que envolve os professores /as estudantes e demais profissionais da educação.

Sendo assim, considerar os conhecimentos trazidos pelos estudantes para a sala de aula contribui para criar propostas pedagógicas inovadoras que dinamizam as suas práticas sociais, profissionais, religiosas, lúdicas, de lazer e socioculturais. Para tanto, as vivências e realidades no cotidiano das instituições educacionais exigem planos de cursos estruturados e organizados conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs. Nesse sentido, no que se refere ao PROEJA, a escola pesquisada segue essas Diretrizes de acordo com o Decreto nº 5.840/2006 que exige a adequação de uma metodologia didático-pedagógica, às características dos sujeitos.

1.1 A Sala de aula pesquisada no PROEJA em uma escola em São Luís -MA

A Sala de aula pesquisada no PROEJA em uma escola de **São Luís-MA** é composta de 24 estudantes na faixa etária, variando entre 22 a 65 anos, advindos dos bairros populares da zona urbana e rural da cidade de São Luís, bem como de vários municípios do Estado Maranhão. Trazem consigo os seus saberes culturais, étnicos, geracionais, entre outros que vão sendo constatados à medida que se expressam no encontro com a pesquisadora. Embora se observe que por muito tempo eles não tiveram condições de acesso à escola, suas memórias registram os ensinamentos éticos e morais adquiridos no convívio familiar e comunitário os quais promovem as suas práticas diante do seu histórico de vida.

1.2 Perfil dos estudantes

Para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Curso Técnico de Nível Médio do PROEJA da escola pesquisada, procurou-se conhecer a sua trajetória social, histórica, política, cultural, econômica e educacional. Alguns advêm da zona urbana e rural de São Luís, mas outros pertencem a diferentes municípios do Estado do Maranhão e em sua grande maioria as culturas e faixas etárias são diferenciadas.

Nesta Sala de aula encontram-se estudantes oriundos da comunidade indígena, dos Povos Originários da etnia Canela, (nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos da comunidade Timbira: os Ramkokamekrá e Apanyekrá), das comunidades quilombolas (atuais habitantes de comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos escravizados) e mulheres quebradeiras de coco. O termo “quebradeira de coco” assume o caráter de identidade coletiva na medida em que as mulheres que sobrevivem dessa atividade reconhecem que sua posição e condição é desvalorizada pela lógica da dominação, elas se organizam em movimentos de resistência e de luta pela conquista da terra, pela libertação dos babaçuais, pela autonomia do processo produtivo. São idosas, lavradoras, representantes de movimentos sociais, entre outras e nessa diversidade, sociocultural os sujeitos almejam se qualificar para o trabalho.

Essas mulheres juntamente com suas famílias ganham uma visão crítica de luta a favor da defesa da terra isto lhes proporcionam condições de incorporarem o processo político de mobilização, a favor da garantia de se integrarem em entidades que lhes identifiquem como mulheres de luta e resistência contra as ações arbitrárias latifundiários que são os grandes proprietários de terra, que com suas práticas perversas destroem o ambiente, causando a destruição dos babaçuais.

Portanto, os seus perfis são diferentes entre si, traduzindo uma visão de mundo, que evidencia os conhecimentos advindos de cada ambiente, que resulta de um conjunto de práticas onde se incluem valores, crenças, aspirações entre outras formas de se identificarem consigo mesmos em meio à realidade em que vivem. Em suma: entende-se que o seu perfil incide na forma de como veem o mundo e se comportam nele. Ressalta-se que a sala de aula investigada é composta de 24 (vinte e quatro) estudantes, sendo 19 homens e 5 mulheres, dos quais foram selecionados aleatoriamente 5 (cinco) mulheres e 5 (cinco) homens.

1.3 Perfil dos Professores

No conjunto dos professores e professoras da Instituição Educacional destacada encontram-se as seguintes titulações: 23 especialistas, 46 mestres e 28 doutores, dos quais foram investigados neste estudo 4 (quatro) professoras e 4 (quatro) Professores da sala de aula em estudo, a saber: Prof.^a Dra. Nidoca, Prof. Me. Milorde, Prof.^a Dra. Gerúdia, Prof. Me. Celito, Prof. Me. Benicius, Prof. Esp. Proteus, Prof. Me. Nildo e a Prof.^a Ma. Tatia e Profa. Dra. Vilena. Ressalte-se que a pesquisadora é professora concursada da Instituição desde o ano de 1992.

1.4 Caracterização dos gestores

O quadro de gestores da escola pesquisada é composto única e exclusivamente por servidores públicos concursados, a exemplo do que ocorre com o quadro docente. Aqui se registra que a Diretora Geral, Professora é Doutora em Ciência Animal pela Universidade Estadual de Londrina; o Diretor de Desenvolvimento Educacional-DDE, é Mestre em Saúde Pública e Meio Ambiente pela Escola Nacional de Saúde

Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e a Chefe do Departamento de Ensino-DEPE, Pedagoga, e Especialista em Gestão Administrativa na Educação pela ESAB e tem experiência em Educação do Campo com atuação no PRO-NERA/UFMA/MST/ASSEMA.

Portanto, naquilo que diz respeito ao perfil dos gestores e gestoras da escola pesquisada, verifica-se que eles têm consciência de que esta modalidade de ensino não apenas qualifica os estudantes para o trabalho, mas lhes possibilita tornarem-se capazes de exercerem sua cidadania por onde quer que estejam.

2 Introdução da Investigadora no Campo da Pesquisa

Sabe-se que a escola é um ambiente que recebe diariamente sujeitos advindos de diversos espaços e culturas, com diferentes idades, atitudes comportamentais e capacidades cognitivas entre outras, que exigem serem observadas no contexto da sala de aula, pois são relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica. Observar essas práticas foi o que se propôs neste estudo, e o que foi possível à medida que a pesquisadora buscou investigar sustentada em métodos e técnicas científicas, na sala de aula investigada, para observar a realidade dos sujeitos participantes no âmbito da sala de aula.

Assim, no dia 19 de outubro de 2016, a pesquisadora adentrou pela primeira vez a sala de aula acompanhada pelo Professor Milorde, que ministra a disciplina de Artes, às quartas feiras entre as 13h30 e às 15h10. Ele apresentou a pesquisadora aos estudantes, destacando-lhe a história de vida profissional na referida Instituição de Ensino e ressaltou a importância da sua pesquisa para a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, dizendo-lhes.

Esta é a Professora SCB, vocês já a conhecem? Ela é Professora de Português aqui da escola e é Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Ela está escrevendo uma tese de doutorado e escolheu esta Sala de aula e me pediu fazer suas observações sobre a prática pedagógica, aqui, partindo do princípio de que aqui estudam

peças de várias faixas etárias, que vai de 18 a 65 anos, e que tem indígena, quilombolas, pessoas da zona rural e da zona urbana, entre outras categorias. Eu vejo que uma pesquisa como esta vai ajudar muito a todos nós. Tenho certeza, de que a sua pesquisa Professora Socorro, não vai beneficiar apenas os conhecimentos dos professores daqui desta escola, mas da Educação de Jovens e Adultos da sociedade brasileira. Fique à vontade e conte conosco, estamos aqui para contribuir com a senhora nessa empreitada.

Nesse contexto, ele solicitou à pesquisadora que informasse melhor os estudantes sobre a sua pesquisa. Então, ela agradeceu a acolhida e reiterou o que já havia sido dito pelo Professor Milorde:

Agradeço ao Professor Milorde e a vocês por estarem me acolhendo. Como o Professor Milorde já falou, estou me propondo a construir junto com vocês uma tese de Doutorado, para apresentar à Universidade da Madeira-UMA, localizada em Funchal/Portugal na Ilha da Madeira. A minha orientadora Portuguesa, chama-se Alice Mendonça, ela é PHD em Educação na área de Sociologia da Educação e a minha coorientadora é brasileira, é a professora Diomar das Graças Motta, ela é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Então, por que escolhi a sala de aula de vocês onde vocês estudam este curso no PROEJA? Porque antes, no ano de 2010 a 2011, eu já estudava na UMA, e escrevi uma tese com o tema: “As Formas de Exclusão e Reinclusão dos estudantes nesta Escola, mas mesmo tendo concluído as etapas, não foi possível defendê-la dentro do prazo, por questões de ordens pessoal e familiar. Então tive que fazer outro Projeto de pesquisa. Após participar de um Seminário Extra de apoio ao projeto de dissertação, que foi realizado no período de 30, 31 de janeiro e 01 de fevereiro de 2015, na cidade de Petrolina-Pernambuco /Brasil, oferecido para os estudantes da Universidade da Madeira que concluíram os ciclos de seminários de acesso ao mestrado e doutoramento e não defenderam suas pesquisas, condições em que me incluo.

Continuando a explanação, a pesquisadora explicou que, depois de muitas idas e vindas, surgiu este tema, As Práticas Pedagógicas efetivadas numa sala de aula do PROEJA em um Escola de São Luís-MA/Brasil, cujo objetivo é analisar como se dão as práticas pedagógicas naquela disciplina e também verificar se há ou não inovação pedagógica na sala de aula em estudo. Foi-lhes explicado que serão efetuadas no mesmo espaço a observações participantes (a pesquisadora explicou –lhes o que é observação participante). E concluiu dizendo-lhes que as entrevistas semiestruturadas serão aplicadas na sala da Professora Vilela, que ministra aula de Agricultura aos supracitados sujeitos participantes.

Sendo assim, a pesquisadora explicou aos estudantes a trajetória da pesquisa, negociou os horários dos encontros da roda de conversa com eles e elas e acrescentou que pediu licença para estar naquele momento das atividades do Professor Milorde, porém com

os outros professores/as da referida sala de aula, os especialistas e os gestores serão aplicadas as entrevistas semiestruturadas, e as conversas informais serão observadas no cotidiano da pesquisa. Destacou que se fará presente nos encontros durante as aulas práticas da disciplina de Arte no Espaço Cultural, por interessar -se em saber como se conciliam a teoria e a prática neste contexto. A pesquisadora questionou os/as estudantes: “Vocês querem perguntar ou sugerir alguma coisa?”

A estudante Camomila, pediu a palavra e disse à pesquisadora que estava com uma dúvida e perguntou-lhe: “Eu queria que a senhora me explicasse por que se o tema da sua tese foi aceito nesta data que a senhora disse, por que só agora a senhora está aqui para realizar a sua pesquisa? Desculpe, fiquei com esta dúvida”.

A pesquisadora agradeceu o questionamento e disse-lhe que, depois do tema aceito, foi preciso elaborar um Projeto de pesquisa que foi avaliado por uma Comissão científica da Universidade da Madeira-UMa e, no dia 9 de junho de 2016, obteve a informação da sua orientadora, a Professora Doutora Alice Mendonça, orientando-a a escrever o enquadramento da pesquisa. E explicou-lhe: “Então, primeiro fui escrever a teoria e agora estou aqui, para a segunda etapa que se inicia com este encontro com vocês e que se estenderá, por um tempo preciso, para relacionar a teoria com a prática. Não sei se me fiz entender”.

A estudante acenou positivamente com a cabeça. Mas a estudante Erva indagou-lhe: “Professora, a senhora vai nos apresentar a sua tese depois de escrita, para nós ficarmos sabendo o que aconteceu?” A pesquisadora respondeu-lhe:

Sim, vou apresentar a tese a vocês depois de ser defendida, mas quanto àquilo que vocês vão falar no ato dos nossos encontros, apresentarei a vocês e iremos negociar. Inclusive é necessário que vocês me digam se querem que eu insira na minha pesquisa os nomes verdadeiros de vocês ou não, vocês é que vão decidir.

No entanto, o estudante Milta levantou outro questionamento, perguntando à pesquisadora como ficariam estes horários de pesquisa na sala de aula, se os estudantes dos outros cursos da escola pesquisada estavam divulgando um movimento de paralisação por tempo indeterminado. A pesquisadora respondeu-lhe: “Até agora não existe nada oficializado; vamos esperar. Se acontecer a paralisação, retornaremos quando as aulas se normalizarem”. E concluiu:

Eu mais uma vez agradeço ao Professor Milorde a todos vocês pela acolhida, me proponho assim que defender esta tese lá na Universidade da Madeira, voltar ao campo para apresentar o trabalho em um seminário. Sei que terão concluído o curso, mas enviarei os convites para vocês virem participar da apresentação.

Em seguida, a pesquisadora devolveu a palavra ao professor Milorde, que sugeriu que a roda de conversa se realizasse em outro horário e concedeu à pesquisadora dez minutos do seu horário juntamente com o intervalo, ficando, portanto, das 15h às 15h30. Os estudantes e a pesquisadora concordaram com a proposta e ela pediu licença para ocupar o último assento à esquerda, para melhor observar a prática pedagógica desenvolvidas na aula.

2.1 Observação da Prática Pedagógica desenvolvidas na Sala de Aula

No início da aula após a realização da V Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência o Professor Milorde fez a chamada e solicitou aos estudantes que organizassem suas cadeiras em círculo e que avaliassem a participação da sala de aula, naquelas atividades, que decorreram na referida Escola nos dias 26 e 27 de setembro de 2016, promovida pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. (NAPNE). Ressalte-se que este Núcleo está respaldado pela Constituição Federal de 1988, e por várias leis que garantem aos cidadãos e cidadãs o acesso à Educação, conforme declara a Constituição brasileira em seu artigo 6º que diz:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. É importante dizer que esta Redação foi oferecida pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015. Parágrafo Único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021) (Vide Lei nº 14.601.

A Constituição brasileira declara no seu Artigo 23º, que é competência da União, dos estados e dos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.

Neste sentido pode-se constatar que o referido Núcleo, além de debater no Seminário as temáticas relacionadas às ações inclusivas, também contribuiu para alertar ao público presente que participou das atividades da escola sobre o direito garantido por lei no acesso, permanência e o êxito de todos os estudantes com vários tipos de deficiência, temporais ou permanentes.

Ao retornarem para a sala de aula na semana seguinte com o Professor Milorde, esta pesquisadora observou que ele organizou as cadeiras em círculos e realizou uma roda de conversa com os estudantes para ouvir os seus relatos sobre o Seminário do NAPNE.

Nos seus relatos os estudantes detalharam o que aprenderam, relacionando-o com as suas realidades, o que os levou a refletir sobre as suas ações quando estiverem diante das pessoas com deficiências. A estudante Nurcia relatou o seguinte:

Para mim foi muito importante porque eu aprendi como tratar uma pessoa com deficiência, inclusive na minha família tem gente surda e cega e às vezes a gente nem dá a atenção devida. Agora eu me conscientizei. E para mim foi muito importante este Seminário.

Pode-se constatar que o discurso da estudante acima, demonstra que ela terá outro comportamento quando estiver diante dos seus familiares. Torna-se possível entender que no campo da educação inovadora as práticas pedagógicas se unem à inovação pedagógica e contribuem com a mudança social ao se desenvolverem no pensamento crítico dos estudantes. Essas soluções apresentadas no cotidiano apresentam soluções significativas de interconexão entre o individual e o coletivo, cujas ações compartilhadas provocam mudanças. Fulan, (2000).

Isso contribuiu para que as ideias dos/as estudantes fluíssem e expressassem em suas falas o que aprenderam sobre a educação inclusiva. Portanto, se conclui que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas do Professor Milorde são inovadoras, porque os estudantes demonstraram que aprenderam a aceitar e respeitar o outro nas suas diferenças e a partir do momento em que o referido professor acompanhou os estudantes na atividade promovida pelo NAPENE, também retroalimentou os seus conhecimentos e estrategicamente em sala de aula solicitou aos/às estudantes que dialogassem sobre o que aprenderam.

Nos diálogos com os/as estudantes foi possível perceber que eles/as desenvolveram as suas capacidades, enriqueceram os seus conhecimentos e saberes, a partir do momento em que participaram das aulas. Eles/as disseram que aplicarão no seu cotidiano “tudo que viram e aprenderam”. Isto prova que não estão se qualificando no PROEJA, apenas para exercerem suas atividades técnicas e profissionais, mas para se integrarem na sociedade, respeitando e valorizando as pessoas, nas suas deficiências e diversidades. Essa certeza se evidencia, quando o estudante Belito, se refere:

[...] não são apenas as pessoas com deficiência que são discriminadas, também as pessoas negras, indígenas, idosas, as mulheres prostitutas, as mulheres negras, as mulheres trans os gays as lésbicas, as pessoas pobres, as pessoas que são dos terreiros de mina, como é? De religião de matriz africana... todas estas pessoas são discriminadas, excluídas. E aqui dentro da nossa sala de aula com o Professor Milorde, a gente aprende muito, porque tudo isso que nós estamos falando agora, daqui a pouco vamos transformar em peça de teatro, para que? Para nós apresentarmos as outras pessoas que vão nos assistir. E isso é bom, ajuda o quê? Ajuda as pessoas a caírem na real, se conscientizar de que nós precisamos mudar as nossas posturas e as nossas cabeças, não é não? [...].

Este estudante se posiciona de forma interseccional, expressando o que as pessoas mais vulneráveis enfrentam com as práticas de preconceito étnico-racial, homofobia, desrespeito religioso, etarismo, capacitismo, lesbofobia, entre outras ações discriminatórias presentes no cotidiano, as quais são visíveis na sociedade brasileira. Isto é, ele descreve a real

condição de exclusão social que se alastra e quando declara que “[...] não são apenas as pessoas com deficiência que são discriminadas[...]” Na sua forma de expressar o seu pensamento ele convida a refletir sobre a maneira de como as relações humanas se dão numa sociedade que advém dos processos educacionais de opressão em que só uma educação humanizada promotora de equidade e superação das desigualdades, pode entender a importância de aceitar e respeitar o outro. Freire (1996, p. 136) corrobora quando diz:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino indígena, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

Refletir sobre o processo de inclusão é buscar tanto nas práticas pedagógicas inovadoras como na inovação pedagógica novos caminhos para a construção de um currículo integrado, que favoreça este espaço de estruturação social “politizado, inovado e ressignificado.” Arroyo (2006, p.13).

Ao solicitar aos estudantes que partilhassem o que aprenderam na atividade pedagógica extraclasse, foram-lhes oferecidas oportunidades de aquisição de novas aprendizagens e motivação para “[...] transformarem-se a si mesmos, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade, da qual fazem parte, simultaneamente [...]” (VOVIO 2003, p. 3).

Esta reflexão contribui para se entender o importante papel de promoção social que ocorre na sala de aula quando se disseminam valores autênticos e se evita que os estudantes se tornem profissionais desumanizados. O compromisso com práticas pedagógicas inovadoras incentiva os estudantes a reconhecerem o valor da inovação pedagógica em meio à “curiosidade epistemológica”, carregada de criticidade (FREIRE, 2010, p. 29). Isso significa que o conhecimento inovador propicia a edificação das consciências dos estudantes e os conduz não apenas para investigarem o seu mundo, mas persistir e resistir com sabedoria e humildade diante das intempéries que porventura desafiarem os seus saberes.

Quando os estudantes partilharam o que aprenderam, foi possível notar nas suas fisionomias que se sentiam à vontade e com autonomia. Oralmente explicaram e compartilharam as suas experiências de maneira pessoal e bastante agradável, demonstrando que es-

tavam dispostos a mudar a sua visão a respeito das pessoas em suas diversas formas de deficiências. Na realidade, pode-se constatar que o resultado desta aprendizagem compartilhada, teve como dinâmica uma prática pedagógica inovadora que lhes ofereceu condições de aprenderem e se conscientizarem sobre a importância da desconstrução dos preconceitos e estereótipos, que estavam enraizados em seus imaginários conforme se ouviu da estudante Camomila:

Eu cresci com dificuldades de aceitar as pessoas com deficiência física e de cor de pele assim, morena, preta, negra, pois é... Eu tinha um preconceito danado, lá em casa, uma pessoa com deficiência, né? Era chamada de aleijado, manca, e a pessoa assim, preta né? Era chamada de escurinha, barata, pé de breu, dona morte, crioulinha... E o que carrega encantado, lá em casa dizia e até hoje dizem, (porque minha família é evangélica) que a pessoa que tem encantado, está carregando o diabo, pois é... Um monte de nome ruim que assim... O pessoal botava né? Mas aqui nesta Sala de aula do PROEJA, nas aulas de Artes do Professor Milorde e também de outros/as Professores/as, eu comecei a ver que é diferente, né? Não é assim do jeito que eu cresci ouvindo lá em casa. E agora quando o Professor Milorde começou a encenar com a gente as coisas da realidade, eu descobri que não é assim do jeito que a minha família pensa, né? E que eu também pensava. Agora eu sei que as coisas são diferentes, agora eu sei me comportar diante disso e valorizar as pessoas.

Neste relato a estudante destaca várias vezes que os seus familiares se comportam de maneira racista, discriminadora e preconceituosa diante das pessoas que têm diversas deficiências e destaca a presença da prática racista e desrespeitosa sobre a religião de matriz africana. Estas atitudes vêm se perpetuando na sociedade brasileira, e se repercute nas relações interpessoais no âmbito escolar, por meio de concepções ideológicas conservadoras, que alimentam o racismo estrutural e resulta em atos de violência vistos e compartilhados diariamente nas redes sociais.

É importante quando a estudante diz que agora reconhece como “as coisas são diferentes” e acrescenta que agora sabe “se comportar diante “disso e valorizar as pessoas”. E Freire (1979, p.410, quando analisa a Característica da Consciência Crítica, corrobora dizendo que” [...]. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta [...]”.

A pesquisadora, atenta à relação dialógica entre a teoria e a realidade vivenciada, observou que alguns estudantes ficavam emocionados quando se reportavam à questão da discriminação. Alguns baixavam as cabeças e outros acenavam afirmativamente com as cabeças, principalmente os mais idosos. Sobre esta temática verificou-se que esse comportamento também se evidenciava nos estudantes mais jovens, principalmente quando se utilizavam as palavras *discriminação*, *racismo* e *preconceito*.

Ao contrário de muitos estudantes que expressaram as suas dificuldades em dialogar sobre esta temática com suas famílias, a estudante Erva comentou:

Eu sou de uma comunidade quilombola aqui do Maranhão, lá nós temos muitas pessoas que não andam mais, porque as pernas estão fracas, outras andam com dificuldades, tem mulheres que dançavam o tambor de mina, tambor de crioula, forró de caixa e agora só ficam olhando, porque estão com muito reumatismo nas pernas, tem outras que já estão surdas, com a visão curta e não enxergam mais direito e outras que não enxergam de jeito nenhum. Eu aprendi com meus pais que se deve respeitar todo mundo, e lá a gente ajuda as pessoas que estão enfrentando estas necessidades, isto vem dos ensinamentos da minha ancestralidade. Nós que somos pretos e pretas e que somos de comunidade quilombola, aprendemos a respeitar as pessoas, principalmente as pessoas velhas.

Sabe-se que a sociedade brasileira é formada a partir da contribuição de diferentes culturas as quais formam a diversidade linguística, cultural e social entre outras que estão presentes no território brasileiro. Quando a estudante Erva relatou a sua origem e a forma como foi educada em sua comunidade quilombola⁸ foi possível detectar que a sua aprendizagem familiar lhe deu condições de aprender a valorizar, respeitar e acolher as pessoas, sobretudo as mulheres com diversas necessidades específicas na sua faixa etária de envelhecimento, que necessitam de atenção e acolhimento. Portanto ficou bastante explícito nas palavras da estudante, o seu grau de conscientização. A partilha destes sentimentos e desta visão de leitura de mundo com os outros torna a aprendizagem mais significativa e inovadora. E mais uma vez dialogando com Freire (1967, p. 41), “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

Ao dialogar com a reflexão acima, interpreta-se que os estudantes ao se manifestarem não se prenderam às normas tradicionais, muito pelo contrário, explicitaram as aprendizagens e conhecimentos adquiridos na escola, fizeram suas reflexões e se disponibilizaram a mudar suas atitudes da melhor forma possível. Não ficaram presos em seus passados retrógrafos e preconceituosos, discorreram as suas histórias, falaram da sua convivência nos seus espaços familiares e se temporalizaram.

Daí a importância da observação participante nesta investigação, ela contribuiu para que esta pesquisadora registrasse as atitudes dos estudantes em todos os momentos que

⁸ De acordo com o art. 2º do Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como “grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003a, p. 4).

adentrou no espaço da pesquisa onde foi possível observar o quanto os estudantes se sentiam à vontade na sala de aula; havia uma cumplicidade na realização das atividades, pois todos colaboravam.

No momento da apresentação das suas atividades nos seminários, partilhavam suas experiências e seus conhecimentos, com os seus professores e colegas, com alegria e muita satisfação. E quando não podiam integrar as aulas, justificavam a sua ausência.

Relatavam com emoção o que aprenderam ao participar das palestras, seminários e outros encontros. Assim, quando falavam sobre os anos que ficaram sem estudar, demonstravam nos semblantes angústia nos seus olhares, pois cada um/a relatava as suas experiências, sobre o motivo pelo qual não conseguiram acesso à escola em tempo hábil.

Para melhor organizar o que foi visto e compartilhado nas práticas pedagógicas em sala de aula, a pesquisadora organizou uma síntese da observação participante para melhor sintetizar o que foi possível observar.

Tabela 1 – Síntese da observação participante da prática pedagógica desenvolvidas na sala de aulas

Atitudes dos estudantes	Se sentem à vontade na sala de aula; Há cumplicidade com os professores; Prestam atenção às aulas; Justificam suas ausências depois das aulas; Se relacionam bem com os professores; Partilham suas experiências e saberes na hora da apresentação dos seminários em sala de aula; Apresentação de trabalhos em grupos.
Sentimentos dos estudantes	Quando falam sobre suas experiências e seus conhecimentos demonstram alegria e satisfação; Demonstram angústia nos olhares quando falam sobre os anos que ficaram sem estudar; Demonstram satisfação na hora de apresentação dos seminários em sala de aula; Ficam satisfeitos na apresentação dos trabalhos em sala de aula; Relatam com emoção o que aprenderam na participação nos seminários e nas palestras e outros encontros.

Fonte: Autora 2022.

Foi possível observar que o professor Milorde, na sua aula, aguardava que os/as estudantes se expressassem e ouvia atentamente os respectivos relatos que todos compartilharam. No final parabenizou-os pela partilha de conhecimentos, dizendo-lhes:

Pessoal, tudo isto aí que vocês falaram não acontece apenas com vocês, é como vocês falaram... A questão do preconceito e da discriminação racial é estrutural, principalmente nas nossas famílias, isto acontece muito. Na escola também existe discriminação e preconceito, mas com muita luta, com a organização dos movimentos sociais, dos educadores e educadoras e de muita gente que pesquisa estas questões, nós estamos vivenciando outras práticas dentro das nossas instituições de ensino. É de nossa responsabilidade combater todos os tipos de discriminação e preconceitos, por isso que além do NAPENE, nós também temos o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena-NEABI, que contribui com este processo de aprendizagem e de conscientização e a disciplina de Arte interage com todos estes temas.

O professor destacou que a disciplina de Artes traz à tona o processo cultural e cumpre um papel importante na vida dos sujeitos, porque ao revisar as práticas presentes nas histórias de vida de cada um possibilita que haja revisão de valores tal como lhes referiu: “isto ajuda a compreender nossas atitudes, aprimorarmos os nossos conhecimentos, como estamos fazendo aqui. E de acordo com nossa consciência, relacionamos a nossa prática com o lugar que vivemos”.

Os exemplos elencados pelos estudantes e contextualizado na fala do Professor Milorde, ajudaram a entender que a realidade trazida pelos estudantes, se burilam na sala de aula à medida em que existem práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, concluiu-se que o processo de aprendizagem ficou fortalecido pois o professor relacionou a disciplina de Arte com a reflexão dos estudantes e se colocou no papel de facilitador levando-os às atividades extraclasse, participando do seminário com eles e ao retornar para sala de aula, trouxe os conteúdos para serem dialogados interdisciplinarmente. Observa-se que a inovação pedagógica está presente nas atitudes dos/as estudantes à proporção que se relaciona com as práticas pedagógicas inovadoras e se revela no processo de conscientização dos sujeitos envolvidos e vai muito além.

Tabela 2 – Síntese da observação participante aos professores na sala de aulas

<i>Atitudes dos professores</i>	Relação do conteúdo da aula com a realidade dos estudantes; Revisão das aulas anteriores antes de iniciar o próximo conteúdo; Professor na sala de aula solicita aos estudantes para relatarem sobre o que aprenderam nas atividades extraclases; Cumplicidade com os estudantes no compartilhamento das aprendizagens; Avaliação com os estudantes.
<i>Sentimentos dos professores</i>	Quando os professores falam sobre a forma como os estudantes trocavam suas experiências, nota-se satisfação e alegria nos seus gestos e expressões; Respeitam e valorizam os estudantes; Demonstram preocupação quando os estudantes faltam às aulas;
<i>Relatos dos professores</i>	Eles são jovens, adultos e idosos, mas são bastante responsáveis; Eu valorizo e respeito as experiências que eles trazem para dentro da sala de aula; Os que vêm dos municípios falam muito sobre as suas famílias que deixaram no interior, sentem saudade, mas sempre convictos que querem estudar;

Fonte: Autora 2022

A pesquisadora imbuída de sua responsabilidade observar e ouvir tanto o Professor Milorde e os estudantes na sala de aula, assim como detectar nas suas falas, posturas entre outras ações envolvidas nas regras da investigação, sempre foi pontual nos horários que fora combinado com os membros estudados que a recebiam com alegria, pois segundo o Professor Milorde numa conversa informal com a professora sobre o próximo dia de sua estadia na sala de aula ele comentou: “Os estudantes estão e eu também, estamos satisfeitos e orgulhosos portemos sido escolhidos para participar do seu trabalho de investigação científica.”

No dia 26 de outubro, a pesquisadora esteve novamente na aula do Professor Milorde que, com o auxílio de um data show, apresentou slides sobre o artigo científico “TEATRO E A ESCOLA: funções, importância, práticas e autores”.

Em seguida, ele aplicou uma técnica de dinâmica de grupo denominada técnica de relaxamento em que os estudantes em círculo trabalham o relaxamento dos seus corpos.

No dia 26 de outubro, a pesquisadora esteve novamente na aula do Professor Milorde que, com o auxílio de uma data show, apresentou slides sobre o artigo científico “TEATRO E A ESCOLA: funções, importância, práticas e autores”. Em seguida, ele aplicou

uma técnica de dinâmica de grupo denominada técnica de relaxamento em que os estudantes em círculo trabalham o relaxamento dos seus corpos.

Os estudantes também falaram sobre o que ouviram dos seus pares. Nessa ocasião, foi possível observar o quanto a técnica os animou: eles sorriam, faziam gestos e relatavam a opinião dos seus colegas sobre o assunto da aula conforme mostra o quadro 8.

Quadro 8 – Teatro e a Escola

Leitura e exposição oral do artigo científico “O teatro e suas funções na escola”
Aplicação da técnica do cochicho sobre a importância do teatro na escola
Socialização sobre o teatro e sua importância social na vida dos estudantes

A estudante Milta, falou sobre a importância de todas as disciplinas para o seu próprio conhecimento, mas destacou que as Artes para sua vida são muito importantes porque o teatro na escola contribuiu para que ela descobrisse outras formas de viver e reviver suas emoções e seus sentimentos principalmente o gosto de viver em grupo, ressaltando o seguinte:

Para mim a arte me liberta, quando estou no teatro aqui na escola, eu me transformo, me sinto mais eu, fico muito contente porque muita gente está me olhando, me aplaudindo, eu revivo minhas emoções, meus sentimentos. E me sinto disposta para estudar as outras disciplinas, para mim o teatro na escola é inovação.

Observou-se que quando a referida estudante estava tecendo este comentário os seus colegas concordavam com ela, acenando com a cabeça. O Professor Milorde destacou que o teatro tem sua história associada à história de cada pessoa que compõe a sociedade. Ressaltou que isto se trata da própria comunicação humana, que está envolvida no cotidiano desde os tempos remotos até os dias atuais.

Neste contexto, constata-se que o processo de aprendizagem dos estudantes se dá à medida que eles questionam, refletem e atuam criticamente nas encenações fictícias ou reais sobre a realidade em que vivem, isto é, eles se conscientizam da sua própria libertação quando transformam e são transformados. Confirma-se mais uma vez que esta concretude se realiza e se relaciona por meio da transcendência da inovação pedagógica que emerge da prática pedagógica que comprometem em intervir e mudar a realidade. (Freire, 1979, p. 19), assegura que,

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Dessa forma, as atitudes tanto do professor quanto dos estudantes se complementam a partir da “tomada de consciência” por meio da “atitude crítica” demonstrada nas conversas e experiências dos estudantes. Observa-se que o potencial da cultura e da arte interage com o contexto da sala de aula oferecendo a leitura de mundo por meio do acesso ao conhecimento crítico da realidade em que vivem.

Em razão do “Movimento Nacional de ocupação de escolas públicas” que iniciou no dia 3 de novembro e encerrou-se no dia 4 de dezembro de 2016, sob a orientação da União Nacional dos Estudantes – UNE, ao qual os estudantes da escola pesquisada aderiram, às atividades de campo foram suspensas, portanto, aguardou-se a retomada das atividades para se realizar a terceira observação.

Encerrado o movimento de ocupação, retornou-se à pesquisa no dia 14 de dezembro de 2016, ocasião em que se observaram as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Artes. O professor utilizava o retroprojetor como recursos e a apresentação de slides versava sobre a historicidade do teatro e sua importância na vida das pessoas. O professor explicou a função do teatro, destacando a sua importância para o processo de socialização e mudança de vida das pessoas e explicou que existem quatro tipos de teatro: sombra, fantoches, bonecos de vara, pantomima.

Ao conceituar os tipos de teatro o professor ressaltou que o teatro de fantoche, também chamado de bonecos ou marionetes, é caracterizado pelas encenações autênticas, com materiais criados para representar a realidade e que historicamente o fantoche está relacionado à ancestralidade e exerce um papel importante na história das civilizações, principalmente as atividades primitivas que animavam os cultos, pois os homens acreditavam que tudo no mundo se movimentava por meio da alma que se estende aos sentimentos, aos desejos e à inteligência. E destacando a função do teatro de fantoches, ressaltou:

Várias experiências vocês podem aprender não só com o teatro de fantoches, mas com os outros tipos de teatro aqui mencionados, como falei para vocês em aulas anteriores, o teatro educa, ensina e inova as experiências. E vocês, por exemplo, quem vem das comunidades tradicionais, indígenas, agrícolas, de pescadores, de todas as partes, sempre tem alguma coisa para aprender e para ensinar.

/

Os estudantes demonstraram satisfação com as explicações e negociaram a

forma de avaliação sugerindo que fossem apresentados trabalhos em grupos com os diferentes tipos de teatro. Foi feito um sorteio com os nomes dos estudantes para a construção de 6 (seis) grupos, com 4 (quatro) pessoas. O Professor Milorde finalizou a sua aula informando que a próxima será com atividades práticas indicando os seguintes conteúdos:

- a) Dinâmica sobre os elementos da linguagem cênica;
- b) Exposição oral dialogada sobre os elementos e profissionais da linguagem cênica;
- c) Texto, cenário, ator, iluminação, figurino, espaço cênico, maquiagem, sonoplastia.

De acordo com o conteúdo os estudantes interagiam e partilhavam suas experiências, às vezes se emocionavam, mas logo se refaziam e continuavam a falar. Por exemplo, a estudante Pepê, disse:

Aqui no PROEJA, nessa Sala de aula, existem muitos professores que se interessam para que o estudante aprenda. Na minha vida foi muito difícil, assim... Foi difícil para eu estudar, por quê? Quando eu estava na 6ª série eu não sabia nada! E aí saí da escola, eu passei muito tempo sem ir para a escola, mas com muita dificuldade eu voltei e terminei o curso fundamental na escola do meu interior, eu estudava à noite. Mas quando estava me preparando para dançar no tambor de crioula, lá no meu interior, conversando com minha colega ela me disse que aqui em São Luís, nesta escola, a gente podia estudar no Ensino Médio Curso de Técnico em Agropecuária pelo PROEJA, então eu fiz minha inscrição preenchi o formulário que eles me deram para confirmar as minhas condições financeiras, e fui chamada para estudar. Fiquei muito feliz! Eu trabalhava em casa de família para me manter e ajudar meus pais. Eles vivem no interior e agora eu estou aqui e vou terminar meus estudos. Fico muito feliz em apresentar meu trabalho em grupo com meus colegas.

Com base no relato da estudante Pepê, observa-se que o PROEJA, resulta de pensamentos que defendem práticas pedagógicas aliadas à inovação pedagógica, ambas estão presentes na evolução do processo educativo, histórico e cultural e exigem conscientização não apenas reflexiva, mas crítica e libertadora.

2.2 Observação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Espaço Cultural⁹

Vale destacar que em razão do encerramento do período letivo do ano de 2016 e com início do recesso do fim de ano culminando com o período de férias que se estendeu por todo o mês de janeiro de 2017, mais uma vez a pesquisa de campo em sala de aula teve

⁹ Espaço Cultural, é o lugar da escola onde se realizam os grandes encontros, seminários, congressos e apresentações culturais.

que ser interrompida. Retomadas as atividades escolares no dia 1º de fevereiro de 2017, a pesquisadora reiniciou o trabalho de campo e nos dias 15, 22, de fevereiro e 1, 8, e 15 de março de 2017 iniciando as rodas de conversas com os sujeitos participantes. A pesquisadora permaneceu no local da pesquisa, que desta vez se realizaram no Espaço Cultural (local onde se apresenta as atividades artísticas, na escola pesquisada), às quartas-feiras nos horários das 13h às 15h10, onde foram realizadas as aulas práticas.

Na ocasião, observou que os estudantes estavam bem descontraídos e interagiam entre si contando suas experiências, pois à medida que o Professor apresentava os seus conteúdos os estudantes os contextualizavam, nas encenações. Após a aula prática os estudantes comentavam espontaneamente sobre as suas novas descobertas e a aluna “Camomila” afirmou: Meu sonho era ser atriz, eu sempre achei bonito uma pessoa fazendo encenação, eu nunca pensei que um dia eu iria me preparar assim na prática uma encenação, eu nunca pensei que um dia eu iria me preparar assim na prática.

Meu sonho era ser atriz, eu sempre achei bonito uma pessoa fazendo encenação, eu nunca pensei que um dia eu iria me preparar assim na prática uma encenação, eu nunca pensei que um dia eu iria me preparar assim na prática... e isso para mim é uma renovação de vida, de pensamento. É uma mudança de vida!

Ao se refletir a fala desta estudante, observa-se que Freire (1979) corrobora dizendo que o “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (Freire, 1979p. 38).

2.2.1 Atividades Extra Aula sobre o Dia dos Povos Originários do PROEJA

No dia 19 de abril, de 2017, que no Brasil é considerado Dia dos Povos Indígenas¹⁰, foi realizada uma atividade extraclasse na sala dos Professores com os estudantes indígenas do PROEJA, com o objetivo de interagir os idiomas entre os estudantes indígenas e os não indígenas. Observou-se o quanto esta atividade pedagógica influenciou positivamente na interação entre professores e estudantes, pois estavam satisfeitos e ajudavam-se mutuamente na partilha de saberes quando intercambiavam as suas línguas e as suas culturas. A atividade é uma iniciativa do Projeto de Extensão da Língua do Tronco Linguístico Macro Jê Canela com a Língua Portuguesa, realizado na escola pesquisada,

¹⁰ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/04/aprovado-projeto-que-institui-o-dia-dos-povos-indigenas>. Acesso em:

Fico triste, porque tem muitos parentes que não sabe mais falar a sua língua de nascença, só quer falar o Português e não é assim. Precisamos falar português para comunicar melhor com os que não é índio, mas não vamos esquecer a nossa Língua. Nós tamos participando do Projeto do NEABI, prá aprender a falar a Língua Português e também nós quer ensinar a nossa Língua Tronco Jê Canela prá os estudantes que não é índio pra também aprender como nós fala. Eu não sei nada de Morfologia de Sintaxe, Técnica de Redação, na minha Língua Tronco Jê Canela não tem essa parte (Estudante indígena).

Antes do primeiro contato com os estudantes na sala de aula a pesquisadora esteve a convite do Professor Milorde acompanhando-os na prática pedagógica extraclasse realizada entre 26 e 28 de setembro de 2016, durante a V Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência, com a temática “Deficiência auditiva/surdez: olhares para a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica”, promovido pelo Núcleo de Atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Os estudantes participaram das palestras e dos minicursos que envolveram oficina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) entre outras.

Na ocasião a pesquisadora observou que os estudantes ficaram atentos nas explicações dos palestrantes, se interessaram em aprender a LIBRAS, acederam a conteúdo voltado para a sensibilização quanto às relações interpessoais com pessoas com deficiência, inclusive, chegaram a testemunhar que alteraram os posicionamentos e aboliram os seus preconceitos.

Outra atividade extraclasse aconteceu no período de 17 a 21 de outubro de 2016: a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT 2016) quando os sujeitos pesquisados também participaram. Interagiram com professores e estudantes de outros cursos, inclusive fizeram parte da seletiva do Seminário de Iniciação Científica (SEMIC) e do 4º Festival Estudantil de Artes, coordenado pelo Professor Milorde programação encerrou com as atividades da Semana Tecnológica/AGROEXPO-Exposição agropecuária da escola ocasião em que houve a apresentação dos trabalhos científicos e tecnológicos, onde partilharam seus saberes de acordo com seus conhecimentos.

A pesquisadora observou que os estudantes participaram das atividades com atenção e interagiram com os palestrantes, cujas palestras contribuíram para aguçar o senso crítico, além de complementar os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos em sala de aula.

No dia 8 de agosto de 2017, os sujeitos participantes estiveram em outra atividade extraclasse, desta vez assistindo a performance do Grupo Poética de Titãs, composto

por estudantes do Ensino Médio Integrado e PROEJA. Foi possível observar que os estudantes manifestavam em seus semblantes a alegria de estarem participando desta atividade artística, cultural e pedagógica. Eles ficavam felizes quando viam seus colegas atuando na peça teatral. Para o Professor Celito, coordenador do projeto, este é muito importante

[...] para a partilha de saberes dos estudantes, porque ele desenvolve a aprendizagem reflexiva e lhes favorece a oportunidade de compreender e interpretar o mundo em que vivem com maturidade e não apenas emitir juízos de valores sem compreender o que se passa ao seu redor.

Com o título *Mitologia Poética*, a peça versou sobre os poderes dos deuses do Olimpo. Na opinião Prof. Celito a atividade “tem o objetivo de levar o público a refletir sobre algumas inquietações humanas, como, a busca pela sabedoria (deusa Atenas), a ganância gratuita (Ares), as festas cheias de idolatrias (Dionísio) ou a arrogância dos poderosos (Zeus)”. A pesquisadora observou, que a atividade artística, motivou os estudantes a refletirem sobre a temática e os sensibilizou a agir contra a falta de amor na humanidade.

3 Resultado das Entrevistas aplicadas aos estudantes

Ao serem questionados sobre o modo como se relacionam com seus professores/as, os estudantes foram unânimes em responder que têm um relacionamento equilibrado com a maioria deles/as. E destacaram também que são tratados com atenção e afetividade e quando têm dúvidas os professores estão sempre disponíveis para orientá-los. Foram entrevistados quinze (15) estudantes, sendo dez (10) homens e cinco (5) mulheres.

O relacionamento equilibrado entre professores e estudantes proporciona motivação para a aprendizagem, partindo-se do princípio de que no PROEJA, os estudantes estão em busca de conhecimentos que lhes possibilitem autoconfiança. A facilidade de comunicação entre ambos confere significado ao processo de aprendizagem.

O afeto, a atenção, o bom relacionamento entre outros valores e atitudes, edificam o pensamento humano são essenciais no desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1998). No que se refere ao relacionamento entre os colegas, disseram que se relacionam bem, ajudando-se entre si, compartilhando suas experiências e seus saberes.

Esses estudantes que compartilham os seus conhecimentos necessitam participar ativamente na sociedade devem ser incentivados através de prática pedagógica que lhes possibilitem aprendizados, na perspectiva da superação dos desafios que lhes impossibilitaram o acesso ao processo de escolarização. Por isso, referiram que existe uma partilha e troca de saberes em sala de aula com os professores. Conforme explica o estudante Quinal,

Existem disciplinas que sempre tem uns estudantes que enfrentam dificuldades em aprender, mas os que sabem melhor os assuntos desta matéria ajudam os outros, eu, troco muitas experiências com os meus colegas de sala de aula na hora de fazer o plantio na disciplina de agricultura, porque alguns não sabem como fazer direito os procedimentos nas plantas e eu ensino o que eu aprendi tanto aqui com a professora, como na minha comunidade. Aqui aprimorei os meus conhecimentos, então, como os professores me ajudam, eu também ajudo os colegas que não pegaram direito as orientações da professora.

O estudante Belezio destacou, “eu gosto muito de trocar minhas experiências aqui com os meus colegas, os que sabem ensinam os que não sabem, é através da fala que nós vamos nos entendendo, [...] no geral aqui nós nos ajudamos e compartilhamos o que sabemos com os outros.”

Com esta afirmação o estudante evidenciou a preocupação que tem em auxiliar os seus colegas nos conteúdos onde encontram dificuldades. É inegável, portanto, que, na sala de aula, há necessidade de se valorizar, além dos aspectos cognitivos, também o afeto, as emoções e a solidariedade. O estabelecimento de laços de fraternidade permitirá resgatar os valores que se fragilizaram, ante as mudanças ocorridas na sociedade.

Nas entrevistas, outros estudantes revelaram que a troca de experiências é constante na sala de aula, porque quando um professor sai, eles permanecem na sala para dialogar entre si sobre o que aprenderam. Do mesmo modo, quando surgem as dúvidas eles se auxiliam mutuamente o que contribui para que fiquem mais próximos uns dos outros. A estudante Zelita relata:

Quando terminam as aulas, eu e outros colegas ficamos aqui dentro da sala comentando sobre o que o professor passou na aula dele. Se nós temos uma dúvida uma procura o outro para ajudar e se não tiver condições de resolver no outro dia procuramos o professor para explicar melhor o que não conseguimos entender. Também dentro da sala de aula de acordo com os assuntos das aulas na hora de falar nós falamos sobre as nossas experiências na nossa família, nos lugares que moramos, das nossas dificuldades para chegar aqui, de lidar com as pessoas que estão doentes na nossa casa, das músicas que gostamos... se estamos gostando das aulas, assim... Uma porção de coisas que precisamos falar... sobre como viemos parar aqui no PROEJA. E os professores também falam das experiências deles como profissionais, e assim nós vamos aprendendo juntos, passando também os conhecimentos deles para nós e nós também vamos dizendo do que sabemos para eles e isso ajuda muito primeiro, porque não ficamos com aquele receio de falar sobre nós e o que não entendemos na aula, e segundo porque ficamos mais perto um do outro. Porque conhecimento é bom, o conhecimento e o saber nós vamos levar para a vida toda.

Esta estudante enfatiza que a forma como interagem em sala de aula constitui um processo integrador e possibilita a troca de saberes face aos conteúdos ministrados nas disciplinas, o que é importante, porque contribui para que as suas qualidades e as virtudes se

desenvolvam e se emancipem. O estudante Nolácio corrobora quando diz: “Eu estou aprendendo muito aqui no PROEJA; gosto muito desta troca de conhecimentos principalmente com pessoas mais idosas do que eu”.

Detectou-se mais uma vez a importância que os estudantes atribuem às relações intergeracionais. Esta realidade deveria ser contemplada nas escolas, pois têm um papel importante no processo de democratização dos conhecimentos, porque é a elas que as pessoas recorrem para entenderem melhor como se aprimorar cientificamente e melhorar seu convívio na sociedade.

No que diz respeito ao PROEJA, sabe-se que integra ou reintegra as populações excluídas do direito de estudar, daí a importância de buscar nas lutas das classes populares a sabedoria que têm as pessoas mais velhas no processo de emancipação dos valores humanos. Para Magalhães (2000, p.37),

as gerações são mais que coortes demográficas envolvem segmentos sociais que comportam relações familiares, relações entre amigos e colegas de trabalho, entre vizinhos, entre grupos de esportes, artes, cultura e agremiações científicas implicam estilos de vida, modos de ser, saber e fazer, valores, ideias, padrões de comportamento, graus de absorção científica e tecnológica comporta memória, ciência, lendas, tabus, mitos, totens, referências religiosas e civis.

Ao se refletir sobre as relações geracionais é possível pensar espaços sociais que comportem as relações dos sujeitos entre si, e o PROEJA faz parte desta proposta de educação, por ser para os mais velhos bastante significativo para aprimorarem os seus conhecimentos. E a Lei 10.741/03 que regulamenta o Estatuto da Pessoa Idosa, no seu Capítulo V, artigo 20, destaca que “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Essas pessoas nasceram em um mesmo intervalo de tempo e compartilharam determinadas situações culturais, econômicas e políticas entre outras. Deste modo, entende-se que o seu direito de estudar precisa ser garantido e respeitado dentro das escolas, pois, cada uma a seu modo, lutou para construir a sociedade brasileira e foram-lhes negadas as condições de acesso à escola por muito tempo.

Pelo caráter especial dos estudantes do PROEJA, é importante que a prática pedagógica esteja interligada com a realidade que se passa fora da sala de aula e da escola. Só a partir de um processo de formação escolar consciente, será possível perceber qual o contexto vivenciado por cada sujeito que adentra na sala de aula do PROEJA, e determinar o modo como o dinamismo da sua trajetória de vida poderá contribuir para a participação

cidadã.

A troca de saberes entre as gerações é algo que se pratica no dia a dia, fundamentada no Projeto Político Pedagógico da Escola onde a teoria complementa a aprendizagem dos estudantes. Sobre este assunto, o estudante Javé afirma “eu aprendo a conceituar as técnicas, mas o conhecimento do professor se junta ao meu conhecimento e se agrega à minha pessoa no aspecto pessoal enquanto ser humano”.

Quando o assunto é o que entendem por prática pedagógica, a estudante Graciinha declarou que as práticas pedagógicas estão na aula do professor, e explica, “em minha opinião, as práticas pedagógicas estão na aula do professor, elas acontecem quando os estudantes estão conectados no que ele/a nos ensina e nós aprendemos nesta aula, não só sobre os conteúdos, mas também para melhorar a nossa vida”. E acrescenta que a expressão “práticas pedagógica significa a interligação que o professor tem com os estudantes na hora da sua aula”; já o estudante Plutarco, entende que as práticas pedagógicas são “um conjunto de saberes e técnicas aplicadas pelos professores para o pleno desenvolvimento do estudante”. Na opinião da estudante Rari “é a forma de ensinar”, enquanto o estudante Wido considera que,

as práticas pedagógicas estão relacionadas na aprendizagem de uma comunidade ou uma população, no caso do PROEJA, nós viemos de uma comunidade e fazemos parte de uma população que tem vários tipos de conhecimentos. Neste curso estuda indígena, quilombola, idosos, desempregados, agricultores, gente dos assentamentos, quebradeiras de coco, mulheres separadas dos maridos, pessoa surda, homossexuais, negros e negras, branco, pardo, os que recebem encantado, católicos, protestantes, quem não acredita em nada. Então, em minha opinião as práticas pedagógicas dentro da sala de aula são do professor e ele tem que saber qual é a nossa realidade e aí nos ajudar a entender melhor tudo isso, no conteúdo da disciplina dele.

Revelaram também que as práticas pedagógicas são o conjunto de saberes e técnicas que o Professor oferece ao pleno desenvolvimento da sua aula e estão relacionadas com uma comunidade ou uma população que aprende com prazer e não de forma mecânica. Para o estudante Javé “São atividades desenvolvidas na escola na hora da aula do professor/as que mesmo aplicando a tecnologia no cotidiano, é repleta de diálogo”

Questionada sobre inovação pedagógica a estudante Rari afirma que

a inovação acontece de forma diferente, fugindo das coisas enfadonhas, ela é muito boa ajuda a descobrir as novidades das nossas vidas, porque para mim quando se aprende coisas novas, se aprende também a ficar mais atento para o mundo que está ao nosso redor. Porque não adianta só o professor ensinar sem nós aprendermos, então para mim a inovação pedagógica ela acontece assim de maneira elegante nos ajudando a perceber o mundo com competência.

Cada resposta aqui registrada oferece subsídios para que se possa entender as relações dos estudantes da sala de aula do PROEJA, a partir da realidade vivenciada, tanto nas suas comunidades como na escola. Quando apresentam suas opiniões sobre as práticas pedagógicas e a inovação pedagógica demonstram que não estão inteirados desses conceitos. Porém, nos seus diálogos surgem alguns vocábulos e expressões que lhes associam.

No tocante àquilo que os incomoda na sala de aula, os entrevistados revelaram que se incomodam quando os conteúdos das disciplinas são ministrados de forma teórica e destacaram que existem momentos desconfortáveis em algumas aulas e salientam as conversas paralelas dos seus colegas, bem como o uso do celular, pois, segundo o estudante Belezio, “Quando não é utilizado para fazer um trabalho, o uso do celular em sala de aula atrapalha muito”.

Referiram que participam das atividades do estágio realizadas na escola e no seu exterior, nomeadamente no NEABI como ressalta o estudante Plutarco “eu participo das atividades fora daqui quando vou apresentar meus trabalhos científicos nas outras escolas desta rede e nas escolas de outras da comunidade por meio do NEABI”.

O estudante Nolácio destacou que participa ativamente das atividades na sua comunidade acompanhando as pessoas a conhecerem o setor agropecuário no bairro em que mora. E explicou que desenvolve na casa de seu tio “um trabalho com fruteiras, mudas de plantas e produção de hortaliças” com os conhecimentos que adquiriu nas aulas práticas no Curso do PROEJA. Para eles/as a teoria é importante, mas a concretização da aprendizagem faz-se com a prática. Por isso, consideram que a afinidade do conhecimento se realiza quando aprendem a cuidar da roça em suas comunidades,

lá as pessoas se sentem mais humanas e entendem a importância do homem do campo e o processo de sua fixação na terra e o valor social e econômico dessa prática, porque o sistema de produção agrícola, gera economia e beneficia vários fatores como por exemplo: saúde, relações não capitalistas, pesquisa educação, etc.; Aprendi a ter mais conhecimentos sobre o mundo que vivo; Aprendi com a prática e a teoria como plantar corretamente e como manejar desde a plantação e a colheita do quiabo; Muitas coisas da teoria eu aprendi e agora estou botando na prática, principalmente aprendi a ser responsável comigo e com os outros porque o que eu aprendo não é só para mim é para ser compartilhado no coletivo.

Para eles, o PROEJA é um programa de ensino muito importante visto que já estão há muito tempo fora da sala de aula e as disciplinas contribuem para que encontrem novas perspectivas de vida pois oferece-lhes condições de ampliarem os seus conhecimentos não só para o mundo do trabalho, como também para a convivência com outras pessoas no seu dia a dia é o que refere a estudante Gracinha reporta este fato quando afirma:

“Eu estou aqui no PROEJA e já aprendi muitas coisas boas para minha vida, tanto para conseguir um emprego e saber como me comportar no trabalho, como também saber conviver com as pessoas. Olhe, que para quem me conhece, eu era muito tímida, quando cheguei aqui para mim foi difícil começar a abrir a boca para falar alguma coisa em sala de aula, mas com o tempo, fui deixando de ter medo de falar e fui soltando a língua e agora eu já falo até demais, gosto das aulas, me interessa em ler o que o professor explica, tenho vontade de vim para as aulas, não tenho mais aquele medo de falar como eu tinha antes, para mim aqui este Programa é uma oportunidade para trazer as pessoas para dentro da sala de aula, porque ainda existem muitas que não sabem ler e nem escrever”.

Destacaram que o PROEJA une a Educação de Jovens e Adultos com o Ensino Médio e a Educação Profissional possibilitando uma alternativa de qualificação para se integrarem mais à vontade na sociedade. Foi o que afirmou a estudante Nurcia “Para mim a aprendizagem surge das atividades que praticamos em sala de aula e nos transforma e ajuda a conhecer mais sobre o que a gente só sabia da nossa maneira”.

A Educação Profissional e Tecnológica ao integrar o PROEJA como programa a ser oferecido nas escolas brasileiras, e conseqüentemente na escola pesquisada possibilita ao público de Jovens, adultos e idosos novas alternativas para que esses retomem aos seus estudos e se profissionalizem no entendimento de que vão acessar a melhores oportunidades na vida, não apenas nas suas potencialidades laborais, mas para construir uma sociedade mais justa que contribua combater todas as práticas segregarias que o passado colonial os legou.

Destarte, entendendo a escola como um espaço que possibilita o encontro de uma diversidade de pessoas que trazem dentro de si conhecimentos e saberes para compartilhar, articularem e contextualizarem verifica-se que o PROEJA está no espaço de fronteiras onde diferentes povos e etnias se convergem. Isto é importante, pois vai ao encontro dos objetivos da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista enfrentarem inúmeros desafios que se desenham no seu cotidiano.

Para o estudante Javé a inovação pedagógica é a atitude “dentro da sala de aula que transforma a minha forma de pensar”. O estudante Belezio também destacou em sua conversa que a inovação pedagógica é uma novidade na prática pedagógica do professor naquilo que ele explica no seu conteúdo”. Já o estudante Plutarco considera que a inovação pedagógica é uma nova forma de o professor se comunicar na sala de aula e facilitar a aprendizagem e influenciar o estudante por dentro”. Ou seja, os estudantes pressupõem erroneamente que o professor é o centro da inovação pedagógica, mas também não excluem o papel daqueles enquanto agentes ativos.

Tabela 3 – Síntese das entrevistas com os estudantes

Questionamentos	Subcategorias	Unidades semânticas
Cotidiano na sala de aula	Relacionamento com os professores	<i>Equilibrado;</i> <i>Afetivo;</i> <i>Eles são atenciosos;</i>
	Relacionamento com os colegas	<i>Bom;</i> <i>Nos ajudamos;</i> <i>É bom.</i>
	Troca de experiências e saberes com colegas e professores	<i>Troco conhecimentos;</i> <i>Partilho experiências;</i> <i>Trocamos saberes.</i>
Participação nas Atividades Desenvolvidas	Atividades intra e extra-escolares	<i>Estágio (intra e extraescolar);</i> <i>NEABI (intra e extraescolar);</i> <i>Comunidade (extraescolar);</i> <i>Aulas práticas (intraescolar);</i> <i>Teatro (intra e extraescolar).</i>
	Aprendizagem	<i>Ensina para a vida;</i> <i>Aprendemos para viver</i> <i>Melhor;</i> <i>É importante e útil.</i>
Programa PROEJA	Significado	<i>Novas perspectivas</i> <i>Conhecimentos úteis</i> <i>Há muita convivência</i> <i>Entendo melhor a realidade</i>

Fonte: Autora 2022

4 Resultado das Entrevistas aplicadas aos Professores

Os professores e as professoras entrevistadas ofereceram suas contribuições revelando em suas falas as suas preocupações, os seus anseios e igualmente a satisfação enquanto docentes da instituição. Nos seus discursos encontramos elementos compatíveis, sobre o que pensam a respeito do processo de construção da formação humana dos estudantes que são os protagonistas da aprendizagem em ambiente que lhes possibilitam traduzir e partilhar a diversidade de ações e culturas do seu próprio cotidiano.

Questionados sobre o modo como se relacionam com seus estudantes dentro e fora das salas de aula, os professores foram unânimes em dizer que o relacionamento é bom e acontece de forma equilibrada, tal como revela o Professor Proteus “O meu relacionamento com os estudantes é muito bom, não tenho nada para reclamar, conversamos muito sobre as suas dúvidas nas aulas e nos respeitamos bastante”.

O Professor Benício destacou que,

As nossas experiências são compartilhadas nas salas de aula. Eles também participam das atividades pedagógicas da escola, por exemplo: dos seminários sobre as Relações étnico- raciais, promovidas pelo NEABI, dos seminários sobre as pessoas com necessidades educacionais específicas, promovido pelo NAPENE, das atividades nas semanas tecnológicas, enfim de quase todas as atividades que são promovidas por esta escola eu os acompanho e aprendo muito com eles.

Sobre os estudantes a Professora Vilena, revelou “eles são ótimos, atenciosos, nós dialogamos, eu avalio e valorizo o que eles fazem em suas apresentações de trabalhos”. Os/as professores/as acrescentaram que ao ministrar suas aulas aparecem termos técnicos, mas os estudantes logo interagem expressando a denominação conhecida na cultura das suas comunidades. A professora Vilena acrescentou:

Quando eu falo nas minhas aulas o nome da ferramenta na linguagem técnica, eles exemplificam com outro nome na linguagem deles, usando a linguagem daquela localidade que eles moram. Eu só digo assim: Na sala de aula, na linguagem científica o nome é este aí que eu mostrei para vocês, mas na linguagem popular vale o nome que vocês já conhecem lá na comunidade de vocês, eu sei que vocês vêm de vários lugares aqui do Maranhão, aqui nesta sala de aula tem os quilombolas, os indígenas, os povos dos terreiros, os que moram aqui na cidade de São Luís, os que vêm da pesca, etc. Então eu estou dizendo o termo técnico, mas sei que vocês conhecem por outro nome, porque aqui no Brasil, existem lugares que a mesma palavra tem som diferente em outros lugares do país.

Esta interação permite identificar que os profissionais entrevistados valorizam a realidade na qual os estudantes estão inseridos. No PROEJA, estudantes e professores assimilam padrões e culturas diferentes, envolvendo-se neste contexto as formas de linguagens, pois cada um traz consigo a herança linguística étnico-racial, que contribuiu para que as diferenças entre os falares na sociedade brasileira se diferenciassem no mesmo idioma. Essas particularidades linguísticas expressam o quanto é importante se conhecer a identidade cultural e valorizá-la, pois,

Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais desfavorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua (Antunes 2009, p. 22).

Como se observa, é importante desconstruir a ideia de que há quem fale bem e quem fale mal. No Brasil os estudos linguísticos comprovam que existem grupos com especificidades linguísticas. Portanto, esses professores/as estão atentos e respeitam as variações linguísticas. Por exemplo, no Maranhão, a palavra galinha é pronunciada apenas com um

dígrafo /nh/, enquanto no Pará é pronunciado com dois dígrafos, qual seja: /lh/ e /nh/, cuja pronúncia é: /galhinha/.

Neste universo de diversidades, é na escola que esses saberes se compartilham, pois as práticas pedagógicas possibilitam os estudantes a aprenderem e a compartilhar; rotinas, linguagens, símbolos artefatos, ferramentas, entre outros elementos que se incorporaram no seu conhecimento (Wenger 1999). Relativamente a estas reflexões, o Professor Celito, refere que,

existem alguns estudantes que são tímidos, [...], mas quando são instigados e têm oportunidades de expor as suas ideias eles expõem os seus saberes, suas, experiências, linguagens e conhecimentos, através da verbalização, da escrita ou expressões corporais quando realizado trabalhos práticos de arte (linguagem da poesia ou teatro).

O que vai ao encontro da proposta do PROEJA, pois entre outros aspectos embora se considere a busca desses sujeitos pelo mundo do trabalho, este programa de ensino promove a cidadania. À medida que os professores observam a limitação dos estudantes e os instigam a expressarem as suas ideias e os seus sentimentos, eles tentam equilibrar as suas ações evidenciando os seus saberes e as suas experiências, superando a timidez ou outras características que os desafiam diante da sociedade globalizada.

Questionados sobre as dificuldades encontradas na sala de aula investigada os professores responderam que não existem, pois, os estudantes têm interesse em aprender e as suas aulas teóricas são praticadas com promoção de seminários e visitas técnicas, conforme explica a professora Tatia,

Eu avalio os relatórios construídos pelos estudantes, igualmente acompanhando o debate em sala de aula sobre o que eles entenderam das atividades participativas, pois depois de ministrar a parte teórica eu passo os trabalhos para eles trabalharem o conteúdo na prática. Quando estamos nas aulas de plantio, na troca de saberes, eu explico para eles que é melhor plantar de acordo com a lua, que é a época certa, e os tratos culturais devem ser confiados a pessoas que têm uma “mão boa” para plantar, eles concordam comigo, e dizem que assim aprenderam com os avós deles, com a mãe e com o pai. Isto é eles e elas expressam o conhecimento ancestral que eles já trouxeram de suas culturas, valorizo a cultura de cada um, eu me sinto muito bem mediando este processo de aprendizagem.

Diante deste relato, observa-se que a professora se interessa em acompanhar os estudantes valorizando a sua cultura e percebendo que a educação é “o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (Brasil, 2007, p.31).

Questionados sobre a prática pedagógica, a maioria dos professores destacou que a Prática Pedagógica “é aquela realizada pelo professor”.

No entanto, o Professor Milorde tem uma perspectiva diferente pois refere que

Inovador para ele é ver como os estudantes estão se conectando na sala de aula sem necessariamente ter internet, isto é, criando suas próprias alternativas que lhes proporcionam aprendizagem, este processo de criatividade que vem dos estudantes, ele é único, porque eles constroem os seus trabalhos a partir da orientação dos professores utilizando a sua própria criatividade de maneira coesa e bastante original ao seu modo como por exemplo: criando cartazes, textos, peças de teatro, conforme as suas realidade.

Ou seja: para o docente Milorde, as práticas pedagógicas são do professor e devem ser definidas num sentimento inovador para serem desenvolvidas pelos estudantes e interferir nas suas vidas. Destacou que, “neste conjunto de intenções todos aprendem”. A Professora Tatia considera que a mediada que as práticas pedagógicas forem inovadoras, mais condições os professores/as e os estudantes têm para se complementarem e mudar de vida”. E acrescentou que procura ministrar suas aulas de forma dinâmica e sempre inová-las, o que significa que centra em si a responsabilidade pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Estas realizam-se a partir do despertar em participar e colaborar com os outros, pois os estudantes estão vinculados à vontade de aprender.

Para o Professor Celito “Com as práticas pedagógicas não apenas se ensina, mas também se aprende”, pois entende que estas práticas são compostas de intenções e também são responsabilidade do professor,

Se a prática for formada de intenções, para construir então acontece a inovação pedagógica a partir da perspectiva de querer saber como fazer bem o seu trabalho pedagógico que possa legitimar a sua ação dentro da sala de aula. Porque os estudantes do PROEJA, por muito tempo não foram favorecidos da sala de aula.

Para o Professor Celito, ser professor do PROEJA implica estar sempre atento para desenvolver prática pedagógica que estejam em consonância com a aprendizagem dos estudantes sendo necessário selecionar o tipo de aprendizagem que se processará nos sujeitos envolvidos: “Se o professor tiver uma postura antiética, ele também está ensinando o estudante a seguir o mesmo rumo”.

Observa-se nestas expressões o quanto é importante a prática da politização, pois, diante das evidências a escola faz com que os “favorecidos sejam mais favorecidos, e os desfavorecidos menos favorecidos” (Bourdieu, 1998, p.53).

Com base nesta reflexão, entende-se que os conteúdos abordados pelos professores e professoras na sala de aula através dos métodos, das técnicas e dos critérios de avaliação, devam estar em sintonia com a realidade dos alunos, pois assim torna-se mais viável a construção da cidadania.

Percebe-se que, enquanto as práticas de desigualdades culturais se fortalecerem entre os alunos de diferentes classes, um grande percentual de sujeitos de classe social mais abastada sempre ocupará o espaço escolar e os de classe sociais mais necessitados ficarão fadados a não ter o mesmo acesso. É necessário que as práticas pedagógicas inovadoras não sejam apenas regulamentadas, mas sejam efetivadas no propósito de estruturar essas aprendizagens, incorporá-las e ampliá-las com a intenção de atingir a mudança de visão dos/as estudantes, para que estes possam entender-se no mundo e defender a equidade por onde passarem.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, destacaram que este é um dos guias norteadores da prática pedagógica se for levado em consideração e como diz o Professor Milorde “precisa ser lido e relido, porque sendo construído de forma coletiva, mais um motivo para se guiar por ele”. Para a Professora Nidoca, este projeto foi construído de forma coletiva e à medida que for assimilado, vai descrevendo as ações, fazendo com que os professores se dediquem para conhecer as limitações e as dificuldades dos estudantes que buscam a EJA, cuja modalidade de ensino é resultado da luta do povo.

Tendo como objetivo a garantia em uma política de inclusão social que seja comprometida com o caráter emancipatório do Programa, haja vista que o conhecimento coletivo exige a participação de todos na construção das diretrizes curriculares, o Professor Nildo ressaltou que “o conhecimento do PROEJA está voltado para o novo, então é preciso somar esforços, neste momento, no qual a sociedade brasileira está vivenciando.” Para a professora Breta o PROEJA “exige novas posturas pedagógicas e construção de princípios que se identifiquem com o processo de Inovação.” Segundo a Professora, Tatia “É preciso garantir nos autos do Projeto Político Pedagógico o registro de uma tendência educacional, que norteie os caminhos do PROEJA”, tal como refere o professor Benicius ao afirmar: “É preciso entender o processo sociopolítico-pedagógico que estamos vivendo, respaldar nossa prática pedagógica numa proposta libertadora”. Portanto, constata-se a importância da continuação desta política pública educacional, que ao longo do tempo vem exigindo prática pedagógica aliada à inovação pedagógica cujos resultados são constatados no processo de mudança de pensamento dos estudantes.

Tabela 4 – Síntese das entrevistas com os professores

Categorias	Subcategorias	Unidades semânticas
Relação com os estudantes dentro e fora da sala de aula	Relacionamento professor/aluno	<i>Bom Muito bom Equilibrado Respeitoso</i>
	Troca de experiências e saberes	<i>Os estudantes partilham experiências e saberes com todos os professores.</i>
participação nas Atividades Desenvolvidas	Atividades intra e extraescolares	<i>Seminários (intra e extraescolar) NEABI (intra e extraescolar) NAPNE (intra escolar) Semana tecnológica (intraescolar).</i>
	Aprendizagem	<i>Ensina para a vida Aprendemos para viver melhor É importante e útil.</i>
Perspectivas acerca de Conceitos	Programa PROEJA	<i>Novo Educativo Vivenciando</i>
	Projeto Político Pedagógico	<i>Guia norteador Construção Projeto coletivo</i>
	prática pedagógica	<i>São realizadas pelo professor Implicam criatividade</i>
	Inovação pedagógica	<i>Dinâmica Inovadora Sala de aula</i>

Fonte: Autora 2022

5 Resultado das Entrevistas aplicadas aos Gestores e aos Especialistas

Nas contribuições da chefe do Departamento de ensino e da especialista, é possível detectar que a sua interação com os estudantes e professores/as lhes possibilita partilharem as suas experiências, lhes favorecendo, portanto, a atuação em sala de aula. Referiram que o convívio com os estudantes contribui para conhecerem a realidade na qual estão inseridos e, deste modo, procuram auxiliá-los na medida do possível. Assim depreende-se que a escola ainda é um espaço que propicia o encontro com as pessoas tal como afirma Paulo Freire, “[...] a escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha que estuda, que se alegra se conhece se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente... [...]”¹¹

As entrevistas permitem inferir que dentro da escola, todos os que atuam têm um

¹¹ Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

papel importante para cumprir. Isso exige envolvimento e capacidade para se entender as diferenças e respeitá-las, o que acontece no ambiente pesquisado.

É importante que professores /as os gestores, gestoras, e especialistas continuem mantendo seus olhares numa perspectiva não apenas de acompanhar os trabalhos pedagógicos, mas de se envolverem em prol da defesa de uma educação que além de cumprir a função de qualificar os estudantes para o mundo do trabalho, continue alimentando a sua esperança de alcançar os seus objetivos ao longo de suas vidas, como refere a especialista Silane,

Eu faço o acompanhamento pedagógico observando as faltas, frequência, desempenho entre outros. No geral o convívio é muito tranquilo, até porque é um público adulto, em que a maioria tem definido em seus propósitos a perspectiva de estudar e alcançar seus objetivos ao longo da vida. Esta modalidade de ensino lhes oferece condições para isto.

Dessa maneira, constata-se que o PROEJA exerce um papel importante no processo de atualização dos conhecimentos dos estudantes por toda a vida, proporcionando-lhes condições de se qualificarem e atuarem no mundo de forma permanente. Ou seja, “Ele tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (CNE/CEB Parecer nº 11/2000, p.11).

O PROEJA surge como um paradigma numa conjuntura educacional que exige mudanças para os mecanismos formais de acesso da população à educação escolar. Por isso, quando se estuda a perspectiva dos sujeitos participantes numa dimensão da educação ao longo da vida, entende-se que essa mudança redefine os novos rumos porque vai além de apenas aprender a contar, ler e escrever, portanto, “como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz e isso tudo vem explicitando ou sugerindo ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” Freire (1996, p. 81).

Mais uma vez resgata-se a contribuição da Gestora Cáritas, no que se refere ao seu relacionamento com os sujeitos participantes, quando declara: “Já vivenciei várias situações às quais os/as estudantes buscaram meu apoio e orientações em diversos momentos de suas vidas acadêmicas, e que houve na medida do possível a resolução do Problema”.

De acordo com esta afirmação, constata-se que a gestora não destacou quais os tipos de problema apresentados pelos estudantes, mas deixou explícito que desenvolveu estratégias pedagógicas, as quais possibilitaram que esses sujeitos permanecessem na instituição de ensino transformando esta experiência em uma ação inclusiva.

Porém, quando foi perguntado se os estudantes partilham com ela as suas experiências de sala de aula respondeu que “Não posso saber com precisão, pois não tenho a vivência de

sala de aula, por não ser docente”. Sobre o mesmo assunto a especialista Silene revelou que “como não desempenho atividades relacionadas ao ensino, não tenho como precisar esta informação, mas em conversas com os docentes esta situação é muito recorrente, os estudantes estão sempre compartilhando suas experiências”.

Diante destas revelações, constata-se que a gestora Cáritas não sabe com precisão sobre a partilha das experiências dos sujeitos em sala de aula e justifica esta situação pelo fato de não ser professora. A especialista, Silane, revelou que tem conhecimentos parciais das experiências compartilhadas em sala de aula, a partir do diálogo com os professores/as sobre suas práticas, embora tenha destacado que não exerce a função de docente.

As expressões acima expressam a importância do papel do professor na sala de aula, espaço privilegiado de encontro e reencontro com os alunos. Quando os alunos partilham as suas experiências advindas dos ambientes sociais diversificados, expressam a sua subjetividade, a qual exige um conhecimento e convivência de aprendizagens, respaldadas na confiança que depositam nos seus professores. Estes precisam descobrir por meio do desenvolvimento da prática pedagógica, conhecimentos que lhes deem condições de entender a importância do seu papel para a promoção da construção da identidade com vistas à emancipação humana (Vasconcelos, 2007).

Justifica-se este raciocínio porque os estudantes aqui entrevistados demonstram que são conhecedores de que as suas faixas etárias para acesso à escola exigem dos gestores e especialistas compreensão sobre as suas dificuldades, que são muito heterogêneas. Os conflitos interiores que surgem em sala de aula podem ser resolvidos com a intervenção do docente ou da equipe pedagógica, como ressalta a gestora Cáritas, “A questão dos conflitos de faixa etária pode ocorrer, muitas vezes, entre os educandos, mas acredito que este problema é uma questão que pode ser resolvido com intervenção do docente ou da equipe pedagógica”.

Cáritas ressaltou que acredita que os saberes trazidos pelos estudantes das suas comunidades de origem passam pelas suas histórias de vida, “pois estes sujeitos jovens e adultos trazem consigo uma rica bagagem de conhecimento e que tem contribuído para a qualidade deste Programa”. Acrescentou que “Muitos alunos escolhem o curso por uma afinidade ou porque já têm um conhecimento empírico sobre aquela área”.

As entrevistadas explicaram que acompanham os estudantes nas suas atividades pedagógicas e revelaram que participam no “acompanhamento de qualquer projeto, visita técnica entre outros”, os quais são desenvolvidos pelos docentes juntamente com o Departamento de Ensino.

Também ressaltaram que as “ações intencionais de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula contribuem para a formação de um determinado ser social”. Acrescentaram que as práticas pedagógicas contribuem para a formação de um “tipo de homem”, enquanto a ação do professor em sala de aula “deve ser fruto de estudo constante, planejamento e reavaliação de cada atividade, visando sempre formar discentes que exerçam suas cidadanias de forma plena”.

No que tange ao PROEJA, a especialista Silene declarou que este Programa exige “docentes ainda mais qualificados cientes de seu papel, enquanto facilitador e mediador do conhecimento”. Acrescentando que esta modalidade exige “metodologias, tempos e espaços que respeitem a especificidade do seu público”. A Gestora Cáritas destaca:

Os princípios e concepções que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes são considerados inovadores, porque os jovens, adultos e idosos são sujeitos do processo ensino aprendizagem. É fundamental que qualquer instituição que ofereça o PROEJA, se preocupe antes de tudo, que estes estudantes aprendam e consigam fazer usos destes conhecimentos na sua realidade.

No entendimento de que existem três campos que sustentam o PROEJA, sendo eles a Educação Profissional para o Trabalho (EPT), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tem sua forma própria de fazer a educação, considerando as especificidades dos estudantes jovens adultos e idosos e a Educação Básica, responsável pela formação para o exercício da cidadania e quanto à concepção, do PROEJA é,

[...] uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora[...] (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 35).

Dessa maneira, esses profissionais alertaram que é importante que esta modalidade seja compreendida pelos profissionais da educação como um espaço de conhecimento que investiga, entre outros aspectos, as necessidades de aprendizagem dos sujeitos participantes deste pro-

grama, se importando em saber como eles produzem e produziram os seus conhecimentos, conforme suas realidades vivenciadas nas suas famílias e comunidades. Pois se entende que cada estudante que busca o espaço da escola para exercer a sua função de estudar, tem consigo estratégias e táticas adquiridas no amadurecimento da sua trajetória de vida, que os ensinaram a enfrentar os desafios.

Com base nos conhecimentos prévios produzidos em seu habitat, esses sujeitos procuram interagir evidenciando sua cultura aos seus professores/as e nessa relação de troca de aprendizados são instigados a investigar a partir do desenvolvimento de prática pedagógica que envolvem modificações nos próprios professores/as. Neste contexto, a gestora Cáritas, entende que formalmente “ existe inovação pedagógica, partindo-se da análise dos próprios princípios do PROGRAMA, ” o que depois se aplica às práticas pedagógicas desenvolvida.

Neste contexto verifica-se que o PROEJA se fundamenta em seis princípios conforme consta no Documento Base do PROEJA (2009, p. 38),

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais [...] O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio [...] face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo [...] O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho/ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, [...].

Consoante o exposto, observa-se que os princípios acima citados se apresentam nas respostas obtidas, nomeadamente quando a gestora Cáritas para fundamentar este estudo, cita as concepções e os princípios do Programa.

Contudo, no que se refere à prática pedagógica, diz que estas “quando assumidas por um professor ou professora, demonstram o seu compromisso e o tipo de estudante-cidadão que quer formar”. A especialista Silene acrescenta dizendo que “os professores/as ao assumir as prá-

ticas pedagógicas críticas, dialogadas e emancipatórias terão aulas mais participativas, facilitando que o aluno aprenda de forma significativa”. Neste caso analisa que,

O professor quando ciente do seu papel procurará desenvolver prática pedagógica que pensam o conhecimento a partir do que o aluno já vivência e o transporá para instâncias mais elevadas do saber. Parte do conhecimento que permitirá ao jovem e adultos transformar sua realidade. Seja na melhoria de grau de escolarização, seja qualificando para o mundo do trabalho, seja emponderando-o de conhecimento que o permitam exercer sua cidadania de forma mais efetiva.

Tanto a especialista Silene, como a gestora Cáritas, consideram que o Projeto Político Pedagógico deve ser um documento norteador para todas as ações que a escola pretende desenvolver.

Por ser um documento construído coletivamente deverá assegurar os caminhos que a escola quer trilhar. No caso do PROEJA, este deve ser apresentado no PPP com todos os aspectos que a escola defende para a educação destes sujeitos. É neste documento que o docente deve encontrar as orientações para sua prática, pois é no PPP que a escola diz que tipo de aluno ela quer formar e como será este processo de formação.

Nestas entrevistas destaca-se a importância que os profissionais atribuem ao PPP, pois é um documento voltado para o processo de formação integrada do estudante e por ser construído no coletivo é uma experiência democrática participativa e de recriação permanente. Constitui uma ação interdisciplinar. Portanto exige que os/as professores/as busquem a inovação tanto nos temas como nas trocas de experiências que surgem diariamente. Daí ser importante observar, por exemplo, “[...] os projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sociopolíticos da área profissional e o horizonte além das rotinas escolares” (Ciavatta, 2011, p, 16), também se encontra no Documento Base do PROEJA a seguinte reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, parei aqui

Um projeto único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político-pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta integrada.

Os especialistas participantes desta pesquisa revelam que o Projeto Político Pedagógico do PROEJA da escola pesquisada contribui para o acompanhamento dos estudantes diante da realidade na qual os mesmos estão inseridos, é a gestora CF quem afirma,

Neste caso, nada melhor do que se ouvir o que nós pensamos sobre o Projeto Político Pedagógico do PROEJA, em minha opinião o PPP ganha sentido, se ele for assimilado,

porque hoje estamos passando por muitos desafios, então, precisamos saber como vamos movimentar este projeto dentro do PROEJA, aqui nós temos estudantes de várias partes do Maranhão, temos indígenas, que vieram lá da aldeia Escalvado, muito longe, temos os que vieram das comunidades dos quilombos, os que vêm das beiras dos rios, e do lugar que tem muito mar, os que vêm dos assentamentos, os que tem vários tipos de deficiência, então, este PPP precisa estar relacionado com essas realidades e deve ser visto e analisado nos encontros pedagógicos.

Sobre esta questão, compreende-se que é necessário que o PPP seja constantemente analisado, estudado e avaliado, porque sua efetivação depende da contribuição de cada participante da escola, fazendo jus à sua elaboração em coletividade. É com este ato que os sujeitos participantes podem fundamentar-se e aproveitar este espaço para a sua formação, porque constitui “um norte para a orientação, mas é preciso que todos se preocupem e se comprometam com o que ele orienta, porque nele se encontra o resultado das ideias de todos.

Nesse contexto, entende-se que o PPP é entendido pelas gestoras como protagonistas de propostas e estratégias para a efetivação de prática pedagógica inovadoras, a partir do momento em que o corpo escolar se conscientiza da sua responsabilidade de fortalecer os processos de aprendizagem. A partir destas observações elaboramos a Tabela 5 que sintetiza as observações efetuadas a este grupo constituído por gestores e especialistas.

Tabela 5 – Síntese das entrevistas com os gestores e os especialistas

Categorias	Subcategorias	Unidades semânticas
Relação com os estudantes com PROEJA	Relacionamento gestor e especialista/aluno	<i>É harmônica;</i> <i>Existe confiança;</i>
	Troca de experiências e saberes	<i>Não sei, porque não estou em sala de aula.</i>
Participação nas atividades desenvolvidas	Atividades intra e extraescolares	<i>Faço acompanhamento participo</i>
Perspectivas acerca de conceitos	Programa PROEJA	<i>Novo;</i> <i>Educacional;</i> <i>Aprende-se vivenciando;</i>
	Projeto Político Pedagógico	<i>Documento norteador;</i> <i>Acompanhamento;</i> <i>Indica as ações;</i> <i>Ideias de todos;</i> <i>Aborda a realidade.</i>
	prática pedagógica	<i>Contribuição;</i> <i>Professor/a;</i> <i>Formação humana;</i>

		<i>Formação cidadã.</i>
	Inovação pedagógica	<i>Algo novo; É preciso somar esforços para conseguir fazer; É preciso garantir a inovação pedagógica; Aprende-se vivendo; Aprende-se vivenciando; Busca-se algo novo.</i>

Fonte: Autora 2022

Assim sendo, observou-se o quanto os estudantes valorizam esta modalidade de ensino, assim como os seus professores e os outros segmentos pedagógicos desta escola, que os acompanham em suas atividades.

É importante destacar o empenho e a resistência dos jovens, adultos e idosos/as que vêm estudar neste programa, pois trata-se de pessoas advindas da classe trabalhadora, que residem nos municípios do Estado do Maranhão, ou das classes populares da zona urbana e rural da capital de São Luís. Todos/as imbuídos com o propósito de ter acesso aos conhecimentos científicos para aprimorarem as suas aprendizagens e os seus sentimentos de pertença.

Foi possível observar que os gestores e especialistas não ministram aulas, mas acompanham os estudantes em todas as atividades. Assim, constatamos que respeitam e valorizam os estudantes e que ficam preocupados quando estes faltam às aulas. Destacaram que eles são ótimos e o que eles dizem é valorizado. A observação participante possibilitou à pesquisadora desenvolver e aprofundar o trabalho de campo desta pesquisa etnográfica, a partir da interação do objeto de estudo com as histórias de vida e experiências advindas das falas dos sujeitos participantes, tanto nas respostas das entrevistas como na observação participante.

Na roda de conversa, a pesquisadora buscou a possibilidade de se comunicar de forma dinâmica, produtiva e descontraída, pois, ao dialogar com os sujeitos, observou que as suas histórias de vida continuavam vindo à tona, igualmente as partilhas de experiências e saberes, relacionamento com os professores e colegas, o gostar de estudar no PROEJA, distância geográfica, sentimentos de saudade e angústia, entre outros. Neste percurso metodológico de interação as conversas ocorriam fora do horário de sala de aula, conforme se explicou.

6 Roda de Conversa com os Estudantes

No dia 1º de fevereiro de 2017 as aulas se reiniciaram e a pesquisadora iniciou nos dias 8, 15 e 22 de fevereiro de 2017 as rodas de conversa com os sujeitos participantes.

Cumprе salientar que esses momentos possibilitaram ficar mais próximo dos sujeitos participantes, podendo visualizar de perto as suas falas e a forma como se expressavam para responder e partilhar as informações. A estudante Milta comentava com os seus colegas as dificuldades e desafios que enfrenta para estudar. E entre os muitos desafios, destacavam-se o sentimento de discriminação por causa da sua idade:

Já ouvi muitas críticas preconceituosas na minha família, muitas me criticam, me chamam de velha, dizem que eu não aprendo mais, dizem que “cavalo velho não carrega cangalha”, mas eu não me deixo atingir por isso. Sou discriminada por ser uma mulher velha que vem para escola. Mas eu enfrento isto, porque é aqui na escola que estou aprendendo a me valorizar como mulher e como idosa e a escola agora é para todos, não é? Aqui, estou aprendendo muita coisa, quando eu era nova, não tive oportunidade de estudar, sempre sonhei terminar meus estudos e só agora eu estou tendo esta chance, estou realizando meu sonho e vou continuar estudando!

Nessa ocasião, pôde-se observar no seu semblante o quanto é desafiador para ela estudar, pois se sente discriminada até mesmo na sua família por causa da sua condição de idosa. Constata-se que situações como esta exigem a efetivação de prática pedagógica que contribuam para desconstruir as atitudes discriminadoras que existem no imaginário das pessoas, principalmente quando se trata da mulher idosa. Ela prosseguiu afirmando

Eu gosto da forma como a maioria dos professores dão aula para nós, eles respeitam as nossas limitações eu então, custei a voltar para sala de aula, mas me esforço para aprender, os professores têm paciência e me explicam quando estou com dúvidas, eles me explicam várias vezes, eu também estou realizando meu sonho e estou me esforçando para não errar mais na minha escrita.

Nota-se que ao longo do tempo esses sujeitos foram impedidos de adentrar o espaço escolar para realizar o seu sonho de estudar e quando expressam que estão realizando um sonho, concretiza-se a afirmação de Freire, “[...] sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens” (FREIRE, 2001, p.13). E é nesta perspectiva que muitas mulheres e muitos homens buscam o PROEJA, para continuar tendo “consciência da sua finitude” (FREIRE, 1997, p. 20).

Observa-se o interesse desses sujeitos em continuar estudando e aprendendo. São muitas as experiências que trazem de suas comunidades, as fortes interseções com suas famílias, com a cultura popular e com as experiências que advêm dos movimentos sociais e populares onde participam

em suas comunidades o que fortalece cada vez mais a vontade deles para irem à busca do conhecimento. E nessa sequência é necessário que existam professores e professoras interessados em acompanhar os estudantes na sala de aula, porque se entende que a prática pedagógica deve possibilitar uma nova forma de aprender.

Na perspectiva de Freire (2011, p. 55), “o professor é um intelectual, que tem várias atribuições dentre elas a de compreender porquê [...] ensinar exige apreensão da realidade [...] humildade de admitir que não é o sujeito do processo de aprendizagem [...]”. Portanto, é esta conscientização que pode conduzir os sujeitos participantes a esta maneira de pensar.

Importante ressaltar que as rodas de conversa possibilitaram a pesquisadora entender a produção das narrativas individuais e coletivas que se apresentaram nesta investigação científica. Ressalte-se que os depoimentos aqui apresentados nos diálogos com os sujeitos participantes, foram recolhidos, não apenas com o propósito devolutivo, mas de garantir a sistematização dos conteúdos sustentando-os teoricamente, nas análises sobre a realidade social, educacional e cultural, implicadas nas experiências e nas práticas específicas e subjetivas, relacionadas às temáticas que perscrutam a interlocução indo em busca de uma formação educacional, profissional e tecnológica, que eleve a escolaridade do estudante, o emancipe e lhe conceda acesso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

São nessas realidades humanas, por meio das conversas dos sujeitos, que os fenômenos sociais eclodem e contribuem para se analisar melhor o quanto a educação libertadora busca a confirmação científica da organização do exercício democrático, nas expressões e ideias dos participantes demonstrado pelas suas manifestações de sentimentos, desejos, solidariedade e amor. Portanto, compreende-se que a Roda de Conversa neste estudo possibilitou-lhes a apreensão de novos valores que os conduziu a criarem laços de amizade, respeitar as diferenças e aprender a se conscientizar dos seus direitos e dos seus deveres.

No entendimento de que esses jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, que resistiram às intempéries apresentadas nas suas histórias de vida, mantiveram com firmeza o desejo de concretizar o sonho de ocupar o espaço educacional interagindo os seus saberes empírico-culturais, com os conhecimentos científicos encontrados na educação formal. Por isso, entende-se que, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreta do homem concreto que queremos educar (ou melhor dito: que queremos ajudar a educar-se)” (FREIRE, 1980, pp. 33-34).

Com esta reflexão, foi possível observar que, ao longo da pesquisa de campo desta investigação científica, os sujeitos participantes expressaram as suas condutas e posturas por meio de suas

falas e narrativas, sempre voltados para o desejo de estudar. As suas respostas convergiram coletivamente, embora algumas palavras tenham sido ditas de formas diferentes de acordo com a variação linguística de cada um/uma, mas a semântica se contextualizou para a mesma realidade. E isto comprovou que não basta apenas conversar e fazer a recolha dos dados, mas, estar ciente de que cada estudante do PROEJA tem sua cultura e contribuiu para libertar outros sujeitos da opressão do analfabetismo.

PARTE IV - ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

1 Análise e Triangulação dos dados

Ao longo desta pesquisa tem-se percebido a complexidade que é estudar o ser humano e suas construções em uma sala de aula do PROEJA, a partir das relações entre as práticas pedagógicas e inovação pedagógica. Tal se dá, desde o momento em que se percebe, que os agentes sociais aqui estudados, têm consciência da sua responsabilidade de se envolverem com as causas justas detectadas por esta pesquisadora, sobre os juízos a serem elaborados por meio das suas diferentes respostas, que serviram para enriquecer esta investigação. Segundo Morin (2005 a, p. 334),

[...] a complexidade não produz nem gera a inteligibilidade, ela pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. A complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os fenômenos.

Desta feita, procurou-se entender a complexa variedade de fenômenos que surgiu no decorrer desta trajetória científica, com um propósito comum de trabalhar de forma compartilhada, no intuito de contribuir com as instituições educacionais, para que os seus participantes docentes possam influenciar o mundo das salas de aula com práticas pedagógicas inovadoras que repercutam nos procedimentos dos seus estudantes e de todos os que estão à sua volta.

Sabe-se que a pesquisa qualitativa não está condicionada a uma proposta rigorosamente estruturada, o que facilita para que os pesquisadores liberem suas imaginações e criatividade e assim possam explorar novas abordagens sempre em busca de melhor compreender os conteúdos que estão sendo objetos de seus estudos Tuzzo (2016), afirma que os desafios do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo.

Por isso é sempre importante reconhecer a necessidade de busca constante de novos conhecimentos, novas buscas e novas descobertas. Daí por que, ao se fazer uma triangulação, há de se estar receptivo para as possibilidades de que um novo problema pode ser gerado, algo que não havia sido considerado no início das buscas de dados e informações; esse novo problema pode originar uma nova pesquisa qualitativa ou quantitativa ou até uma nova triangulação, num processo dialético e quase ininterrupto de inquietação, busca, reflexão, resultado que gera nova inquietação, nova busca, nova reflexão e um resultado ampliado que levará a uma nova inquietação, sem fim (TUZZO, 2016).

Feita a coleta dos dados, a pesquisadora iniciou o procedimento de análise do material coletado durante a investigação, analisando-os sucessivas vezes a partir dos relatos dos sujeitos durante a observação participante, nas rodas de conversas, nas entrevistas semiestruturadas, na leitura documental, entre outras informações obtidas no decorrer deste estudo.

No caso específico desta pesquisa, esse momento da análise dos dados possibilitou o confronto com os fundamentos da inovação pedagógica e isto acontece, segundo André e Lüdke (1986), quando as falas, comportamentos e expressões, dos sujeitos pesquisados são escritos, formuladas, confirmadas, modificadas ou não naquilo que se coletou; isto possibilita sondá-los no decorrer da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45).

1.1 Procedimentos de análise e triangulação dos dados

A técnica de triangulação no procedimento da coleta dos dados tem o propósito de descrever, explicar e compreender que o fenômeno social não se sustenta sem o cruzamento de diferentes fontes de coleta de dados, nem sem o confronto dos diversos participantes no estudo. Por isso, ao se fazer a análise das entrevistas, incluindo os estudantes, professores/as, especialistas e gestores, foi possível comparar o que eles/as pensam.

Dialogando com Stake: “devemos triangular “os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (2011, p. 47).

1.2 Análise e triangulação das entrevistas

De modo a cruzarmos esta informação, elaboramos a Tabela 6 com a sistematização das respostas dos diferentes entrevistados. Para o efeito criámos 3 (três) categorias de análise que agrupam as ideias comuns, viabilizando a percepção de concordância ou discordância acerca de cada assunto: *Quotidiano na sala de aula, Participação nas atividades e Entendimento acerca do PROEJA*.

Tabela 6 – Triangulação das entrevistas acerca do PROEJA

Quotidiano na sala de aula	Relações interpessoais e clima organizacional	<i>Equilibrado</i> <i>Muito bom</i> <i>Afetivo</i> <i>Eles são atenciosos</i> <i>Bom</i> <i>Nos ajudamos</i> <i>É bom</i>	<i>Bom</i> <i>Muito bom</i> <i>Equilibrado</i> <i>Respeitoso</i>	<i>É harmônica</i> <i>Existe confiança</i>
	Cooperação	<i>Troco</i> <i>conhecimentos</i> <i>Partilha</i> <i>experiências</i> <i>Trocamos saberes</i>	<i>Os</i> <i>partilham</i> <i>experiências e</i> <i>saberes</i>	<i>Não sei por que</i> <i>não estou em sala de aula</i>
Participação nas atividades Desenvolvidas	Atividades intra e extraescolares	<i>Estágio (intra e extraescolar)</i> <i>NEABI (intra e extraescolar)</i> <i>Comunidade (extraescolar)</i> <i>Aulas práticas (interescolar)</i> <i>Teatro (intra e extraescolar)</i>	<i>Seminários (intra e extraescolar) (intra e extraescolar)</i> <i>NEABI (intra e extraescolar)</i> <i>NAPENE (interescolar) escolar)</i> <i>Semana tecnológica (intra escolar)</i>	<i>Faço</i> <i>Acompanhamento</i> <i>Participo</i>
	Aprendizagem	<i>Ensina para a vida</i> <i>Aprendemos para viver melhor</i>	<i>Aprendo com eles</i> <i>Aprendo muito com os estudantes</i>	<i>Aprende-se</i> <i>Vivenciando</i>

		<i>É importante e útil</i>	Nós aprendemos juntos	
Pro-grama PRO-EJA	Signifi-cado	<i>Novas perspectivas</i> <i>Conhecimentos</i> <i>úteis</i> <i>Há muita convivência</i> <i>Entendendo melhor a realidade</i>	<i>Novo</i> <i>Educacional</i> <i>Vivenciando</i>	<i>Novo</i> <i>Educacional</i>

Fonte: Autora 2022.

Neste sentido, ao se triangular os dados da entrevista semiestruturada entre os estudantes, os professores, os gestores e especialistas, constatou-se que, na categoria *Quotidiano na sala de aula*, na subcategoria *Relações interpessoais e clima organizacional*, as respostas dos estudantes se assemelham às dos professores, pois ambos os grupos consideram que o relacionamento entre eles *é bom e equilibrado*. Os gestores e especialistas destacaram que o relacionamento é harmônico e existe confiança, portanto, observa-se que embora as respostas não sejam idênticas nas grafias das unidades semânticas citadas na Tabela 4, se complementam entre si.

Os estudantes acrescentaram que entre eles e os professores existe afetividade e que os professores são atenciosos e se ajudam mutuamente. Verifica-se que as respostas convergem pois os professores destacaram que há um relacionamento respeitoso entre eles e os estudantes.

Na subcategoria *cooperação*, os estudantes e os professores ressaltaram que trocam conhecimentos e partilham saberes e experiências na sala de aula. Porém, quando se trata dos especialistas e gestores às suas respostas diferem, pois estes salientaram que não desempenham atividades em sala de aula. Entende-se que é compressível essa divergência porque os mesmos não participam do dia a dia da sala de aula.

Na categoria *Participação nas atividades desenvolvidas*, na subcategoria atividades intra e extraescolares, os estudantes responderam que participam do estágio, das atividades do NEABI e das atividades do teatro. Em relação às atividades intraescolares, citaram as aulas práticas e nas extraescolares evidenciaram as relações com a comunidade. Os professores nas atividades intra e extraescolares destacaram que participam dos seminários,

do NEABI, do NAPNE e das atividades intraescolares da Semana Tecnológica.

Os especialistas/gestores referiram que fazem acompanhamento e participam das atividades. Portanto é possível identificar que estes, embora não tenham destacado os nomes das atividades, ressaltaram que as acompanham e participam de todas.

Relativamente à *Aprendizagem*, os estudantes ressaltaram que esta é importante e útil, pois ensina para a vida e contribui para viverem melhor. Os professores evidenciaram que aprendem com os estudantes e aprendem juntos. Os especialistas/gestores salientaram que se aprende vivenciando. Detecta-se que existe convergência pois os três grupos de sujeitos pesquisados evidenciam a importância de aprender.

O *Programa PROEJA* significa para os estudantes, novas perspectivas, conhecimentos úteis, muita convivência e um contributo para entenderem melhor a realidade. Os professores ressaltaram que este programa significa que se aprende vivenciando. Constitui algo novo e educacional. Os especialistas/gestores também destacaram que é um programa educacional novo.

Verifica-se que as respostas acima se convergem à medida que os estudantes, professores, gestores/especialistas enfatizam que o PROEJA expõe novas perspectivas e se apresenta como uma novidade educacional. Neste sentido, levando-se em consideração o que dizem Lave e Wenger (1991, pp. 167-168) “pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensar, falar, conhecer e aprender”.

Entende-se neste estudo que o compartilhamento de experiências e saberes contribuem para que estes sujeitos interajam entre si, aprimorem os seus conhecimentos, se conheçam nas ações bem como nas formas de pensar e aprender, surgindo, portanto, novas formas de se educar para a vida.

As questões relativas aos conceitos de Projeto Político Pedagógico, prática pedagógica e Inovação pedagógica não foram colocadas aos estudantes pois são terminologias que estes desconhecem. Por esse fato, a Tabela 7 apresenta uma síntese das respostas dos gestores/especialistas e professores acerca de conceitos pedagógicos.

Tabela 7 – Triangulação das perspectivas de gestores/especialistas e professores acerca de conceitos pedagógicos

Categorias	Subcategorias	Gestores/Especialistas	Professores
		Unidades semânticas	
Perspectivas acerca de conceitos	Projeto Político Pedagógico	<i>Documento norteador; Acompanhamento; Indica as ações; Ideias de todos; Aborda a realidade;</i>	<i>Guia norteador; Construção Projeto coletivo</i>
	Práticas Pedagógicas	<i>Contribuição; Professor/a; Formação humana; Formação cidadã;</i>	<i>São realizadas pelo professor Implicam criatividade</i>
	Inovação Pedagógica	<i>Algo novo; É preciso somar esforços; para conseguir fazer; É preciso garantir a inovação pedagógica; Aprende-se vivendo; Aprende-se vivenciando; Busca-se algo novo;</i>	<i>Dinâmica Inovadora Sala de aula</i>

Fonte: Autora 2022

Para os gestores/ especialistas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui o documento norteador, pois integra as ideias de todos e centra-se na realidade. Os docentes percebem-no como Guia norteador, pois a sua construção foi coletiva, sendo, por isto, um Projeto coletivo. Detectou-se que os pontos de vista dos dois grupos convergem porque as suas respostas vão ao encontro do conceito do Projeto Político Pedagógico.

Em relação à prática pedagógica os gestores/especialistas evidenciaram a contribuição do professor/as na formação humana e na formação cidadã, enquanto os professores destacaram que as práticas pedagógicas são realizadas pelos docentes e que isso implica criatividade.

Quanto à subcategoria Inovação Pedagógica, os gestores /especialistas ressaltaram que é preciso somar esforços para garantir a inovação pedagógica, que esta se aprende vivendo e vivenciando, e que acontece quando se busca algo novo. Os professores consideraram que Inovação Pedagógica é o desenvolvimento de uma dinâmica inovadora na sala de aula.

Desta forma, verifica-se que as respostas dos sujeitos convergem, pois constata-se nas unidades semânticas, o sentimento de garantir a inovação pedagógica para continuar

vivendo e vivenciando o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na sala de aula.

Neste sentido, verifica-se que as respostas dos sujeitos nas entrevistas enquadram-se no contexto de Freire, quando afirma que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1975, p.75).

Embora os entrevistados imputem o desenvolvimento da prática pedagógica aos professores, desconhecendo que tais práticas se desenvolvem conjuntamente (professores e alunos), destacam que as práticas pedagógicas cumprem um papel importante e essencial na aprendizagem. Elas não podem reduzir-se apenas àquilo que os estudantes pensam e dizem no seu cotidiano, pois o professor deve provocar os seus estudantes a buscar conhecimentos teóricos e científicos que lhes possibilitem compreender, refletir e agir diariamente por meio da prática pedagógica desenvolvidas em sala de aula. Estas devem favorecer a relação dos conhecimentos e conteúdos com a realidade na qual os estudantes estão inseridos, isto é, passam a abstrair e perceber a ligação com o seu contexto histórico-social. Isto contribui para que eles e elas construam novos saberes em qualquer local. Para Fino (2008, p.3).

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto.

Para os docentes, a inovação pedagógica é entendida como uma inovação da prática do professor, uma nova forma de ensinar, de modo a melhorar a aprendizagem possibilitando a formação de cidadania. A inovação pedagógica não depende das leis nem das regras: ela nasce da prática pedagógica adaptada à capacidade de cada aluno aprender. Especialistas e gestores disseram que as práticas pedagógicas são dialéticas e interacionistas e não são formadas por leis, partem da inovação das práticas do professor.

Para melhor entender o contexto destas respostas é importante referir que a Educação formal brasileira ao longo do tempo se baseou em padrões organizados por meio da ideologia dominante, prevalecendo as regras, a ritualização, a repetição, a obediência entre outros valores, que contribuíram para estabelecer dentro das escolas, práticas conservadoras e tradicionalistas.

Tudo adveio do modelo colonialista que se instaurou na sociedade brasileira, porém nesta trajetória os movimentos populares se organizaram para reivindicar melhores

condições de ensino e aprendizagem às populações e, neste sentido, a Educação passou a ser percebida de novas formas incluindo-se, portanto, outra concepção pedagógica conforme se explicou em capítulos anteriores.

Nesse contexto, fica explícito que a inovação pedagógica, para ser evidenciada no âmbito escolar, pressupõe a adoção de novas atitudes no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica envolvendo a realidade e criando jeitos de acolher o que é novo com vontade de mudar. De acordo com Papert (1997, pág. p.209), é necessária uma escola de mudanças, que vá do micro mudança até a mega mudança”. Dessa forma, entende-se que as mega mudanças educacionais exigem novas referências pedagógicas que possibilitem aos professores/as se transformar à medida que constroem suas práticas inovadoras e proporcionam aos/as estudantes condições de pesquisar, investigar e interagir com seus pares e com seu ambiente, sendo protagonistas deste processo. Para Fino, “A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos” (Fino, 2010, p.13).

Quantos às respostas obtidas nas entrevistas sobre inovação pedagógica, verifica-se que aquelas coincidem com as reflexões dos teóricos, partindo-se do princípio de que a inovação pedagógica não se limita às regras nem às leis que regem a escola: ela parte de dentro das ações do professor/a no sentido de transcender as limitações e mudar o modo como ocorre a aprendizagem.

Neste sentido, os estudantes destacam a sua participação nas atividades promovidas intra e extraescolares promovidas pelo NEABI e pelo NAPNE, nomeadamente o teatro, em suas comunidades, e a *Semana de Educação Ciência e Tecnologia*. Os professores/as alegaram que participam das atividades teatrais com os estudantes e os acompanham em outras atividades e viagens do NEABI. Os gestores e especialistas participam assistindo às apresentações dos estudantes nas peças de teatro.

Verifica-se que esse processo de interação favorece a aprendizagem e o entrosamento dos estudantes tanto com seus pares como com os demais profissionais da educação. No que se refere ao PROEJA, na sala de aula pesquisada, os estudantes levam os seus conhecimentos para fora da sala de aula compartilhando os seus saberes nas atividades extraclasse.

Percebe-se que a implementação dessas atividades contribui (e muito) na susten-

tação dos seus conhecimentos pois possibilita relacionar a teoria com a prática. Isto é, conjugam aquilo que aprenderam em sala de aula com os seus conhecimentos prévios já interiorizados e criam formas de se encontrarem com os outros e consigo mesmos/as. Portanto, ao estabelecer esta dinâmica, todos aprendem.

Segundo Freire (1980, pp.39-40),

[...] se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito[...] deve-se considerar que tal “vocação ontológica do homem- vocação do ser sujeito” se dá [...] a partir das relações que estabelece com seu mundo” [...] Pois é o sujeito que “criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. [...] contribui com algo do que ele é autor [...] por esse fato cria cultura.

Para os estudantes, o PROEJA significa aprendizagem, novidade, vida. Enquanto os professores/as, o entendem como Programa educacional, educação de jovens e adultos e, sobretudo, valorização da cultura dos estudantes jovens e adultos. Os especialistas e gestores entendem que o PROEJA enquanto Programa que permite a valorização da educação de jovens e adultos. Para contextualizar estas respostas é importante dizer que o PROEJA é uma oferta de educação integrada inovadora que possibilita aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram condições de estudar no tempo desejado, condições de acesso qualificação profissional com orientações pedagógicas cuja base legal contém as concepções e contribuições para o aprimoramento da formação intelectual, profissional e social deste público.

Observa-se que as respostas estão em consonância com os princípios do Documento Base deste Programa educacional, já mencionado em capítulos anteriores, quando concebe a inclusão popular em suas ofertas educacionais e insere a modalidade EJA na Educação Profissional. Assim, os sistemas educacionais públicos ampliam o acesso dos jovens e adultos em estudar a educação Básica por meio da universalização do Ensino Médio. Dessa forma, este Programa, ao instituir o trabalho como forma educativa, defende a formação do sujeito independentemente das suas condições geracionais, raciais, de gênero, etnia salientando a formação humana e as identidades sociais (BRASIL, 2006).

No que se refere à triangulação da observação participante, a pesquisadora focou-se nas práticas e nas vivências evidenciadas pelos sujeitos estudados, isto é, aqueles que são aceitos como membros do grupo, os “insiders” (Spradley, 1980). A observação permitiu ter acesso às realidades e aos significados, que esses sujeitos utilizam para atribuir sentido às suas vidas. Dessa forma, a observação participante, possibilitou a convivência da pesquisadora com os intervenientes da sala de aula em estudo, permitindo-lhe obter conhecimento

original das respectivas histórias de vida como se apresenta na Tabela 7 considerando-se as falas dos estudantes, professores, gestores e especialistas.

Tabela 8 – Triangulação da Observação participante sujeitos intervenientes

Categorias	Subcategorias	Estudantes	Professores	Gestores/Especialistas
Distância Geográfica	Saudade	Saudade da família dos amigos e da cidade de origem	Os estudantes vêm de longe, Sentem saudade de seus familiares e amigos, São convictos, Gostam de estudar	Saída da terra natal; Acompanhamento nas orientações pedagógicas; São interessados.
Ausência da escola	Angústia	Exclusão financeira e Econômica; Acesso tardio à Escola.	Trabalhavam para sustentar a família; Entraram tardiamente na Escola.	Desabafo sobre a situação financeira; Não estudaram na infância.
Partilha de Saberes	Locais	Sala de aula; Seminários, palestras, atividades do NEABI, Teatro	Nas atividades da sala de Aula, Seminários, palestras e Teatro	Nas palestras, Seminários e Apresentação das peças do Teatro
Encontro com o PROEJA	Contribuição	Satisfação e alegria nas Apresentações das Atividades; Aprendizagem de novos saberes; Identidade com sua realidade	Interação social e cultural Satisfação e alegria Aprendizagem Relação Identidade e realidade.	Incentivo Acolhimento Aprendizagem Interação social e cultural Conscientização e identidade.

Na categoria Distância geográfica, emergiu a subcategoria saudade. Verificou-se que na sala de aula, os estudantes, ao se relacionarem com seus pares e o professor, quando compartilhavam as suas experiências e seus saberes, demonstravam alegria e satisfação, mas recordavam suas histórias de vida com muita emoção. Nestas demonstravam sentimentos de angústia e lamentavam porque não tiveram condições de acesso à escola na fase da infância, por causa da fragilidade da situação econômica e financeira de suas famílias. Pode-se observar que eles manifestaram em suas conversas e comportamentos o sentimento de saudade de seus familiares, amigos e da sua terra natal. No que se refere à categoria Partilha de saberes, destacaram que tal acontece em vários locais, quer nos espaços que apresentavam as suas atividades como nas salas de aula, nos seminários oferecidos pelo NEABI, na Semana Tecnológica e nas peças de teatro. Na categoria Encontro com o PROEJA, emergiu a subcategoria Contribuição pois constatou-se que falavam com satisfação e alegria sobre a aprendizagem que estavam adquirindo em relação aos novos saberes científicos e identificação com a sua realidade.

Segundo os professores, os estudantes sempre recordavam as suas histórias de vida com o sentimento de saudade das suas famílias, dos amigos e da cidade de origem. Explicaram que os espaços em que as atividades dos estudantes costumavam apresentar suas atividades eram: em sala de aula, nos seminários do NEABI, na Semana de Ciência e Tecnologia e nas atividades teatrais. No tocante à Contribuição do PROEJA, afirmaram que este Programa possibilitou aos estudantes aprenderem com satisfação e alegria, bem como integrarem socialmente e culturalmente os seus saberes empíricos com os saberes científicos. Disseram que isto contribuiu para que eles/as se identificassem consigo mesmo a partir da sua realidade.

Obedecendo à sequência das categorias e subcategorias elencadas, observou-se que os gestores e especialistas expressaram que os estudantes saíram da sua terra natal para estudar, e ressaltaram que os acompanhavam na orientação pedagógica. Mas afirmaram que aqueles tinham muito interesse em participar das atividades. Comentaram que os estudantes manifestavam sentimentos de angústia quando nas orientações desabafavam sobre não terem conseguido estudar desde crianças e também expressavam saudade da sua terra natal, de seus familiares e amigos. Quanto aos locais de apresentação das suas atividades, disseram que os acompanhavam, nas palestras, seminários do NEABI, NAPNE, na Semana de Ciências e Tecnologia e nas suas apresentações das peças de teatro. No que diz respeito ao encontro

com o PROEJA, observaram que este Programa acolheu, incentivou e contribuiu com a interação social e cultural dos estudantes e por meio da aprendizagem eles se conscientizaram da sua própria identidade.

Desta forma, entende-se que essas atividades intra e extraclases não apenas elevam a autoestima dos estudantes, mas também auxiliam no processo da própria aprendizagem. Quando se trata do PROEJA, os estudantes responderam que para eles significa aprendizagem, novidade, vida. Enquanto para os professores/as significa Programa educacional, educação de jovens e adultos, valorização da cultura dos estudantes jovens e adultos. Os especialistas e gestores entendem que o Programa constitui uma valorização da educação de jovens e adultos. Para contextualizar estas respostas é importante dizer que o PROEJA é uma oferta de educação integrada inovadora que possibilita aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram condições de estudar no tempo desejado, condições de acesso à qualificação profissional com orientações pedagógicas cujas bases legais estão inseridas nas concepções e contribuições para o aprimoramento da formação intelectual e profissional deste público.

Por meio da observação participante, foi possível assistir a conversas em que os estudantes conversavam sobre as dificuldades que enfrentaram nas suas vidas para terem acesso aos bancos escolares, recordaram todo o período em que ficaram ausentes da escola, e como conseguiram se matricular para estudar no PROEJA. Sempre expressando satisfação em suas palavras quando falavam do relacionamento e compartilhamento de experiências e seus saberes e em sala de aula com os professores e colegas.

Os professores de forma descontraída disseram que os estudantes provêm de muitos lugares e trazem sua experiência, suas culturas e suas histórias de vida para a sala de aula e que esses conhecimentos precisam ser valorizados, pois eles já trazem uma aprendizagem das suas famílias e aprimorando-a quando estão estudando no PROEJA. Disseram que os orientam para estudar, não apenas para serem técnicos, mas para compreenderem as diversidades do mundo. Ressaltaram que este Programa contribuiu com a política de inclusão social. Pois os acompanham de perto e observam que muitos daqueles que encontravam dificuldades de ler, escrever e interpretar, com esforço e boa vontade, estão aprendendo.

Na Tabela 7, na categoria Desafios na história de vida, os estudantes expressaram as suas dificuldades visto que trabalhavam nas roças e nas casas das famílias abastadas, para contribuir com o sustento das suas famílias, pois a situação financeira era vulnerável. Destacaram o sofrimento, quando acrescentaram que sentiam saudades das suas famílias e da sua terra natal e

que lamentavam não terem tido acesso às salas de aula desde a infância. Esta categoria levou-nos à constatação de que todos procuravam Novos Horizontes e por isso sentiram a necessidade de sair de suas cidades em busca de um futuro melhor e decidiram se inscrever no PROEJA, para estudarem, compreenderem a realidade e acessarem ao mundo do trabalho.

Na subcategoria Renovação, disseram que o Programa lhes possibilitou participar das atividades na sala de aula, nos seminários, nas palestras, e nas peças de teatro. Acrescentaram que isto contribuiu para elevar a autoestima e a se identificarem com a sua realidade, contribuindo assim para a superação dos desafios.

Tabela 9 – Triangulação das rodas de conversa com os estudantes, professores, gestores/especialistas

Categorias	Subcategorias	Estudantes	Professores	Gestores/Especialistas
Desafios na história de vida dos estudantes	Dificuldades	Vulnerabilidade econômica e financeira. Sair da sua terra natal Muito tempo fora da sala de aula	Precarização econômica e Financeira; Os estudantes vêm de vários lugares para estudar no PROEJA/EFEPT; Viviam fora da escola.	Vêm de longe para estudar no PROEJA/na EFEPT; Desafios econômicos e Financeiros.
	Sufrimento	Saudade dos familiares e amigos da terra natal; Muito tempo fora da sala de aula.	Saudade das famílias e de suas cidades. Eles se angustiavam por não estarem adiantados nos estudos.	Sentem saudade das famílias e dos Amigos Gostariam de ter estudado desde criança.
Busca	Novos horizontes	Estudar no PROEJA na EFEPT Compreender a realidade. Acesso ao mundo do trabalho.	Formação cidadã e Profissional; Compreensão das diversidades; Inclusão social no PROEJA.	PROEJA prática pedagógica, social e cultural; Formação cidadã.

	Renovação	Participação das atividades em sala de aula, nos seminários e nas peças de Teatro; Autoestima elevada; Identidade com a realidade; Superação.	Participam das atividades, são criativos Se esforçam para aprender Boa vontade são capazes superação.	São interessados em Aprender; Demonstram alegria Satisfação; Capacidade.
--	-----------	---	--	---

Seguindo a sequência das categorias e subcategorias acima discorridas, os docentes destacaram que os estudantes costumam falar das suas histórias de vida, incluindo a situação de precarização econômica e financeira. Destacaram que eles vêm de vários lugares do Estado do Maranhão para estudar na escola pesquisada. Disseram que perceberam a angústia revelada em seus semblantes quando falavam sobre a entrada tardia na escola, a saudade das suas cidades de origem, dos seus familiares e dos seus amigos. Também relataram que ministram suas disciplinas e solicitam aos estudantes que estudem não apenas para saber o conteúdo para se formarem em técnicos em Agropecuária, mas também para compreenderem as diversidades que existem no mundo e saber respeitá-la.

Revelaram também que esse Programa está comprometido com a política de inclusão social e a formação cidadã. Concluíram suas falas dizendo que os estudantes se esforçam para aprender, demonstram boa vontade na hora das apresentações nas atividades não somente na sala de aula, mas no teatro, seminários, palestras entre outras. E disseram que eles são capazes de superar as dificuldades de ler, escrever e interpretar.

Os gestores e especialistas, na mesma sequência, destacaram que os estudantes enfrentavam muitas dificuldades econômicas e financeiras. Relataram que eles vieram de lugares distantes para estudar no PROEJA na escola pesquisada e sentiam saudades das famílias e dos amigos. Disseram que estes gostariam de estudar desde criança. E explicaram que o PROEJA é um Programa de ensino, que tem uma história de prática pedagógica, social e cultural e não defende apenas a parte profissional, mas também a formação de cidadania. Afirmaram que os estudantes se interessavam em apresentar as atividades teatrais com capacidade, alegria e satisfação.

Sendo assim, foi possível constatar que o processo de triangulação, utilizado na metodologia da roda de conversa, possibilitou a participação coletiva dos sujeitos investigados e proporcionou reflexões referentes aos questionamentos que regem este estudo, pois observou-se que ao longo do tempo o protagonismo dos jovens, adultos e também dos idosos

no âmbito educacional vem sendo sacrificado por eles ocuparem a sala de aula tardiamente, mas com a sua inclusão no PROEJA, esse protagonismo ficou visível na roda de conversa, quando cada um expressou a satisfação de contribuir com suas reflexões com este trabalho científico.

Demonstraram satisfação e interesse em participar desta dinâmica falando sobre suas vidas, seus familiares suas alegrias, seus sofrimentos, suas angústias, seus relacionamentos, seus compartilhamentos de experiências e saberes empíricos e culturais, suas atividades nas peças teatrais no local da pesquisa, entre outras atividades em que os seus pensamentos críticos e reflexivos se evidenciou por meio de suas expressões gestuais e linguísticas. Portanto comprometidos com o diálogo, eles/as foram verdadeiros com o que disseram. Para Paulo Freire (1983, p.43):

[...] ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”.

Nesta perspectiva, a utilização desta técnica contribuiu com o processo de interação entre professor/estudante/estudante estudantes gestores/especialistas/, pois a maioria dos sujeitos participantes apresentou-se por meio do diálogo nas rodas de conversa de forma espontânea sendo possível observar que os referidos sujeitos vislumbram em suas vidas projetos futuros, como de trabalhar, continuar estudando e contribuir com a sociedade.

Pode-se constatar que a prática pedagógica inovadora influenciou consideravelmente para aprimorar os conhecimentos desses sujeitos, possibilitou-lhes superar as dificuldades, haja vista que foram ouvidos pelos professores e professoras, gestores e especialistas, os quais agregaram também para si aprendizagens significativas. Para Freire, 2010 Pg. 140), “[...] uma das tarefas da escola como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”.

Nesse sentido, constatou-se que o PROEJA é um Programa de ensino que não defende somente a parte profissional, mas também a formação de cidadania e uma prática pedagógica inovadora que está incluída na proposta do PDI, cuja política de Educação Inclusiva considera a cultura coletiva e não individual. Portanto a inovação pedagógica se faz presente nesta pesquisa a partir da prática pedagógica utilizando atos de inovação que contribuem para a renovação e transformação dos estudantes.

2 A realidade das práticas pedagógicas no PROEJA

Inicialmente há de se considerar o contexto sociocultural do estudante do PROEJA ao se pensar como serão desenvolvidas as atividades que facilitarão sua aprendizagem. Portanto, a prática pedagógica no PROEJA considera o perfil de cada sujeito aprendente do programa e volta-se para um relacionamento pedagógico com jovens, adultos e idosos que por muito tempo não tiveram acesso à escola. Muitos trazem do seu contexto sócio-histórico e cultural, saberes e experiências que são partilhadas e valorizadas. Neste sentido, parece-nos que o espaço escolar assegura uma aprendizagem que proporciona mudanças significativas na vida desses sujeitos. Esse é o contexto na sala de aula do PROEJA.

As práticas pedagógicas inovadoras intermediam a construção de uma nova visão de mundo, possibilitando aos sujeitos participantes compreenderem os conteúdos das disciplinas de forma concreta incluindo nos seus conhecimentos os valores éticos e morais que lhes possibilitam organizar-se no processo educativo e partilhar seus saberes e conhecimentos.

Ampliam-se as formas de perceber e sentir o mundo interior de cada estudante. Compreender os seus comportamentos, preocupações e limitações diante do processo educativo é uma forma que o professor/a tem para organizar e reorganizar as suas práticas pedagógicas inovando-a a partir da realidade expressa por cada estudante.

Isso lhe favorece condições em prepará-los para perceber realidade que os cerca, que implica não apenas a qualificação para trabalhar, mas aprender a viver e conviver no mundo do trabalho de forma digna e equilibrada, com autonomia para se conduzir com autenticidade na vida.

Durante esta pesquisa foi importante detectar nos discursos e atitudes dos estudantes o que sentem, o que veem e quais as suas relações no ambiente escolar e fora dele. Isso implica procurar perceber se a aprendizagem que buscam está ligada às suas experiências nos espaços sociais que ocupam.

Com base neste argumento, pode-se observar que Freire (1980), ao tratar das questões da realidade da escola, reflete que, quanto mais se penetra na essência do objeto que está sendo analisado, mais se “desvela” a realidade. Isto significa que não basta apenas “analisar a realidade” com discursos intelectuais, mas, sim, assumir práxis que haja, reflita e concretize o processo dialético da conscientização. Neste contexto, analisar as práticas pedagógicas, implica observar os valores éticos e morais que perpassam pela troca de saberes.

Entende-se que os estudantes do PROEJA são partes interessadas na defesa de

uma educação justa, pois representam uma população que sofreu e sofre as consequências negativas que lhes impossibilitaram usufruir do acesso ao direito de estudar.

Por isso, abordar o compromisso da defesa de um projeto de mudança social que exija mudança na inversão da lógica das práticas excludentes, também é interesse deste estudo pois para Bourdieu, (2008, p 97),

[...] a escola é um mecanismo que contribui para a manutenção da estabilidade social, inculcando ideias que permitem sua reprodução, e tornando os agentes parte obediente das regras (regularidades) no jogo social [...] entende que existem várias possibilidades estruturais, que por meio dos esquemas mentais vão determinar, nas práticas sociais, quais estruturas serão vigentes.

Com fulcro nesse raciocínio, pergunta-se: A prática pedagógica na escola atual está contribuindo para a reprodução de um modelo de sociedade que promove os atores sociais envolvidos no seu cotidiano? Qual o perfil de “agente social” que está saindo das salas de aula hoje em consequência das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?

Entende-se que, quando o “agente social” no processo educacional se compreende no contexto social, fica livre para escolher seu caminho de forma consciente; sabe se posicionar diante dos desafios que se apresentarem à sua frente e pode contribuir com seus pares, (re) orientando seus objetivos, (re) construindo e (re) inventando novos rumos para a promoção de cidadania.

Assim as aprendizagens compartilhadas contribuem para que haja melhor interação entre os estudantes, que vai desde o uso da linguagem advinda das comunidades e dos grupos familiares até a as atividades desenvolvidas em sala de aula que lhes possibilitam falar, escrever criar e enxergar o valor genuíno que está dentro de si e dos que os cercam. Entende-se, que assim as ações de inovação pedagógica acontecem, pelo fato de não estar atrelada aos procedimentos pedagógicos propriamente dito, referentes às regras e as legislações educacionais.

Nesses termos, a realidade das práticas pedagógicas estudadas em uma sala de aula do PROEJA em uma escola de São Luís- MA- Brasil, apresenta-se nas posturas comprometidas dos professores e estudantes partícipes desta pesquisa por meio da defesa de garantia de princípios multidimensionais capazes de não apenas de transformar o mundo que os rodeia, mas de transformarem-se a si próprios/as. (Fullan, 2000). Este processo dialético decorre do compartilhamento de aprendizagens. Assim, analisar as práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula, implicou observar a inovação pedagógica, a qual suscita valores éticos e morais que perpassam na essência filosófico-pedagógica defendida pelos princípios do

PROEJA. Pois,

O que realmente se pretende é 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 socialmente justa. (PROEJA, 2006, p.7).

Neste sentido, constata-se que esta modalidade de ensino que se diferencia da educação regular e instiga aos professores/as a “[...] mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar”. Documento Base-PROEJA (2006, p. 26).

Nestes termos, observou-se que os professores/as investigaos/as, participam de encontros de formação continuada e muitos são especialistas na temática, o que lhes possibilita entender e atender com dedicação e conhecimento dialético os estudantes em suas salas de aula. E ao compreenderem a forma de ser de cada um, estabelecem diálogo e renovam suas práticas, contribuindo para que aqueles sejam cidadãos e cidadãs e defendam o ambiente do qual fazem parte por meio da sua leitura de mundo. Mas que também ajam “[...] na participação efetiva nos processos sociais” (BRASIL, 2007, p. 7), percebendo que o seu papel de ser no mundo não interessa apenas para constatar o que acontece no seu cotidiano, mas para intervir na realidade, na qual estão inseridos.

3 Práticas Pedagógicas do PROEJA e Educação Profissional

Detectou-se em capítulos anteriores o processo evolutivo que a Educação de Jovens e Adultos-EJA vem passando ao longo dos séculos até chegar à Contemporaneidade, culminando com o surgimento do PROEJA, cujo programa de ensino exige uma prática pedagógica diferenciada. Embora as políticas educacionais e as políticas públicas tenham sido identificadas como aquelas que constroem uma sociedade democrática, justa e igualitária, porém percebe-se que os modelos socioeconômicos que as constituíram, efetivam práticas equivocados as quais na maioria das vezes as políticas pontuais de governo são priorizadas em detrimento das políticas de Estado.

Em que pese essa cultura personalista de governos de plantão a ampla mobilização social pela educação pública tem ocasionado frequentes transformações no setor educacional desde as últimas décadas do século XX. A Educação enquanto política de Estado vem passando por profundas mudanças, pois ao tempo em que se contextualiza, se organiza e se

reorganiza na intenção de superar as inúmeras crises que afetam o bem-estar social, principalmente das classes populares, que têm o direito constitucional de acesso à educação negado o PROEJA se apresenta como um programa onde o Estado Brasileiro procura reparar esse histórico mal social praticado contra sua população.

A função reparadora que deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais e, uma função equalizadora que dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

No âmbito da Educação Profissional o PROEJA, foi instituído por meio do Decreto nº 5.478/2005, posteriormente revogado pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006 fato que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. A partir desse decreto, os professores, pesquisadores e demais profissionais que para constatar o que acontece no seu cotidiano, mas o de intervir na realidade, na qual estão inseridos.

Atuam na Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada, sentiram-se fortalecidos e passaram a se mobilizar a partir dos debates, seminários, conferências, entre outros, buscando novos rumos para o programa, possibilitando a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (Documento Base do PROEJA 2007), que substituiu o anterior, apresentando várias modificações; por exemplo: A EJA se, estendeu a toda Educação Básica, não apenas ao Ensino Fundamental.

A criação do Documento Base contribuiu para apresentar a realidade da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira tem em vista as Políticas Públicas destinadas a este público, que exige a superação das dificuldades para promover uma política educacional integradora em que educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA interagem com o projeto político pedagógico integrado. Sendo assim, observa-se que o referido Documento propõe a formação integral do aluno e evidencia que é importante a promoção cidadã porque:

[...] os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2006b, p. 24).

Torna-se evidente que a formação integral do aluno é prioridade do PROEJA, ao possibilitar-lhe melhor compreensão de mundo e, nesta perspectiva, o professor por meio da sua prática pedagógica inovadora cumpre sua responsabilidade em acompanhar a formação do estudante. O Documento Base corrobora quando diz: “[...] abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2006b).

Pelo exposto, constata-se que a relação educação profissional e prática pedagógica no PROEJA se propõem contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, possibilitando-lhe uma aprendizagem qualificada resultado de uma prática pedagógica inovadora e qualificadora que leva em “[...] conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais” (BRASIL, 2006b, p. 43). Portanto, pensar em PROEJA é se voltar para uma política educacional de fortalecimento de práticas e ações inovadoras, que entenda a importância da formação técnica e profissional para os estudantes levando em consideração a partilha de experiências e dos saberes tão defendido por Paulo Freire, quando diz: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

4 O Proeja na Perspectiva da qualificação dos Sujeitos

Ao adotar o PROEJA como um programa educacional oficial do governo brasileiro, como consequência de reivindicações dos movimentos sociais em defesa da educação pública, o Estado brasileiro se propôs reparar um erro histórico de gestão e abriu espaço também para outras possibilidades, dentre as quais, oportunizar a qualificação dos sujeitos que adentrarem ao Programa. Entretanto, em razão de que os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, geralmente, tornam-se bem mais que um profissional comum, passam a abraçar sua tarefa de educar como uma missão pessoal e socioeducacional. Cabe aqui registrar que se tornam apaixonados pelo trabalho.

No PROEJA a qualificação profissional tem a perspectiva de oferecer uma formação integral para o exercício da cidadania. Os seus posicionamentos no campo da profissão e fora dele deverão se relacionar com a apreensão de valores éticos e morais os quais

possam contribuir para a eficácia e aprimoramento das suas habilidades na profissão escolhida.

Naquilo que se estudou nesta pesquisa ficou entendido que, quando se trata de PROEJA, no âmbito da escola pesquisada a perspectiva da qualificação não se limita à preparação para o mercado do trabalho: prioriza a qualificação de forma integral, para que tenha condições de viver e conviver com qualidade por onde quer que vá.

Daí, porque, ao longo destas páginas, se reflete sobre a importância da partilha dos saberes em sala de aula, tanto por parte dos professores como dos alunos. Pois, vive-se em uma sociedade pós-moderna em que a hierarquia de valores exige das escolas a efetivação de uma prática pedagógica equilibrada e inovadora, que contemple as expectativas dos estudantes no que diz respeito ao seu projeto de vida e mudança social, haja vista que vêm para a sala de aula com vontade de desbravar outros mundos e compreender como viver melhor dentro dele.

Verifica-se na escola pesquisada, que a qualificação no PROEJA não contempla simplesmente a preocupação em oportunizar acesso ao estudante e limitá-lo a um curso para se profissionalizar e ocupar futuramente um emprego no mundo do trabalho: para além desse propósito, que também é nobre, há a preocupação em ajudá-lo a se entender no mundo a partir do despertar de consciência crítica perante ao seu papel na sociedade, motivando a interagir com os outros por meio do senso crítico aguçado e a respeitar o sentimento coletivo e como “seres autônomos” possam ser capazes de viver a liberdade. Para Freire (2010, p. 107),

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A se analisar a qualificação dos estudantes do PROEJA na escola pesquisada, observa-se que os professores/as revelam em suas falas que buscam, a partir da prática pedagógica, integrar a prática à teoria, com o propósito de romper com os paradigmas tradicionalistas, contribuindo para que os alunos possam compreender quais os tipos de espaço que eles/as vão adentrar e como se preparar para se posicionar diante dos vários fenômenos excludentes que possam se apresentar em sua vida profissional e pessoal.

Verificou-se que a vivência d/a estudante no espaço da pesquisa, evidencia a sua

visão política da realidade em que vivem, haja vista, que ao participar das atividades pedagógicas oferecidas pela instituição de ensino, se fortalecem a partir do momento em que percebem que as práticas pedagógicas inovadoras conseguem mudar as suas formas de ver o mundo de forma diferente, isto é, com uma visão de consciência crítica.

Constata-se que as relações da inovação pedagógica com as práticas pedagógicas favorecem um novo olhar para os/as estudantes, que ao se profissionalizarem conseguem retornar para as suas comunidades com conhecimentos inovadores e participativos, resultado da aquisição de uma aprendizagem que os capacitou para interagir com o seu meio, cuja formação integral lhes proporcionou princípios significativos na sua vida pessoal elevando a sua autoestima.

Assim, faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois, este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75). Isto explica que a qualificação profissional, insere-se na perspectiva de que as práticas do “ser mais,” chamam o/a professor/a e o/a estudante a constantemente se reeducarem.

5 O Compartilhamento da prática dos saberes no processo da aprendizagem

Quando se analisou como as práticas pedagógicas estão sendo evidenciada na sala de aula em estudo, verificou-se que o dinamismo das práticas e saberes, compartilhados entre estudantes e professores/as, decorreu de práticas pedagógicas inovadoras, que resinificaram os seus saberes adquiridos nas suas comunidades de origem que também compartilharam no ambiente escolar.

Nesse sentido, constatou-se que as Instituições educacionais, as quais se comprometem em disseminar propostas educacionais inovadoras, têm a responsabilidade de acompanhar o processo da aprendizagem dos jovens, adultos e idosos que estão inseridos no conjunto das populações excluídas da sala de aula, porque ao se problematizar como são as práticas pedagógicas do PROEJA em relação às realidades sociais, históricas, econômicas e culturais dos estudantes, foi possível verificar, como suas as atitudes se inter-relacionam.

Tal verificação foi possível em razão deste estudo etnográfico possibilitar o registro minucioso daquilo que os sujeitos revelaram nas suas conversas, bem como nas ocasiões em que partilharam seus saberes e suas experiências. Tais registros foram de suma importância, pois se detectou o que eles/as têm elaborado em suas mentes e o que sabem

fazer e o que fazem no cotidiano. A partir dessa realidade foi possível entender melhor como a teoria dialoga com a prática, principalmente quando se trata de analisar a prática dos saberes no processo da aprendizagem no PROEJA.

Observou-se que o estudante é responsável pela sua aprendizagem, sendo que o papel do professor é o de animá-lo a expressar suas ideias sem receios e de forma consciente possam relacionar suas experiências frutos da sua vivência e compartilhá-las, no momento em que estão estudando com seus pares. O compartilhamento de saberes contribui para aguçá-lo o senso crítico no mundo no qual estão inseridos.

Portanto, os estudos no PROEJA não podem reduzir-se a um aprendizado retrógrado e sem participação; muito pelo contrário: eles evocam os sujeitos a formarem suas opiniões, “Possibilitando-lhes [...] ver e ouvir, indagar e discutir, [...]” Freire, (1978 p.5). Sendo possível identificar o processo de formação de cidadania que se manifesta nas suas relações interpessoais.

A aprendizagem se integra nesse contexto a partir do pressuposto de Vigotsky, ao defender que “[...] toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e apreensão” (VIGOTSKY, 1999, p. 321). Entende-se que para o teórico a aprendizagem adequada promove o desenvolvimento humano e antecede o desenvolvimento conferindo um importante papel à Educação e ao ensino. Para Dewey (1979, p. 36-37), “[...] O meio ou ambiente é formado, pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso.”

Nesse caso, perceber quais são os desejos e necessidades que motivaram os estudantes a buscarem a sala de aula e quais os seus propósitos em aprimorar os seus conhecimentos fez parte do registro desta pesquisa que considera a participação dos sujeitos enquanto seres autônomos que necessitam resistir às desigualdades sociais, principalmente no que se refere à superação do analfabetismo.

Dessa forma, ao se considerar aspectos da aprendizagem o desvelo dos professores/as que mantiveram uma relação dialógica com os sujeitos pesquisados, possibilitando-lhes entender os conteúdos ensinados. Freire (2003, p. 79), corrobora dizendo:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender

aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Considerando-se essa realidade, observa-se o quanto a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras são importantes para a promoção de cidadania e necessária para uma boa aprendizagem, principalmente, para quem trabalha com estudantes do PROEJA. Eles/as chegam na sala de aula com necessidade de aprender, na perspectiva de adquirir condições para suprir suas necessidades de subsistência, entendendo que a [...] produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. [...] “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la” (Saviani, 2007, p. 54).

Tratando-se de Educação profissional, é necessária uma condição “[...] integrante do processo educativo mais global, pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social” (Libânio 1992, p.160). Compreendendo-se que este aprendizado, é responsável pelas relações dos sujeitos, haja vista que as relações se estruturam, e as suas atividades se derivam dependendo das situações, Lave (1991).

Em vista do exposto, depreende-se que a escola ao ocupar uma função estratégica no contexto social se dá na lógica da responsabilidade e valorização das diversas potencialidades da categoria estudantil urbana e rural, foi importante observar que mesmo em meio a tantos desafios enfrentados historicamente, ele resiste às intempéries e garante a sua condição de protagonista, entregando para o mundo sujeitos com várias formações profissionais, porém conscientes dos seus direitos e deveres. Ressalte-se que o êxito alcançado pelos estudantes, também se deve ao mérito e ao cuidado construtivista e inovador das práticas pedagógicas inovadoras.

6 A linguagem Construtivista no contexto histórico-cultural dos Estudantes do PROEJA

Vygotsky (1991), na sua obra *Pensamento e Linguagem*, reflete que é essencial a convivência em sociedade para a transformação da pessoa humana. Percebe-se que ele transcende, vai além do biológico e quando faz esta análise, inova, pois o que seria de cada ser humano se não se comunicasse com seus pares? Percebe-se que no contexto sociocultural dos sujeitos ações que se constituam em linguagem interacionista é muito importante.

Desta maneira, seus estudos apresentam análise do pensamento e da linguagem relacionando às “[...] diferentes funções psíquicas, entre diferentes classes de atividades da

consciência.” Portanto, entende-se que “[...] a relação entre o pensamento e a palavra [...]” (Vygotsky, 2007, p.15), reflete no cotidiano dos sujeitos o dinamismo da transmissão do pensamento pela palavra.

Nessa análise, o pensamento diferente da linguagem em suas raízes genéticas se apresenta de forma dialética no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Entende-se que, tratando-se do estudante do PROEJA, foi importante perceber como a linguagem interveio na organização do pensamento e contribui para estruturá-lo naquilo que lhe foi conveniente. Isto é, ao interagirem, nas rodas de conversa, desenvolveram o pensamento reflexivo que se destacou no seu comportamento de forma voluntária. Esse processo interpessoal foi mediado na convivência em grupo.

As informações recebidas contribuíram para se observar que as mudanças são incorporadas indiretamente ao meio e são mediadas pelos signos, que são responsáveis pelos significados sociais e históricos, pelo processo de reelaboração de linguagem interna própria da individualidade de cada uma das transformações sociais e culturais que vão acontecendo. A linguagem é importante, pois além de intermediar o conhecimento, influencia diretamente no desenvolvimento psicológico.

Os fatores históricos e culturais na linguagem construtivista no PROEJA partem do desenvolvimento do pensamento individual do sujeito participante para socializar-se com seus pares e estas duas formas de pensamento resultam na ação do meio social e da linguagem.

Neste trabalho científico, observou-se que a linguagem dos sujeitos, no momento da pesquisa, não consistiu apenas na comunicação e na transmissão de ideias por meio dos signos verbais e gestuais, mas também nas formas de como expressaram a linguagem não verbal por meio de suas ações, gestos, posturas, movimentos nos quais deixam transparecer as suas emoções sociais, à medida que interagiam com suas ideias, expressavam-se a respeito das vivências em suas comunidades nativas e no local da pesquisa partilhando suas experiências e seus saberes, sempre se organizando para responder, interpretar e contextualizar aquilo que presenciaram nas atividades pedagógicas.

Verificou-se que a história de cada um está direcionada ao processo comunicativo que enfatiza a postulação do fator “mediação”, enquanto caracterização da relação com seus pares. Para tanto se observou que essa linguagem, constitui-se de dois elementos básicos destes procedimentos relacionais, que são: o instrumento e o signo.

O “instrumento” é utilizado pelo sujeito como regulador de suas ações, sobre os

objetos, porém o “signo” representa os gestos, a forma, o objeto, o fenômeno, as figuras, os sons, cujos fatores estão representados no cotidiano das pessoas de forma diferente. Cada pessoa tem uma postura diferente da outra na maneira de expressar suas ideias, de como encarar situações, tudo isso auxiliado pela memória e pela atenção humana.

Para Vygotsky (2000, p. 11) “a comunicação sem signos é tão impossível quanto o significado”, pois,

[...] O significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um dom vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente o pensamento verbal que procuramos[...] (Rêgo, 2011 p.41).

Desta forma, depreende-se que os signos linguísticos contribuem para concretizar as ações, controlam a atividade psicológica e apresentam no contexto “a radiografia” de cada sujeito. Pode-se notar que no local desta pesquisa isto não foi diferente, porque cada estudante manifestou um tipo de comportamento e trazia de suas famílias, linguagens e procedimentos diferentes, que exigiram atenção e conhecimento sobre o que estava sendo apresentado.

Neste sentido, é importante entender o contexto sócio-histórico e cultural que fez surgir o PROEJA, ou seja: em uma sociedade que manifesta visões de mundo ancoradas nos sistemas de linguagem que acompanham os seres humanos pelo resto de suas vidas. A realidade não existe fora das pessoas: ela é uma construção mental de cada um que observa os fatos (Nichols e Schwartz, 1998).

Desse modo, compreende-se que o processo de construção de um relacionamento equilibrado está na valorização das relações interpessoais de um estado emocional positivo em termos de respeito e liberdade, que promovam conhecimento e produza uma construção cognitiva, social, e emocional e contribua para os que adentram no espaço escolar sejam favorecidos pelas informações advindas de mentes comprometidas com novas propostas que contemplem a dignidade humana.

Observou-se neste estudo que o Construtivismo contribui para que os sujeitos participem das atividades aprendendo a lidar com os seus próprios aprendizados. Diferente da educação tradicional, o Construtivismo busca novas formas de aprendizagens que reflitam na vida dos estudantes. Para Piaget (1976, p.14),

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de uns mecanismos

delicados, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e a uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio.

Em face desta reflexão, compreende-se a importância do PROEJA no acompanhamento do desenvolvimento mental dos estudantes, quanto mais aguçado ele for, mais condição terá de elevar-se ajustando-se gradativamente nas fases do desenvolvimento do conhecimento. Daí a importância de a escola pesquisada estar sempre aberta para estudar o mundo e suas contradições com a finalidade de entender a realidade dos estudantes no contexto interacionista e construtivista.

Acredita-se que é impossível trabalhar uma educação construtivista voltada para o PROEJA a partir do binômio, inclusão e inovação pedagógica, sem antes entender o sentido da linguagem no contexto histórico-cultural de cada sujeito. Todo grupo social tem uma linguagem comunicacional própria e é através desta, que as pessoas adquirem a possibilidade de orientar seu desenvolvimento pessoal, o que vai depender também de como essa comunicação vai ser entendida e partilhada frente às possibilidades que se apresentam no cotidiano.

Quando se reflete sobre esta relação interpessoal na realidade da escola, na linguagem construtivista é importante observar que o conhecimento se constrói em coletividade; ele nunca é construído sozinho; a parceria é a palavra-chave para o sucesso dos trabalhos, cada pessoa funciona como mediadora do processo ensino aprendizagem. Ainda segundo Vygotsky, a evolução intelectual neste sentido, caracteriza-se pela evolução qualitativa de um nível de conhecimento para o outro, cujo processo explicar-se-á posteriormente quando se abordar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

7 Perspectiva da contribuição interacionista e construtivista no PROEJA

Neste estudo, analisou-se a relação entre interação e aprendizagem a partir do pensamento de Lev Vygotsky e de outros teóricos como fundamento para se compreender a prática pedagógica do Curso PROEJA em uma escola de Educação profissional em São Luís-MA. Utilizando-se a técnica da observação participante, foi possível identificar a prática pedagógica que contribuem para os estudantes entenderem que “A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados [...]” (Vygotsky, 1991, p.25).

Segundo este teórico, o desenvolvimento da inteligência ocorre por meio da convivência e compreende que, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”.

(VYGOTSKY, 1996). Assim, para que haja aprendizagem no PROEJA, é importante que o estudante seja motivado a alcançar certo nível de compreensão e habilidades as quais ainda não conseguiu dominar inteiramente e isso vai lhe proporcionar condições de descobrir novos conhecimentos (ZDP). Nesta perspectiva sócio interacionista, defende a ideia de que todo conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações humanas, ficando explícito que a aprendizagem e o desenvolvimento fazem parte da vida das pessoas desde quando nascem.

Os problemas educacionais, que permeiam a sociedade atual, provocam amplos debates motivados pelos movimentos sociais organizados cujas demandas alcançam os poderes constituídos, tornando-se leis e conseqüentemente, políticas públicas ou programas de governo, como é o caso do PROEJA. Portanto, é necessário empreender esforços para desconstruir barreiras que inviabilizam o processo de interação entre os sujeitos. Para tanto necessita-se de uma escola que opte por uma educação voltada para a defesa do exercício pleno da cidadania como instrumento real de transformação pessoal.

Neste caso o processo de interação dos sujeitos na realidade social lhes possibilita a participação nas atividades da sociedade civil, como mediadores entre o movimento social e orgânico, a saber:

Um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isso é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 2006, p. 6).

A escola é, portanto, o espaço onde os intelectuais deverão se preparar para serem protagonistas do processo de mudança social, haja vista, que suas realidades advêm das experiências sociais de suas comunidades de origem e a instituição escolar precisa valorizá-las e aperfeiçoá-las. No caso do PROEJA, pode-se detectar no momento da pesquisa de campo que os estudantes foram capazes de interagir e contribuir para a realização de mudanças na prática pedagógica, a qual está focada na formação de cidadania. Isto significa dizer, que para o professor cada descoberta de conhecimento gera uma nova ordem de se educar, isto é o dinamismo das relações, meio e cultura proporciona o aparecimento de outras posturas de dialogar e de se relacionar dialeticamente.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes Vygotsky (1991, p.97).

Para que isto seja possível é necessário entender que “[...] Nenhum de nós, [...] estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. [...] O corpo também se constrói socialmente. [...]” (Freire, 2000, p.93). Daí a importância da interseção dos saberes à medida que se estuda interação, prática pedagógica, aprendizagem e inovação pedagógica, associam-se estas ao processo de integração social dos sujeitos como fator decisivo do seu pensamento. Busca-se Vygotsky, devido ao seu interesse pela Psicologia que o levou a estudar os casos das crianças com deficiência congênita. “A preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral” (Rego, 1999, p.25).

Tal fato possibilita a compreensão dos processos mentais desde a primeira fase de sua vida. Essa experiência lhe favoreceu a ajudar as crianças com necessidades específicas. E aqui se reporta para os sujeitos participantes desta pesquisa, porque cada um traz consigo seu histórico-cultural para se relacionar com o outro em sala de aula. Neste sentido, cada descoberta de conhecimento dos sujeitos participantes neste estudo, gerou uma nova ordem de se educar, isto é, o dinamismo das relações, meio e cultura proporcionou o aparecimento de outras posturas de dialogar e de se relacionar dialeticamente.

Observou-se que a interação com a prática pedagógica, o processo de aprendizagem e inovação pedagógica nesta investigação científica, associou-se ao processo de integração social dos sujeitos como fator decisivo do seu pensamento em busca de novos caminhos nas suas vidas.

Vygotsky, ao elaborar a teoria histórico-cultural do psiquismo, conhecida também como abordagem sociointeracionista, o seu objetivo estava voltado para “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p.21). As pessoas desde o nascimento estão em contato com as pessoas as quais mediam as suas relações com o mundo, daí seu comportamento está diretamente relacionado com as mediações socioculturais. Quanto aos sujeitos desta pesquisa detecta-se que estão em contato com os seus familiares e /ou outras pessoas que estão ao seu redor, isto é, as suas relações são mediadas com o mundo e os seus comportamentos com as mediações socioculturais.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, o sujeito reconstrói individualmente os modos de ação

realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (Rego, 1995, p.62). Assim, Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil e como as crianças se relacionam com os adultos.

Observa-se que é através das relações que os momentos de mudança acontecem na vida dos sujeitos, fato que permite ao ser humano através do trabalho, transformar a natureza e a sociedade. Diferente de uma teoria abstrata, que não consegue captar os momentos da transformação, pois o desenvolvimento humano estende-se em outras dimensões do pensamento, não se pode desconsiderar a importância da integração dos sujeitos no convívio social.

Nas teorias de Vygotsky e Piaget, encontra-se um interesse particular no que diz respeito à interação do meio externo (social) e a criança. Piaget defende os aspectos psicossociais e Vygotsky destaca a importância do contexto sociocultural, nas atividades dos indivíduos. Para ele, a interação entre meio ambiente e a pessoa acontece constantemente, e esse processo dinâmico se dá através da relação dialética, que contribui para que, tanto o ambiente como o sujeito tenham uma interdependência. Para Fontes e Freixo (2002 pp.16-17),

[...] Vygotsky considerava que processos mentais superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento, não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas em pares ou em grupos maiores. Esses processos mentais superiores, que fazem parte da herança cultural e social recebida pelo aluno deslocam-se do plano social para o plano psicológico, caminham da regulação social para a autorregulação. São, portanto, processos mentais culturais ou sociais, em vez de biológico e, é objeto de atenção consciente e mediado por instrumentos e símbolos culturais.

Estes autores explicam a importância da teoria de Vygotsky, no contexto sócio – psicológico e cultural, do qual o ser humano faz parte. Entende-se que o meio cultural contribui para o desenvolvimento do conhecimento e resulta na construção do relacionamento interpessoal autêntico.

Nessa perspectiva, a realidade dos estudantes do PROEJA exige outros ensinamentos voltados para o seu contexto sócio-histórico e cultural, para que eles continuem acompanhando a evolução dos tempos. E são as instituições educacionais que são responsáveis por esta mediação científica junto às experiências e vivências desses sujeitos na reflexão no cotidiano. Estes estabelecimentos escolares são provocados a internalizar novos paradigmas, pois diariamente os seus membros mudam os comportamentos consequência da eclosão

dos fenômenos sociais que adentram o espaço da escola e exigem prática pedagógica inovadoras.

Por meio do pensamento de Vygotsky coube entender melhor a teoria Construtivista, que defende a aquisição do conhecimento construída pelo sujeito de dentro para fora, pois este sujeito elabora conhecimentos que são transformados através de seus relacionamentos com seus pares e com os objetos que se encontram ao seu redor. O conhecimento é contínuo; todos os dias algo novo surge. As interações ao lado da linguagem possibilitam a construção de pensamento; é importante que sejam valorizadas. Fino (2000, p.109), em sua tese de Doutorado “Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: Um estudo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico” explica:

[...] O contorno da perspectiva teórica de Lev Vygotsky assenta em três temas que se foram desenvolvendo ao longo dos seus escritos: a) o uso de um método genético ou o desenvolvimento b) a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefatos culturais, que medeiam a interação entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos.

Ao apoiar-se nestes estudos nos fundamentos teórico, histórico e cultural, observa-se a preocupação com os aspectos psicológicos do sujeito onde as operações sensoriais motoras e a atenção são partes integrantes do comportamento do indivíduo que ao interagir com outros por meio da fala, introduzem mudanças significativas no relacionamento e começam a perceber o mundo não apenas com os olhos, mas também através da linguagem.

De certo que com o uso das palavras as pessoas se expressam e constroem as suas atividades fruto dos seus conhecimentos que são mediados por signos culturais que estão presentes na linguagem, na mídia, nos encontros, nos valores utilitários, na tecnologia entre outros, que contribuem para a construção dos artefatos que estão envolvidos no processo da aprendizagem e aparecem no cotidiano das atividades do sujeito motivado pela tecnologia.

A noção de artefatos está relacionada a três níveis hierárquicos que são: os artefatos primários relacionados aos objetos que são fabricados; os artefatos secundários que são representações dos primários e os modos e ações como estes são utilizados nas tradições ou crenças; enquanto os terciários são vistos como mundos imaginados. Por exemplo, as obras de artes que os estudantes indígenas do PROEJA constroem. Neste sentido, estes três níveis de artefatos estão inseridos no processo de mediação cultural (Daniels, 2003).

Portanto, as expressões verbais e gestuais externarão os pensamentos dos sujeitos, pois a fala e a linguagem são partes essenciais para o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1991). Dessa forma, a aprendizagem está relacionada à vida dos seres humanos muito antes deste adentrar no mundo da escola. O autor continua corroborando quando diz que “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (Vygotsky, 1999, p. 303). Assim, compreende-se que ao apresentar os métodos de análise sobre os processos de aprendizagem ele também se volta para a promoção humana, diante das novas formas de ver mundo.

Nesse sentido, no que diz respeito à aprendizagem no PROEJA, observa-se que se constitui no processo de mediação entre a escola e o desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando-lhes que reflitam sobre suas ações. Cada conteúdo e seus conceitos apresentados na sala de aula do PROEJA, no momento da pesquisa pode se relacionar com o desenvolvimento do estudante.

De acordo com as experiências vivenciadas neste estudo, foi possível identificar os níveis de desenvolvimento em que os/as estudantes se encontram no local da pesquisa, isto é, no nível de desenvolvimento real e/ou efetivo e potencial. Em suas falas revelaram suas conquistas a partir do momento em que retornaram para a sala de aula e sobre as suas descobertas, funções e capacidades de realizar o que aprenderam.

Nesse contexto, o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que está diretamente ligado à mente dos estudantes, vai sempre necessitar de interação com o diálogo, colaboração, imitação e do compartilhamento de experiências. Por exemplo, um estudante indígena que veio de uma comunidade, localizada em um município do MA-Brasil, para estudar no PROEJA, encontra dificuldades para escrever uma redação na Língua Portuguesa, mas recebeu a ajuda em sala de aula do seu professor e dos seus colegas de sala. A sua experiência foi exitosa.

O nível de desenvolvimento potencial vai contribuir para que esta/a estudante evolua mentalmente e em suas potencialidades; sozinho/a não seria capaz de conseguir. Porém o estudante indígena teve facilidade de explicar a sua Língua aos estudantes não indígenas da sua sala, porque ele vivencia a realidade todos os dias em sua comunidade. Outra experiência do estudante indígena: ele foi convidado a ensinar a técnica de Linguagem e pintura corporal, no Seminário Indígena que foi realizado na escola pesquisada.

No entanto, constatou-se que o/a estudante não indígena, que reside na zona urbana, sozinho/a não foi capaz de pintar seus pares conforme as técnicas conhecidas pelos estudantes indígenas, porque essa prática não faz parte da sua realidade, mas, ao receberem o apoio dos professores/as e dos colegas indígenas, foram capazes de acertar.

Entender a distância histórico-cultural, entre aquilo que os estudantes são capazes de fazer de forma autônoma e aquilo que eles realizam através do ato de colaboração com seus pares, caracteriza-se para Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, que define as funções que estão em fase embrionária, isto é, em processo de amadurecimento e envolve o conhecimento adequado do desenvolvimento individual, tanto do nível de desenvolvimento real, quanto do potencial e na medida em que, existe interação com seus pares, eles/as são capazes de desenvolver vários processos, os quais sem a ajuda externa ficariam impossibilitados de praticá-las.

Na realidade, esses processos se internalizam e são partícipes das aquisições do desenvolvimento individual. Para (Vygotsky, 1998), o que é Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, amanhã será o nível de desenvolvimento real, ou seja: aquilo que o sujeito pode fazer com assistência hoje, no outro dia ele será capaz de praticar sozinho. A ZDP tem relevância para este estudo porque contribui para se compreender como se dá a dinâmica dos estudantes no PROEJA na escola pesquisada, no desenvolvimento individual. Isso delinea a competência dos estudantes e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração pelos professores e professoras de estratégias pedagógicas que contribuam com o processo aprendizagem.

Para que isso acontecesse, foi necessário analisar também os limites desta competência pois existiram outras tarefas que foram além da ZDP dos estudantes não indígenas que embora auxiliadas por outras pessoas, não foram capazes de executá-las. Por exemplo, o estudante indígena do PROEJA é capaz de lidar com as sementes, tecer as palhas das palmeiras, utilizar as penas das aves com as miçangas para construir os seus adereços, sem a ajuda de outra pessoa, porque eles já dominam a ação, contudo os não indígenas, que estudam em outras escolas da zona urbana de São Luís-MA, não terão a mesma facilidade.

Figura 9 – Cinto "thû", dos índios Kanela-Ramkokamekrá Iandé Arte



Fonte: Autora (2022)

Neste sentido, constata-se que o conhecimento adquirido no convívio socioafetivo social somado ao aprendizado na escola, possibilita a orientação e a motivação no processo de desenvolvimento, haja vista que as pessoas ensinam e aprendem reciprocamente. Quando se estuda as ideias de Vygotsky observa-se que,

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar (Rego, 1995. P 75).

Portanto, esta reflexão tem relação com o desenvolvimento dos sujeitos participantes desta pesquisa, porque, à medida que o estudante vai avançando em seus conhecimentos, ele também vai ganhando condições de se reexaminar e dar importância às suas conquistas. Isso contribui para o seu desenvolvimento psíquico e intelectual, e lhe dá condições de integrar-se ao meio socioeconômico, político cultural e linguístico.

Para tanto, convém lembrar que, quando Vygotsky aborda o Sócio interacionismo em sua teoria, preconiza a relação do sujeito não só com o objeto, mas também com sujeitos entre si, de forma conjunta, o que significa dizer que no meio escolar a construção do conhecimento deverá ser realizada por todos os membros da escola, pois eles/as são mediadores/as do processo. Isto ficou evidente nas observações no momento das falas dos sujeitos participantes, quando expressaram as suas relações e experiências no PROEJA.

A condição de pensar a aprendizagem a partir do processo social se realiza através das possibilidades que são criadas pelas mediações dos sujeitos e de todo o seu contexto histórico-cultural. Por isso o conteúdo ministrado em sala de aula tem importância no seu significado para que os/as estudantes possam ter condições de criar propostas e evoluir nas suas potencialidades, contribuindo, para a criação de futuros significados que resinifiquem e defendam a prática da inclusão social.

Foi possível entender que os sujeitos se constituem como são, através de suas interações sociais e são vistos como alguém que transforma e é transformado nas relações construídas em uma determinada cultura, (Rego, 1995). Assim entende-se que o PROEJA está incluído nesse processo interacionista.

Nessa lógica, a abordagem vigotskiana, que é inspirada nos princípios do Materialismo dialético, vê o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana em que o homem e a mulher se apropriam, de acordo com suas experiências históricas e culturais, pois para Vygotsky, tanto o organismo como o meio exercem influência recíproca na vida das pessoas.

8 Novas estratégias para a aprendizagem numa relação dialógica no PROEJA

As novas estratégias para a aprendizagem de uma relação dialógica no PROEJA, foram detectadas neste estudo, a partir daquilo que se efetivou por meio dos sujeitos participantes em manifestar as suas habilidades. A prática pedagógica inovadora que se evidenciou em todos os momentos em que esta pesquisadora esteve no campo, adveio por meio do diálogo entre professor e aluno, o que contribuiu para que os sujeitos participantes se sentissem motivados e encorajados a partilhar os seus conhecimentos e seus saberes.

Eles e elas foram ouvidos, compreendidos e valorizados, pois, à medida que dialogavam na sala de aula, a respeito das suas vivências, o professor os/as ouvia atentamente e anotava o que eles/elas diziam na expectativa de buscar novas estratégias para apresentar seus conteúdos e incluí-los no seu planejamento de trabalho. Tendo-se em vista de que o PROEJA é um programa de ensino, que tem a finalidade de integrar os estudantes ao meio do conhecimento científico e profissional e superar as dificuldades, a pesquisadora observou o quanto os estudantes aproveitaram para compartilhar as suas experiências e saberes por meio do diálogo.

Nessa perspectiva, eles se veem diante de uma realidade que contribui para a sua

evolução cognitiva distanciando-lhes das práticas alienadas e aproximando-lhes do processo de aprendizagem inovadora, a qual lhes oferece condições de confrontar-se com os diversos desafios os quais poderão surgir na sua formação intelectual e profissional. Essa integração também contribuiu para sensibilizar o professor, pois uma precisa do outro, ambos aprendem juntos.

E nessa confiança mútua, os sujeitos participantes revelaram suas histórias, emoções e sentimentos que passaram ao longo do tempo em que ficaram fora da sala de aula. Observou-se que o princípio do diálogo proporcionou que eles se ouvissem entre si com respeito e atenção, refletindo a partir do princípio do diálogo, a importância de continuarem os seus estudos, e superar os percalços que anteriormente os impediram de adentrar em sala de aula. Nesta relação dialógica, “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo”. (Freire, 1987, P 46).

Nesse sentido, a pesquisadora observou que o professor e os estudantes, ao depositarem confiança um no outro, as estratégias pedagógicas fluíram e inovaram o processo de aprendizagem, inter-relacionando-o com a vida destes sujeitos, por meio de um ensino articulado com os conteúdos que equilibrou os conhecimentos e as habilidades contribuindo para que ficasse mais prazeroso o ato de estudar. Assim, constatou-se que o processo interdisciplinar favoreceu a prática pedagógica e serviu de sustentação para que os estudantes se aventurassem em busca de apoio para aprimorar seus conhecimentos.

Dessa forma, foi possível verificar que a educação defendida pelo PROEJA, se compromete com a emancipação de seres humanos que buscam a escola para se libertar da compreensão de que são “seres vazios”. E o professor é o ser humano que deve se entender como o mensageiro que anuncia a palavra dotada de estratégias inovadoras para despertar nestes “corpos conscientes” “a consciência intencionada no mundo”. Desse modo compreende-se que,

frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas sustentáveis (Di Pierro, 2005, p.1119-1120).

Portanto, encontra-se neste estudo, o que os professores revelam sobre as estratégias utilizadas para inovar suas aulas e ao mesmo tempo destacam a sua importância para a abertura do diálogo com o processo da aprendizagem, sendo este um fator preponderante na vida dos seres humanos, pois está presente em suas práticas socioculturais desde antes de

se envolverem com o mundo escolar. A aprendizagem, não apenas segue o desenvolvimento, mas acompanha o seu passo a passo, podendo superá-lo ou projetá-lo gerando novas concepções (Vigotsky, 1999). E nesta perspectiva, insere-se no ambiente e cria as estratégias para que os sujeitos se vejam dentro seu processo histórico-cultural.

9 Há Inovação pedagógica nas Práticas Pedagógicas do PROEJA?

Neste estudo, em que se analisaram as práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Agropecuária PROEJA, observou-se que as referidas práticas se manifestaram de forma compartilhada haja vista que os sujeitos participantes revelaram nos seus discursos as experiências exitosas decorrentes do que aprenderam nas aulas ministradas pelos seus professores. Dessa forma, verificou-se que as práticas desenvolvidas ampliaram os horizontes da participação dos estudantes e eles entenderam a sua importância para a transformação pessoal bem como a sua visão política, social e cultural, enfatizando que os professores e professoras lhes deram oportunidades para partilharem suas experiências e descobrirem os seus sentimentos. Assim,

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p.12).

A relação dialógica entre professor e aluno é fator imprescindível para que haja uma educação transformadora. E este processo aconteceu no local pesquisado, à proporção em que se constatou a participação dos sujeitos nos diálogos e nas atividades na sala de aula, em que o professor buscou o consenso no momento de ministrar os conteúdos, sempre respeitando a história de vida dos estudantes.

Constatou-se ainda que a somatória de saberes e experiências mediadas pela prática pedagógica libertadora, democrática, autônoma, é capaz de proporcionar aos sujeitos condições de desenvolver suas habilidades e competências necessárias para se posicionar frente aos desafios que surgirem em suas vidas, oportunizando que se tornem seres [...] de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2009, p. 47).

Nesta pesquisa a articulação da prática pedagógica com inovação pedagógica

durante o compartilhamento dos conteúdos, aconteceu por meio da forma de como os professores/as interagem com seus alunos. Eles se manifestam como mediadores no processo da aprendizagem. Percebe-se que os estudantes participam e interagem sobre suas realidades por meio de debates, seminários, atuam nas peças teatrais, criam formas de ver e de se realizar no mundo.

Os sujeitos participantes, ao compartilharem os seus saberes e os seus conhecimentos na sala de aula, contribuem para que os professores se inteirem das suas informações e aprimorem os seus conteúdos com o compromisso de integrá-los em novos conhecimentos a partir da sua participação em seminários dentro e fora da sala de aula, observando o seu processo de criatividade nas aulas, nas apresentações teatrais, entre outras atividades intra e extraclasse.

Assim, orientam os estudantes para que entendam que existem estratégias de interação com o novo, principalmente quando se trata da formação de cidadania desse público oriundo da classe trabalhadora que encontra dificuldades para retomar e até mesmo iniciar seus estudos e ainda, conciliar sua necessidade de trabalhar, permanecer estudando e concluir com êxito.

Entende-se que a presença da Inovação Pedagógica no PROEJA está relacionada na sua própria concepção, pois este Programa é uma proposta inovadora, que se articula com a educação básica, a cultura e a ciência com o objetivo de integrar os estudantes no mundo do trabalho e em todos os lugares por onde passem. Assim, os professores e professoras do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA efetuam suas práticas pedagógicas, acompanhando e baseando-se nas necessidades apresentadas pelos estudantes diante dos desafios que eles enfrentam no seu cotidiano.

Portanto, há inovação na prática pedagógica na sala do PROEJA, pois, os estudantes, a partir dos conteúdos ministrados, compreendem teoricamente ao mesmo tempo se identificam em seu contexto histórico, social, cultural e descobrem que pertencem a uma cultura, a uma classe e se transformam internamente. E isto os levou a interagir nas atividades em sala de aula, trocando experiências, debatendo os conteúdos, pesquisando e compartilhando seus saberes com seus professores e colegas identificando suas limitações e seus avanços, entre outros fatores que comprovam que isto só foi possível por causa das posturas críticas, reflexiva e dialética do professor que contribuíram para romper com as práticas pedagógicas conservadoras.

Existe uma concepção que é bastante aceita no âmbito educacional, que define

inovação como: um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. (Carbonell, 2002, p. 19).

Neste sentido, o que se nota, a partir da aprendizagem observada na sala de aula pesquisada, é que a prática pedagógica inovadora abre horizontes para o estudante progredir pessoalmente para novos aspectos que gerem a qualidade de vida e transcendam as esperanças. Cada sujeito possui no íntimo do seu ser, suas histórias, seus erros e seus acertos, e ao compartilharem em sala de aula, favorecem a mudança, pois o olhar de cada estudante menciona e expressa o pensamento inovador advindo das práticas pedagógicas desenvolvidas que possibilitaram uma soma de atitudes de consciência crítica, cuja ruptura “não ocorre toda hora e ao léu” (Demo, 2010, p. 865) e isso deixa bem nítido que a inovação pedagógica, desenvolve-se no ambiente que a cerca visando romper com as estruturas retrógradas que cercam o âmbito educacional.

10 CONCLUSÃO

No percurso científico desta pesquisa foi possível verificar que o contexto histórico da Educação brasileira perpassa por realidades de contradições políticas e ideológicas que vem contribuindo ao longo do tempo para o aparecimento de fenômenos excludentes que eclodem nos segmentos da população nacional, cujos contextos desafiam o desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional e ambiental do país. Igualmente, constatou-se que esta condição teve início no período colonial, ocasião em que o processo de expropriação dos direitos das classes sociais menos favorecidas pela classe dominante de então, acarretou prejuízos marcantes para o desenvolvimento educacional, científico e econômico da maioria da população brasileira, causada pela prática autoritária e segregaria dos que no Brasil se instalaram para colonizar.

Tal conjuntura contribuiu para o alastramento do fenômeno do analfabetismo, comprometendo a formação intelectual das massas que, impedidas de estudar, ficaram impossibilitadas de desenvolver atividades laborais especializadas, por causa da falta de preparo científico e qualificação profissional. E isso as levou a buscar quaisquer alternativas que lhes possibilitassem sobreviver frente a uma realidade marcada por altos índices de pobreza e de exclusão social.

Compreende-se assim, que a maioria de jovens, adultos e idosos por essas e outras inúmeras razões não tiveram a oportunidade de ocupar seus espaços na escola em tempo hábil. Como se estuda no decorrer desta investigação, todo este processo foi ordenado por práticas discriminatórias e preconceituosas das classes abastadas em relação às classes desassistidas, cuja população envolvia os trabalhadores, os povos indígenas e os negros escravizados, cujas categorias foram impelidas para o analfabetismo.

Realidade esta que se agravou quando da promulgação da Lei Áurea, cujo teor, declarava extinto o trabalho escravizado no Brasil, todavia, sem quaisquer iniciativas reparatórias que viabilizassem condições mínimas para os negros e negras libertos, organizarem suas vidas fora das senzalas e das casas grandes, gerou uma grande demanda de população sem teto, sem profissão, sem trabalho e sem comida.

Daí, ao se analisar a trajetória da EJA, registra-se que esta modalidade de ensino vem enfrentando desafios desde a metade do século XIX para se efetivar enquanto Política Pública, adentrando o século XX, com uma concepção depreciativa, sendo considerada uma

oferta educacional compensatória. Sabe-se que, desde a década de 1950, a EJA vem passando por várias experiências históricas, registrando a presença das atribuições governamentais em parcerias com outras instituições não governamentais, incluindo-se as campanhas de alfabetização, conforme se contextualiza no decorrer deste trabalho científico. Entretanto, como já se estudou, foi graças à organização dos movimentos sociais que houve a garantia da institucionalização dessa política educacional no território brasileiro.

Passaram-se séculos e, embora se analise que o Século XXI registra uma nova ordem mundial e de integração econômica entre os mercados, gerando uma economia globalizada, depara-se com outro fenômeno igualmente global, que expõe as classes sociais menos favorecidas a sofrer os impactos produzidos pela classe que detém o poder econômico, o qual gera pobreza e contribui para a manutenção do analfabetismo e das mazelas sociais que lhes são consequentes. Cita-se como exemplo, o aumento da exclusão social com as pessoas negras, os povos indígenas, as mulheres, a comunidade LGBTQIAP+, as pessoas com transtorno por uso de substâncias ilícitas, as pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas sem emprego, entre outros.

Essas condições propuseram a criação de alternativas voltadas para o campo da Educação visando alcançar as populações que, se mantiveram por séculos fora do direito fundamental de estudar e ser aceitas pela sociedade. E aqui foi possível perceber que a partir da mobilização popular por meio dos movimentos sociais organizados, o processo reivindicatório incomodou a classe dominante de então.

Quando se verifica que o contexto histórico do PROEJA tem seus primórdios na organização popular, observa-se que este vem ao longo do tempo estruturando-se para se contrapor ao processo de alienação. Na conjuntura atual, é urgente a contribuição dos profissionais da Educação na defesa de uma sociedade que garanta um processo educativo de qualidade e de inclusão em todos os sentidos. Pois entende-se que é por meio de práticas pedagógicas inovadoras e comunicativas que o educador garantirá a presença da inovação pedagógica no conteúdo da sua disciplina porque, "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 5).

Isso exige que os/as Professores/as de Educação de Jovens e Adultos- EJA/PROEJA continuem avançando nos seus conhecimentos, conforme exigem os princípios da pedagogia libertadora, que lhes possibilitam entender como vão auxiliar os seus estudantes a alcançarem não apenas a formação técnica, mas a formação cidadã, resultantes do processo

de aprendizagens compartilhadas, assimiladas nas práticas pedagógicas inovadoras. Vale dizer que se investigou as práticas pedagógicas em uma sala de aula do PROEJA em uma escola de São Luís- MA, onde se verificou que os sujeitos pesquisados são advindos das comunidades populares, tanto da zona urbana como da zona rural da capital de São Luís, bem como dos municípios do Estado do Maranhão.

Neste sentido, foi possível observar que o PROEJA, criado em 2006, é o resultado das lutas educacionais travadas ao longo dos anos com o objetivo de garantir às classes sociais mais vulneráveis o direito de estudar, reporta-se, portanto, a juventude, aos adultos e as pessoas idosas brasileiras, as quais não conseguiram acessar o espaço escolar em tempo hábil, por inúmeras razões que são justificadas nas falas dos/as estudantes, na análise de dados desta pesquisa.

O PROEJA é fruto da organização coletiva da classe popular, que resistiu e defendeu nas lutas sociais, o legado de uma corrente pedagógica libertária, que contemplasse as práticas pedagógicas inovadoras alimentadas pela inovação pedagógica e no ano de 2005, ficou legalmente instituído no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), e revogado pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com o propósito de integrar a Educação Básica à EJA juntamente com a Educação Profissional, bem como possibilitar o acesso ao Ensino Médio de todas as pessoas de faixa etária buscando superar a dualidade entre o trabalho manual e intelectual, além de propiciar aos sujeitos integrantes perspectivas de vida e ampliação de visão de mundo sobre as relações sociais que se estabelecem ao seu redor.

Portanto, analisar em uma perspectiva humanística, que favoreça o bom andamento das práticas pedagógicas no PROEJA, foi o propósito desta investigação, por se entender que só a partir deste processo de conscientização é que acontecerá mais interação e capacidade de respeito à diversidade, pois o processo de inclusão define responsabilidade, valorização e prepara os sujeitos para o convívio social.

Os participantes desta investigação científica deram contribuições consideráveis para que os fatos fossem compreendidos e exaustivamente estudados de forma interacionista. Estas experiências vivenciadas por meio da observação participante, das conversas informais, das rodas de conversa, das entrevistas semiestruturadas e nos encontros com os sujeitos participantes, deram grande contribuição para a apresentação dos dados, que, ao serem analisados, evidenciaram as suas experiências no cotidiano, por meio de expressões de sentimentos de alegria, tristeza, satisfação, saudade, indignação, angústia entre outros, que se

explicitavam em seus semblantes, quando revelavam as suas falas em relação ao PROEJA, verificou-se também o quanto este Programa lhes proporcionou condições de olhar o mundo de outra maneira.

A fonte de *insights* para o estudo qualitativo neste trabalho científico ensejou compreender, que as práticas pedagógicas no PROEJA devem continuar sendo emancipadoras, haja vista as razões pelas quais a Educação de Jovens e Adultos- EJA surgiu e não se dissociou da realidade das populações excluídas econômica e financeiramente, que em grande parte é o principal público da temática que ora se estuda. Isto significa que “educação voltada para a vida”, resiste aos problemas circunstanciais (GHIRALDELLI. 1990. p. 122). Isto é, são os caminhos que se abrem para a libertação das pessoas que ficaram impedidas de ler o mundo, com um olhar crítico e coletivo, pois a inovação pedagógica ultrapassou as barreiras e por meio das trocas de saberes possibilitou aos estudantes entenderem e atuarem em parceria com as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula.

Verificou-se que é no âmbito da escola que os desafios se chocam culturalmente causando impactos, provocações e conseqüentemente quebram paradigmas. Esses sujeitos, quando adentram a sala de aula os saberes empíricos e culturais se intercambiam com os saberes científicos e tecnológicos, possibilitando-lhes uma formação acadêmica de qualificação profissional que lhes permitem compreender a si e ao mundo em que vivem. Isto ficou evidenciado nas revelações das falas, conforme estão demonstradas nas tabelas que incluem o processo de Triangulação nas categorias e subcategorias.

Esta pesquisadora descobriu que a sintonia se deu na troca das experiências, por meio das falas, relatos, depoimentos entre outros. E nos momentos em que os estudantes se encontravam com os professores, pôde constatar que esse ato aprimorou os conhecimentos e deu satisfação a ambos a aprofundar as suas reflexões acerca da compreensão do que é o PROEJA, tanto na visão dos professores/as, gestores e especialistas como na dos estudantes, ficou explícito que a Educação de Jovens e Adultos, perpassa pela possibilidade de não só qualificar para o trabalho, mas promover a formação humana.

Do ponto de vista dos estudantes, foi possível perceber que cada um tem um nível de saberes diferente do outro e necessita de estratégias pedagógicas que inovem a sua aprendizagem. E isto ficou visível quando se observou que os professores/as possibilitaram ao público estudantil, condições de entenderem o que se revelaram em suas práticas, no decorrer da observação no campo pesquisado.

Constatou-se que os sujeitos que ingressam no PROEJA advêm de um mundo

de diversidades e suas reflexões traduziram uma visão de mundo que evidenciava os conhecimentos advindos da sua participação fora do âmbito escolar, as quais permitiram compreender as contradições sociais que se manifestaram nas suas vidas. Também em relação aos professores/as entrevistados/as, constatou-se que se preocuparam em renovar seus conhecimentos, pois a maioria inovava suas aulas e procurava contribuir para a elevação da autoestima dos estudantes. Revelaram seus conhecimentos em relação ao PROEJA e admitiram que o PROEJA, enquanto proposta de Inovação Pedagógica, contribui para refletir a reconstrução da instituição escolar, pois “ensinar não é transferir conhecimentos” conforme Freire (1996, p.16), mas inserir o conhecimento nas práticas sociais.

Os professores e professoras no seu dia a dia são chamados a alimentar a esperança dos seus estudantes frente a um emaranhado de desafios que os cercam no âmbito institucional. Daí a necessidade de criar estratégias inovadoras no sentido de incentivá-los a fazer aprendizagens de forma comprometida e equilibrada. E cada vez que esta motivação se realiza compreende-se que os estudantes ganham mais condições de expressar o sentimento da coletividade, sabendo respeitar as diferenças, com ética para discernir os seus direitos e seus deveres.

Descobriu-se neste trabalho científico que os estudantes traziam de suas origens um jeito especial de se inter-relacionar: eram atenciosos, buscavam constantemente aprender, partilhavam seus saberes com autenticidade e neste processo de busca de interação revelava-se um quadro de diversidades cuja classe social resistiu ao processo de segregação.

Embora o cenário político-econômico e cultural que se instalou no país tenha contribuído para dizimar de forma física e psicológica parte das populações mais fragilizadas, constatou-se que os estudantes lutaram para galgar espaços fazendo jus às suas raízes e quando se aprofundavam a leitura sobre o processo da aprendizagem no PROEJA, observava-se que eles se transportavam para a sua história de vida e lamentavam por terem permanecido por muito tempo fora da sala de aula. Constataram que tiveram de sair de sua terra natal para poder ter acesso à escola.

É Fato, que onde é imperioso altos índices de analfabetismo, igual condição se impõe ao desenvolvimento socioeconômico da região. Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE indicam que as regiões mais atingidas com o processo de exclusão e desigualdade social são aquelas que ficaram desassistidas ao longo do tempo da política educacional. Neste contexto encontra-se a Região Nordeste onde se localiza o Estado do Maranhão, território onde habitam os sujeitos participantes desta pesquisa em cuja

composição registra-se 24 (vinte e quatro) estudantes na sala de aula pesquisada e 12 (doze) professores compondo o Curso /PROEJA.

Estudar a temática em tela não foi uma tarefa simples, pois exigiu desvelo e concentração para que realmente fosse possível observar em cada palavra e gesto dos estudantes, professores e professoras, gestoras e especialistas participantes deste estudo etnográfico, as suas expressões frente às dificuldades que os discentes passaram para terem acesso à escola.

O resultado desta pesquisa etnográfica revelou como os sujeitos participantes veem a prática pedagógica na sala de aula e como se encontram em relação à política educacional brasileira no contexto histórico, cultural, econômico e social. Isto instigou a pesquisadora que, mesmo consciente de que não se propõe em intervir no processo acadêmico-institucional, pressupôs que seria importante elencar algumas considerações a respeito do que percebeu durante a elaboração desta investigação científica, apresentando-as como sugestões para contribuir com futuros estudos e planejamentos acadêmicos e, assim, corroborar para que outras/as pesquisadoras/as possam utilizar-se destes conhecimentos e levar em frente a análise desta pesquisa que apresenta a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido, é necessário propor que os princípios do Documento do PROEJA estejam sempre presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP e nos Planos Institucionais do lócus pesquisado, garantindo o compartilhamento de aprendizagens entre Professor e estudante inteirando a prática pedagógica com a inovação pedagógica. Que este Programa não se fragilize cientificamente e possa continuar contribuindo com a qualificação integral dos sujeitos, ajudando-os a discernir seus caminhos frente aos desafios presentes no seu cotidiano, porque “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, 2006, p. 31).

Esse entendimento, mostra que a formação cidadã exige inclusão no “mercado de trabalho”, de pessoas pensantes que produzem não apenas para lograr sucesso na sua vida profissional, mas em todos os espaços da sociedade, edificando-se a si e ao mundo. Embora utilizem os conhecimentos das modernas tecnologias, mas os seus princípios inovadores adquiridos na sala de aula, vão garantir a continuidade da sua construção histórica que foi burilada, quando compartilharam os seus saberes com os professores/as. Desta forma, esses homens e essas mulheres, com toda a sua simplicidade conseguem revolucionar a ciência e

a tecnologia com a força de vontade de aprimorar os seus estudos numa perspectiva inovadora, sempre voltada para o benefício de visão de mundo.

Esta investigação científica ofereceu à pesquisadora condições de constatar que as contribuições advindas dos sujeitos da turma estudada, demonstraram que eles/as compartilharam suas experiências a partir do que aprenderam em suas comunidades e em sala de aula. Foram muitos os tentames relatados. As suas inquietações de obter um espaço no mundo do trabalho, de redimensionar as suas próprias formações acadêmicas e profissionais e retornarem aos seus lugares de origem para ajudar os que ficaram. Enfim, revelaram a sua própria identidade, demonstrando a riqueza de esperança coletiva que têm em galgar no espaço em que vivem, uma vida nova.

Ficou evidente, que embora na atualidade sejam encontrados apoios na variação das tecnologias, mas a inovação pedagógica ultrapassou as barreiras e possibilitou aos estudantes entenderem e atuarem mediante a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Neste caso, quando se refletiu sobre as práticas pedagógicas nos lócus pesquisados, observou-se que os professores e especialistas, embora tenham atribuído que o desenvolvimento das práticas pedagógicas se refere a que os professores precisavam explicar aos estudantes sobre os seus conteúdos nas suas disciplinas, destacaram que tais práticas se enriquecem quando são desenvolvidas em conjunto, professor/a e estudante de forma inovadora. Para eles as práticas pedagógicas inovadoras assumem um papel importante e essencial na aprendizagem, porque elas não se reduzem apenas àquilo que os estudantes pensam e dizem sobre suas experiências, mas provocam-lhes a buscarem conhecimentos teóricos e científicos que lhes possibilitem compreender, refletir e agir de maneira coerente diante das possíveis intempéries que surgirem no mundo em que vivem.

Vale dizer que o PROEJA proporciona por meio da prática pedagógica inovadora, iniciativas que garantem o relacionamento interpessoal equilibrado na sala de aula e promove o protagonismo no processo de mudança social, como se analisa em parágrafos anteriores. Isto possibilita tanto para os professores/as como para as estudantes condições de evoluírem nos seus saberes, concretizando-se em aquisição de qualidade de vida e elevação de autoestima. E isso só é possível porque a inovação pedagógica se insere na prática pedagógica e evidencia novas atitudes de respeito sobre o processo cultural de cada sujeito, possibilitando-lhes um potencial de aprendizagem crítica e reflexiva.

Nesse sentido, é necessário que os princípios do Documento do PROEJA estejam sempre presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP e nos Planos Institucionais da

escola pesquisada, porque estes congregam a diversidade de valores culturais trazidas na história de cada estudante e necessitam de um olhar pedagógico voltado para as suas diversidades, exigem das Políticas educacionais a motivação para garantir à população da faixa etária de jovens e adultos que não tiveram oportunidades de serem integrados/as na educação básica em tempo hábil, a exercerem o direito de estudar.

Para que se tenha condições de entender as ideias e motivar as propostas de prática pedagógica inovadora, é necessário que se aprofunde esta análise a partir daquilo que se refletiu quando se analisou os dados da pesquisa: existe inovação pedagógica ou não na sala de aula do PROEJA? No que se observou, existe inovação pedagógica na prática dos sujeitos participantes professores/as, pois verificou-se que eles criam e recriam estratégias para auxiliar os estudantes no processo da aprendizagem; eles inovam à medida em que mediam e adaptam a sua prática à capacidade do estudante aprender. Em suma, ambos aprendem em conjunto.

Sabe-se que está pesquisa foi realizada na sala de aula do PROEJA em uma escola profissionalizante, em que os métodos inovadores incluíram atividades de pesquisas, dinâmicas de grupo, trabalhos em grupos ou pares, assim como múltiplas formas de representação da realidade por meio das apresentações teatrais, participação em seminários entre outras formas ativas de aprendizagem, observou-se que tais atividades possibilitaram aos estudantes o aguçamento de construções mentais organizadas no processo ensino aprendizagem que lhes garantiu compartilhar as suas experiências sociais e culturais.

Neste contexto, os docentes foram categóricos em afirmar que a inovação pedagógica é parceira da prática do professor porque o compartilhamento de saberes é uma nova forma de ensinar e melhorar a aprendizagem, possibilitando a formação de cidadania. Explicam que a inovação pedagógica não se restringe nas leis nem nas regras: ela nasce das práticas pedagógicas inovadoras e se adapta à capacidade de cada aluno aprender. Os especialistas e gestores analisam que a inovação pedagógica se alia às práticas pedagógicas inovadoras e argumentam que, inovar na sala de aula é traduzir na prática pedagógica os princípios da dialética e do interacionismo.

Observou-se que a inovação pedagógica está presente na Turma pesquisada, porque os estudantes apresentam novas atitudes desenvolvem em suas mentes a contextualização das suas realidades por meio das suas falas verifica-se que a aprendizagem advinda das práticas pedagógicas emitidas pelo professor, lhes possibilitaram condições de expressarem ações criativas e acolhedoras que evidenciam mudanças e desejos de transformação

social. Portanto, ficou compreendido que a inovação pedagógica rompeu com as práticas pedagógicas tradicionalistas e oportunizou a esses sujeitos condições de acessar novas formas de aprendizagem, as quais provocaram novos conhecimentos construídos e organizados pelo PROEJA.

Defender uma educação inclusiva em que a prática pedagógica inovadora esteja voltada para a defesa de formação humana é compreender que uma educação autêntica deve ensinar a contextualizar a realidade, levando em consideração a importância da transdisciplinaridade para a transmissão dos conhecimentos, a partir da compreensão de aprender a conhecer, fazer, agir participar, cooperar e saber viver em coletividade. Isto contribui para que se concretize a prática do respeito, solidariedade e acima de tudo, empatia uns para com os outros.

Esta modalidade de ensino é um resgate de dívida social; portanto, cumpre que haja compromisso e propostas inovadoras para que seja garantida a qualidade educacional necessária nessa política de Estado, principalmente na atualidade brasileira que está passando por várias reformas, inclusive, na Educação, podendo comprometer o referido programa. Tal conjuntura torna imprescindível que o professor/a na Educação de Jovens e Adultos continue garantindo em sua prática pedagógica inovadora a integração, para evitar que esta modalidade de ensino venha vivenciar os mesmos desafios ocorridos entre as décadas de 1930 e a de 1980, conforme já se explicou em páginas anteriores.

Assim, no entendimento de que as formas de educar no PROEJA insere-se nas características humanas, em que os saberes advindos das famílias dos estudantes, envolvem os valores religiosos, culturais, econômicos, educacionais/informais, entre outros. É importante que o conhecimento científico compartilhado, seja sempre o condutor da aprendizagem, por meio das contribuições autênticas e indissociáveis das populações que adentram no espaço escolar. Portanto, é necessário que a Instituição de ensino continue a desenvolver momentos de interação entre os professores e estudantes com o propósito de sempre lhes patrocinar convivências harmoniosas. De acordo com Freire (1989, p32), “É preciso que quem saiba, saiba sobre tudo, que ninguém tudo ignora”. Realmente a atuação do Professor é de grande valia na organização de ideias e posturas transformação de mundos.

Por fim, na expectativa de que o PROEJA continue fortalecendo-se em seus princípios e consiga cumprir a meta de atender às demandas de jovens, adultos e idosos, que buscam a escola não só para obter espaços de trabalho e informações sobre a realidade em

que vivem, mas para se posicionarem com senso crítico frente aos acontecimentos. Outrossim, fica a reflexão de que esta investigação científica não pretende ser uma obra acabada, todavia, espera-se que ela seja mais um material bibliográfico à disposição dos pesquisadores/as e pessoas interessadas em entender como se desencadeou, na EJA, a história do PROEJA, levando-se em consideração o exercício das práticas pedagógicas pautadas nos princípios da Inovação Pedagógica.

Sendo assim, considera-se que o espaço da sala de aula contribui para o processo de aprendizagem compartilhado entre professor e estudantes, à medida em que o professor ou a professora se torna um mediano dos saberes científicos intercalando-os aos saberes trazidos pelos estudantes, este percurso investigativo poderá encontrar diversos caminhos em busca da paz e da solidariedade entre os povos.

Observa-se o quanto é importante no universo da docência o compromisso de incluir nas disciplinas conteúdos inovadores que vão repercutir na prática pedagógica capaz de desencadear nos estudantes consciência crítica promovendo a valorização do estudante pelo ambiental e cultural, mas entende-se que tudo isso só será possível se houver consonância com a inovação pedagógica, porque ela se posiciona contrária às práticas conservadoras e apresenta novas formas de transformação.

Resinifica o cotidiano da sala de aula e possibilita novas perspectivas para o desenvolvimento das ações dos estudantes. Essas mudanças ficam explícitas no processo inter-relacionável entre o ensinar e o aprender que exige mais possibilidade à condução da prática pedagógica inovadora.

Considerando-se, o que se pesquisou, acredita-se que o caminho para auxiliar a superação do analfabetismo no Brasil, passa pelos pensamentos e posturas pedagógicas inovadoras, que combatam esse fenômeno excludente. Ademais, é importante dizer que vale a pena se entender como melhorar a vida dos estudantes por meio de concepções pedagógicas que interagem com o aprimoramento do conhecimento científico-pedagógico e com os saberes empíricos de cada estudante que estuda na EJA/ PROEJA.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2004.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, MG. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2011.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais: escolas e sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação, n. 12).

BOGDEWIC, S. P. Participant observation. In: CRABTREE, B.; MILLER, W. L. (Orgs.) **Doing qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J.C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD N. A. S. Fundamentos de metodologia: um guia para iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República -1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos.** PNAD, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 23 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio** - Documento Base – PROEJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA:** programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio documento-base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em proeja_medio.pdf (mec.gov.br)

BRASIL. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRUYNE, Pet al (1991). Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os polos em ciências sociais da prática metodológica (5thed). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, 1).

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano XXVI, n. °1, 85- 99. 1992. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_apc.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

Cia, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês dc. Relatório e Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública. In: Revista Educação em Questão, Natal. v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004. Escola pública: duzentos anos de história

. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril 1792 - décembre 1792). In: Paris: Flammarion, 1994.

. Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública. Tradução de Maria das Graças de Souza. - São Paulo: Editora Unesp, 2008.

, J. A. N. de C., Marquês de. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. Informe sobre la organização general de la instrucción pública; tradução de Domingos Barnés. In: Escritos Pedagógicos- Madri, 1922.

. Esboço de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

. Fragmento Sobre a Atlântida ou Esforços Combinados da Espécie Humana para o Progresso das Ciências. Tradução de Maria das Graças de Souza, s/d (mimeografado).

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.

CORREIA, M. C. B. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem. [S.l.], v. 13, n. 2. Disponível em Observação Participante e Cartas Pedagógicas: contribuições para um giro metodológico nas pesquisas em Educação Ambiental Crítica | REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (furg.br). Acesso 30 de julho 2024

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549 – 1759). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima 117 Maria (Orgs). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo Resiste no Brasil e no mundo do Século 21**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

_____. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em 21 de abril de 2024.

DANIELS, Harry. **Vygotsky y pedagogía**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

DEMO, Pedro. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. ISSN 1809-4465. Disponível em: Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k7sSZqCJP4Jdkf7hFbyqBHB/?lang=pt>

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá

_____. **Experiência e educação**, 1952. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-de-wey.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência y Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DILYS Karen Rees & MELL, Heloísa Augusta Brito de Mell: **a investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua ESTRANGEIRA. disponível em** Mello Rees 2010 **A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua.pdf** (ufg.br) **Acesso 28/05/2024**

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a Redefinição da Identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial-Out. 2005. Disponível em: . Acesso em: 8 jun. 2024.

DUPAS, Maria Angélica. Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento** (org.) 12. ed. Campinas, SP papiros: 2012.

FINO, Carlo Nogueira. Investigação pedagógica: significado e campo investigação. In: **COLÓQUIO DCEUMA**, 3. 2015. Trabalho. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e cultura. Funchal: DCE/Universidade da Madeira**, 2008. p. 43-53. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. FAQs, ethnography and participant observation. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 2003.

_____. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In: FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da educação**. Funchal: Universidade da Madeira//UMa, 2011. p. 99-118. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico**. 2000. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

_____. **Teses e dissertações em inovação pedagógica: uma checklist** (v. 1.0). Funchal: Universidade da Madeira, 2014. Disponível em: www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Checklist-V1-0.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/809/1/Fino17.pdf>. Acesso em: 12 jun.2017.

_____. **Inovação Pedagógica:** significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, oficina B – Inovação e Supervisão. 2007.

_____. FAQs, etnografia e observação participante - disponível em [artigoFino.pdf \(uma.pt\)](#). Acesso em 15/07/2024

FONTANA, A; FREY, JH. **A entrevista:** De perguntas estruturadas a textos negociados. Em NK Denzin, e YS Lincoln (Eds.), Manual de pesquisa qualitativa. 2. ed., Pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.

FREIRE, Ana Maria. **Uma história de vida.** São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez. Editora, 1997.

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

_____. **Cartas à Guiné Bissal:** Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minhas práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho

D'água, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

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

_____. **Política e Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

_____, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990:** Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. São Paulo: Unicamp, 2003.

FULLAN, M. El Cambio educativo: guía de planeación para maestros. México: Trilhas, 2000.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Educação de Adultos como Direito Humano -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 10.ed. - São Paulo: Cortez, 1997

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA:** contexto histórico e desafios da formação docente. [S.l: s.n.], 2005. Disponível em: http://www.Cereja.org.br/arquivosupload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf. Acesso em: 26 mar. 2015.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 eds. São Paulo: Atlas 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1997.

GOLDENBERG; MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____, I, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro Civilização Brasileira. 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____,. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987
HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in practice**. London: Tavistock. 1983.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Ed. Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

I ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEDERAL DA EJA 2018. Disponível em: Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-goiania/7810-ifg-vai-sediar-encontro-nacional-da-educacao-de-jovens-e-adultos-das-instituicoes-da-rede-federal>. Acesso em: 01 jan. 2019.

IKEDA, Ana Akemi; PUSCHEL, Julio; PELISSARO, Renato Cortopassi. Validade e confiabilidade na pesquisa etnográfica aplicada em empresas. **Revista ADM.MADE**, ano 8, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./abr. 2008.

KASSICK, Clóvis Nicanor. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira**. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09_32.pdf. Acesso em 5 de abril de 2019.

KLEIN, Ana Quésia Roldão da Silva; **Revista Espaço Acadêmico ed,188/jan. 2017**.disponível em: <file:///C:/Users/botel/Downloads/32410-Texto%20do%20artigo-155917-1-10-20161230.pdf>).

KOSIC, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005. v. 9.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture, and Activity**, v. 3, n. 3, 1996.

_____; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University, 1991.

LEI IMPERIAL 15 de Outubro de 1827) disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=S/N&ano=1827&ato=6170TPR10MBRVTa5f>

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____, **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____, **Didática**. São Paulo: Cortez 1994.

_____, **Pedagogia e o Pedagogo para Quê**. São Paulo: Cortez 1999.

_____, **e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho** Brasília, Ed. Brasília, 1974

_____**Histórias da Educação Pública no Brasil**, São Paulo Nacional 1959

LOPES, Nei. **História e Cultura Africana**. São Paulo: Balsa Planeta. Biblioteca Brasil.2008.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed.

São Paulo: Atlas, 2003.

MATHIEU, E. R. O; BELEZIA, E. C. Formação de jovens e adultos: (Re). Construindo a prática pedagógica. São Paulo; Centro Paula Souza, 2013.

MATTOS, Carmen L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.nates.ufjf.br/novo/saudecoletiva/2007/materias/rita/abordagem.doc>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MITTLER, Pitter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. In O trabalho de Campo como descoberta e criação, ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. 2003. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.

MITRULIS - Scielo - Brasil - Ensaios de inovação no ensino médio Ensaios de inovação no ensino médio. 2002.

MOLL, Jaqueline. Educação de Jovens e Adultos / Jaqueline Moll, (org.) Sita Maria Lopes Sant'Anna ...[et. al.] - Porto Alegre: mediação, 2004. 144 p. – (Série Projetos e Práticas Pedagógicas)

MORIN, E. **O método 4**: As ideias. 4. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina 2006.

OLIVEIRA, Maria de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, R C de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O modelo de educação pública proposto pela revolução francesa e sua relação com o fortalecimento do capitalismo. In: **Anais do I Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Campina Grande-PB: Realize Eventos & Editora, 2014. Disponível em: Acesso em: 27/07/2024

PACHECO, Eliezer Moreira. Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Logo: computadores e educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A Família em Rede: Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações.** Tradução Fernando José Silva, Fernando Augusto Bensabat. Lisboa: Relógio d'Água, Editores 1997.

PEIRIANO, Mariza. **A favor da Etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PERPESCTIVAS: **um novo olhar para a educação de jovens e adultos.** Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/revista_perspectivas/perspectivas_jun_2015.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar (Ed. original, 1975). (1976).

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio, 1998.

_____. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIERRO, Maria Clara Di. **O Financiamento Público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no Período de 1985/1999.** São Paulo: PUCSP, 2005.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PLANO DE ação EJA/EPT-2018/2019. Disponível em: <file:///D:/Plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021. Acesso em: 25 jul. 2020.

PLANO DE AÇÃO EJA-EPT-PROEJA. Disponível em: <file:///D:/Plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL-disponível em:[Plano Nacional de Assistência Estudantil \(andifes.org.br\)](http://andifes.org.br). Acesso em 14/07/2024. POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://politicadaeducacao.blogspot.com/2011/06/politica-educacional-na-nova-republica.html>.

POCHMANN, Marcio. Virada neoliberal? Interesse Nacional. São Paulo, Ano 8, número 32, jan-mar 2016, p 39.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REGO, Milena Rodrigo Fernandes do. **Educação pela comunicação e seus significados para jovens**: Um estudo com jovens da ONG Auçuba Comunicação e Educação. 1995

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis –RJ: Vozes, 1995.

_____. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. *Acta Scientiarum.: Education*, Maringá, v. 32, n. 1, p.67-74, 2010. Trimestral. Disponível em: 27/07/2024 <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/9771/5882>> Acesso em: 20 mar. 2014.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social; métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985. 287p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 23. Ed. Petrópolis (RJ):Ed. Vozes.1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani Rosa, 3.ed. Porto Alegre: Atmed, 2000.

SAVIANI, D. (2007). *Trabalho e educação*: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**., vol. 12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198027/html/>. Acesso em 19 de maio de 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2008.

_____. **Educação e Colonização**: as ideias pedagógicas no Brasil. Campinas -SP: ed. autores associados. 2010.

_____. **Escola e Democracia**. – 39. ed. Campinas – SP: Ed. Autores Associados, LTAA. 2008.

_____. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 2002.

_____. Concepções de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, n. 13, p. 159-168, 2.sem. 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. O projeto político-pedagógico? A saída para a escola.: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF (107), abril/jun.1998.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil – Colônia, Império e República**. São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, Inaya Bittencourt e Silva. **O Racismo Silencioso na Escola Pública**. Junqueira & Marin Editores. Araraquara São Paulo: Uniará 2009

STEPHANOU, Maria, Maria Helena Camara Bastos, Antônio Gomes Ferreira, Anaete Regina Schelbauer, Ana Chrystina Venancio Mignot - 2004

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm#2*. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____; FINO, Carlos Nogueira. **A escola sob suspeita**. Lisboa: ASA, 2007.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE - Ensino Superior, 2006. Apostila.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. 1932.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro. Record, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, política e sindicalismo**. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora/Autores associados (Coleção Teoria e Prática Sociais).1990.

TRINDADE, Célia Linhares Maria de Nazaret. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

_____. O projeto político-pedagógico? A saída para a escola.: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF (107), abril/jun.1998.

VEIGA, Ilma Passos A.; Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 13-24.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A pré-história da linguagem escrita**. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1999.

APÊNDICE A – Entrevista com os estudantes do PROEJA

Entrevista semiestruturada com estudantes do PROEJA para subsidiar o processo de Sistematização da Tese de Doutorado em Educação Área de Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira –UMA-PT/ set/2017

Nome:

Sexo ()

PERGUNTAS AOS ESTUDANTES

- 1) Como é o seu relacionamento com seus colegas, e professores em sala de aula?
- 2) Você troca experiências sobre seus saberes com seus colegas e professores em sala de aula?
- 3). Em sua opinião, o que significa prática pedagógica?
- 4) Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolar? O que você aprende participando dessas atividades?
- 5) O que você sabe sobre o Projeto Político da escola?
- 6) O que significa o PROEJA para você?

APÊNDICE B – Entrevista com os professores do PROEJA

Entrevista com Professoras/es do PROEJA para subsidiar o processo de Sistematização da Tese de Doutorado em Educação Área de Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira –UMA-PT/ set/2017

Nome:

Sexo ()

- 1) Como é o seu relacionamento com os estudantes na Sala de aula do PROEJA?
- 2) Os estudantes da Sala de aula partilham suas experiências e seus saberes com você em sala de aula?
- 3) O que significa prática pedagógica?
- 5) Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolar? O que aprende?
- 6) O que você sabe sobre o Projeto Político Pedagógico da **escola**
- 7) O que significa o PROEJA para Você?

APÊNDICE C - Entrevista com gestores e especialistas

Entrevista semiestruturada com gestoras/es e especialistas para subsidiar o processo de Sistematização da Tese de Doutorado em Educação Área de Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira-UMA-PT/set/2017

Nome

Sexo ()

Gestores/as-Especialistas

1. Como é o seu relacionamento com os estudantes do PROEJA?
2. Em sua opinião, os estudantes do PROEJA, partilham as suas experiências e seus saberes com você?
3. O que significa prática pedagógica para você?
4. O que Inovação pedagógica para você?
5. Você participa das atividades pedagógicas intra e extraescolar dos estudantes do PROEJA? O que aprende?
6. O que você sabe sobre o Projeto Político Pedagógico?
7. O que significa o PROEJA para você?

ANEXO A – Lei 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1^o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2^o Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3^o Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente à Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4^o As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5^o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edificios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6^o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7^o Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8^o Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9^o Os professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7^o.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6^o, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7^o.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6^o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

ANEXO B - DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts.35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei no 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 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 do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e 77

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º,

§ 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qual-

quer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agro-técnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no Mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
- II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e
- III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição

de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do

correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o caput deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. O § 2º do art. 28 do Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006