

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VIRGINEA APARECIDA DE LORENA**

**DOCÊNCIA NO PROEJA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
PAULO FREIRE: SITUAÇÕES GNOSIOLÓGICAS.**

**CURITIBA/PR  
2017**

**VIRGINEA APARECIDA DE LORENA**

**DOCÊNCIA NO PROEJA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
PAULO FREIRE: SITUAÇÕES GNOSIOLÓGICAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

**CURITIBA/PR  
2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

L868d Lorena, Virgínea Aparecida de  
2017 Docência no PROEJA e a apropriação do conhecimento em Paulo Freire :  
situações gnosiológicas / Virgínea Aparecida de Lorena ; orientador: Peri  
Mesquida. – 2017.  
142 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 134-141

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a  
Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil).  
2. Educação de Adultos. 3. Ensino. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I, Mesquida,  
Peri. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. 374



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 826  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Virginea Aparecida de Lorena**

Aos vinte e três dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se às 10h, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenita Eliete de Lima e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak para examinar a Dissertação da mestranda **Virginea Aparecida de Lorena**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "DOCÊNCIA NO PROEJA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE: SITUAÇÕES GNOSIOLÓGICAS." que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere que o trabalho seja divulgado por meio de artigos científicos, capítulos de livros e em eventos.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida *Peri Mesquida*

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenita Eliete de Lima *Elenita Eliete de Lima*

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak *Sirley Terezinha Filipak*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Dedico esta dissertação a minha avó Rosalina Clemente Marques (*in memoriam*), ex-aluna da Educação de Adultos, alfabetizada pela vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, pela possibilidade de concluir mais uma etapa do meu processo formativo.

Ao meu orientador, Doutor Peri Mesquida que, com seu nobre conhecimento e sabedoria se dedicou pacientemente a contribuir para o meu crescimento intelectual e pessoal ao longo desta etapa desafiadora da minha aprendizagem.

Às professoras Sirley Terezinha Filipak e Elenita Eliete de Lima Ramos pela disponibilidade em colaborar para o enriquecimento desta dissertação.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a prosseguir os estudos e estiveram incansavelmente presentes para me apoiar nos momentos de dificuldades e vibrar as vitórias conquistadas.

Ao meu companheiro pelo incentivo, apoio, compreensão e ajuda em todas as etapas deste trabalho.

A minha irmã que sempre foi referência como amiga e profissional para o desenvolvimento das minhas pesquisas neste trabalho, pois, como educadora sempre busca pautar sua docência numa educação problematizadora junto aos estudantes.

Aos docentes e estudantes do Curso técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC do IFSC – campus Jaraguá do Sul, pela confiança e disponibilidade em contribuir neste trabalho de pesquisa.

Prefiro correr o risco de errar com o povo do que ter a pretensão de acertar sem ele. Porque essa pretensão eu tive antes.

(FREI BETTO, 1988, p. 38).

## RESUMO

A presente dissertação tem como tema docência no PROEJA e a apropriação do conhecimento em Paulo Freire: situações gnosiológicas. O estudo apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo era investigar como os docentes do IFSC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Jaraguá do Sul, que atuam no Curso Técnico em Vestuário PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – conectam os conhecimentos previstos para Ensino Médio aos conhecimentos necessários para a formação do Técnico em Vestuário (formação profissional), por meio de situações gnosiológicas. Diante disso, buscamos responder à seguinte questão problematizadora: Os docentes do IFSC – campus Jaraguá do Sul – oportunizam situações gnosiológicas em suas aulas de modo que possibilitem a formação integral do sujeito cognoscente no PROEJA? Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como base as contribuições de Paulo Freire (1967, 1979, 1981, 1985, 1986, 1987, 1992, 1995, 1996, 1997, 2000 e 2001), como também as contribuições de Antonio Gramsci, no que se refere às concepções de escola unitária e da Educação de Jovens e Adultos, por intermédio de suas obras, traduzidas por Coutinho (1982), Nosella (1992), Manacorda (1990) e Mayo (2004). A pesquisa é enriquecida também pelas contribuições dos seguintes autores: Moura (2007 e 2010); Ramos (2005, 2007, 2010 e 2011); Frigotto (2004, 2005, 2008 e 2010); Ciavatta (2004, 2005, 2007 e 2008); Moll (2010); Giroux (1997); McLaren (1999); Pinto (2010); Saviani (1991, 1999 e 2007); Mesquida (2007, 2011 e 2016); Nagle (1974); Paiva (1987 e 1994), dentre outros. Os dados desta pesquisa foram levantados mediante a pesquisa qualitativa, alicerçada em pesquisa de campo. Utilizamos como instrumento metodológico a observação participante e a análise interpretativa de documentos. O método para a análise interpretativa segue os passos da hermenêutica: a percepção, a compreensão, a apreensão, a interpretação e a comunicação, conforme conceitua Mesquida (2012) e Gadamer (2006). Esta dissertação está organizada nas seguintes partes: Introdução; A Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o PROEJA: aspectos históricos e legais; A docência na perspectiva do trabalho como princípio educativo e as concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA); A apropriação do Conhecimento em Paulo Freire: situações Gnosiológicas; Análise Interpretativa dos dados da pesquisa e Considerações finais. Observamos, via análise interpretativa dos dados da pesquisa, que a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, na modalidade EJA, ainda é um grande desafio para os docentes que atuam no PROEJA. Por outro lado, há fortes evidências em relação à construção de uma prática pedagógica que leve em conta a educação problematizadora, por meio de situações gnosiológicas. A pesquisa coletou, interpretou e analisou os dados, como também apresentou alguns apontamentos metodológicos que visam auxiliar os docentes em suas práticas no Curso Técnico em Vestuário PROEJA-Certific, no IFSC – campus Jaraguá do Sul.

**Palavras-chave:** PROEJA. Docência. Situações gnosiológicas.

## ABSTRACT

The present study focuses on teaching in PROEJA (National Program for Integration between Professional Education and Basic Education in EJA- Education of Young Adults) and the acquisition of knowledge in gnosiological<sup>1</sup> situations (as cited in Paulo Freire). The research focuses on teachers at IFSC (Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul) who work in the Technical Course in Clothing PROEJA. The latter is a National Program which is aimed at Youth and Adult Education. This program integrates professional technical education to upper High School education. The aim of this research was to investigate how these teachers connect high school knowledge to the knowledge for training technicians in clothing (professional training) through gnosiological situations. Given that, we seek to answer the following problem question: Do IFSC teachers - Jaraguá do Sul Campus – create opportunities for gnosiological situations in their classes so as to enable the complete education of the cognoscent subjects in PROEJA? This research is based on the contributions of Paulo Freire (1967, 1979, 1981, 1985, 1986, 1987, 1992, 1995, 1996, 1997, 2000 and 2001), as well as on the contributions of Antonio Gramsci, in (1992), Manacorda (1990), and May (2004). This paper will present a study based on the concept of unitary school and of youth and adult education. The research also draws upon the contributions of the following authors: Moura (2007 and 2010); Ramos (2005, 2007, 2010 and 2011); Frigotto (2004, 2005, 2008 and 2010); Ciavatta (2004, 2005, 2007 and 2008); Moll (2010); Giroux (1997); McLaren (1999); Pinto (2010); Saviani (1991, 1999 and 2007); Mesquida (2007, 2011 and 2016); Nagle (1974); Paiva (1987 and 1994), among others. Research data were collected qualitatively, based on field research. We used participant observation and interpretative analysis of documents as methodological tools to collect data. The method for interpretive analysis follows the steps of hermeneutics: perception, comprehension, apprehension, interpretation and communication, as conceptualized by Mesquida (2012) and Gadamer (2006). This study is organized in the following parts: Introduction; Youth and Adult Education (EJA), High School Education integrated to Professional Education and PROEJA: historical and legal aspects; Teaching from the perspective of work as an educational principle and the conceptions of Antonio Gramsci and Paulo Freire on Youth and Adult Education (EJA); The acquisition of knowledge in Paulo Freire: gnosiological situations; Interpretative analysis of the research data; Final considerations. We observed, through an interpretive analysis of the research data, that the integration of High School to Professional Education, in the EJA modality, is still a great challenge for teachers who work in PROEJA. On the other hand, there is strong evidence regarding the construction of a pedagogical practice that takes into account problematizing education, through gnosiological situations. The research collected, interpreted and analyzed the data, as well as presented some methodological points that aim to help teachers in their practices in PROEJA-Certified Technical Clothing Course at IFSC - Jaraguá do Sul campus.

**Key words:** PROEJA. Teaching. Gnosiological situations.

---

<sup>1</sup> Gnosiology is a philosophical term based on the theory of human knowledge. This word reflects how the cognitive act takes place with regard to the relationship between the subject and the object. It involves becoming aware of reality in order to change it. The genesis of the term is gnoscere = to know, knowledge; logia = logos = word. Science of knowledge (different from theory of knowledge = epistemology)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo.
CDN	Conselho Diretor Nacional.
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular.
CERTIFIC	Certificação e Reconhecimento de Saberes Profissionais
CIPS	Comissão de Integração dos Programas Sociais.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSUP	Conselho Superior
CPC	Centro Popular de Cultura.
EIPS	Equipe de Integração dos Programas Sociais.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MCP	Movimento de Cultura Popular.
MEB	Movimento de Educação de Base.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização.
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
n.º	Número
'O.N.'	Ordine Nuovo

PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDE	Plano Decenal de Educação
PEI	Programa de Educação Integrada.
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária.
RENEC	Rede Nacional de Emissoras Católicas.
SAR	Serviço de Assistência Rural
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional.
UNE	União Nacional dos Estudantes.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS .....</b>	<b>23</b>
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	24
2.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	45
<b>3</b>	<b>A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS CONCEPÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....</b>	<b>60</b>
3.1	A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	60
3.2	AS CONCEPÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE SOBRE A EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	68
<b>4</b>	<b>A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE: SITUAÇÕES GNOSIOLÓGICAS.....</b>	<b>80</b>
4.1	O CICLO GNOSIOLÓGICO: SUJEITO COGNOSCENTE E OBJETO COGNOSCÍVEL.....	80
4.2	ALGUMAS EXIGÊNCIAS AO ATO DE ENSINAR.....	92
<b>5</b>	<b>ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>100</b>
5.1	O LOCAL DA PESQUISA.....	100
5.2	ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA.....	104
5.2.1	O reconhecimento de saberes escolares.....	106
5.2.2	O reconhecimento de saberes profissionais .....	109
5.2.3	A organização curricular .....	114
5.2.4	O planejamento das aulas .....	118
5.2.5	A integração dos conteúdos .....	119
5.2.6	A prática em sala de aula.....	121
5.2.7	As atividades/horas complementares .....	123
5.2.8	O trabalho de conclusão de curso (TCC).....	125
5.2.9	A proposta metodológica do curso na visão dos estudantes.....	126

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE - FORMULÁRIO DE QUESTÕES ABERTAS PARA CONVERSA COM OS DOCENTES.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2011, ao ingressar como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Jaraguá do Sul, deparei-me com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Conseqüentemente, a partir desta implantação, muitos desafios foram apresentados para o campus, principalmente no que se refere às questões metodológicas de trabalho com os jovens e adultos. O desafio de integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA apresentou-nos a necessidade de buscar estratégias metodológicas de trabalho pedagógico que permitissem o sucesso e a permanência dos estudantes na instituição.

Foram muitas as fragilidades nos primeiros anos de implantação e em 2013 passamos a nos dedicar a novas formas de organização curricular para reverter a alta evasão e baixa procura pelo curso ofertado.

Quando a Comissão de Integração dos Programas Sociais (CIPS), vinculada à Pró Reitoria de Ensino do IFSC lançou aos campi o desafio de participar do Edital 03/PROEN/2013 que objetivava: fomentar a integração dos programas sociais do IFSC a fim de consolidar a implementação, manutenção e ampliação desses programas, não hesitamos em participar no processo de construção de um projeto piloto de curso que contemplasse propostas metodológicas que favorecessem a permanência e o êxito dos trabalhadores estudantes, jovens e adultos, de Jaraguá do Sul e região no PROEJA.

Daquele momento em diante, passei a me dedicar mais especificamente a este programa e ao coordenar a Equipe de Integração dos Programas Sociais (EIPS) no campus me envolvi ainda mais nas angústias e dificuldades que eram muito presentes nos docentes. Neste sentido, reestruturamos o projeto do curso com propostas metodológicas diversificadas, assuntos estes que serão explorados no capítulo V desta dissertação.

Nesta experiência como colaboradora na construção de uma proposta metodológica de trabalho para atuação no programa e em meio às angústias que vivenciávamos, em 2015 iniciei o Mestrado em Educação. Tinha como objetivo realizar um trabalho de pesquisa que pudesse contribuir com alguns apontamentos

para os docentes no trabalho pedagógico com estes jovens e adultos inseridos no programa.

Para este objetivo, o aprofundamento de algumas obras do educador Paulo Freire foi imprescindível para despertar a minha curiosidade em relação à atuação dos docentes que trabalham no programa. A partir da compreensão do ciclo gnosiológico me motivei à escolha do tema desta dissertação e então, elaborei o projeto de pesquisa, objetivando investigar como estes docentes estão desenvolvendo sua prática de trabalho por meio das situações gnosiológicas apresentadas por este educador ao tratar da educação problematizadora e como conectam os conhecimentos da formação geral e profissional.

Além deste objetivo, busquei analisar algumas das propostas metodológicas que havíamos inserido no projeto de curso reestruturado, a fim de aprofundar, reavaliar e principalmente fundamentar nosso trabalho para colaborar enquanto membro da equipe pedagógica no referido campus.

Para tanto, neste trabalho de pesquisa apresentado nesta dissertação, além de pesquisadora estou inserida no grupo a ser pesquisado, optando por essa razão pelo recurso metodológico observação participante.

Assim, o tema proposto “Docência no PROEJA e a apropriação do Conhecimento em Paulo Freire: Situações Gnosiológicas” surgiu da curiosidade em explorar as experiências desafiadoras vivenciadas pelos docentes que atuam no PROEJA ofertado no campus Jaraguá do Sul, com base na proposta/teoria do educador Paulo Freire. O tema se referencia nos conceitos de Educação, Docência e Teoria, conforme as definições dos autores que seguem.

No que tange à Educação, Álvaro Vieira Pinto (2010) define que “[...] em sentido amplo a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos” (PINTO, 2010, p.31). Tal afirmação implica em considerá-la um processo que atravessa todas as etapas: infantil, juvenil e adulta, como também pode estar presente em todos os ambientes, sejam eles formais ou informais.

Essa definição vai ao encontro das ideias de Gramsci (1975), em que, para ele, “[...] há um nexo entre a escola e a vida e uma união entre a palavra e a vida [...]. Na medida em que a prática pedagógica é uma ação baseada fundamentalmente na palavra, a escola e a vida não podem estar separadas”. (MESQUIDA, 2011, p. 34).

Assim, a docência tem a ver diretamente com o papel do educador e, em consequência disso, deve pautar-se em “[...] saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 25). Objetiva-se por essa prática que “[...] o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 26). Em tal processo, ambos, educador e educando (juntos) aprendem, compreendem e transformam o mundo.

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa [...] (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Ao entendermos a Educação como inerente à existência humana e a docência como um ato pedagógico que se constrói por meio de perguntas fundadas na cotidianidade dos estudantes capazes de instigar a sua curiosidade para descobrirem a relação dinâmica entre palavra-ação-reflexão, temos um apoio em uma concepção baseada em alguma ideia de educação. “A ideia de educação (implícita ou explícita) dirige o processo educacional. Por isto é que este tem caráter ideológico. Daqui esta tese fundamental: Não há educação sem teoria da educação (implícita ou explícita)” (PINTO, 2010, p. 54).

Essa ideia apresentada por meio do conceito de Educação e docência está embasada na teoria da educação problematizadora, proposta por Paulo Freire (1987):

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

A cognoscibilidade dos sujeitos exposta por Paulo Freire no trecho citado acima define-se pela autonomia que se faz necessária no ato de ensinar do educador e no ato de aprender do estudante, de forma que ambos devem dialogar durante a construção do conhecimento. O conteúdo, ou seja, o objeto cognoscível

envolve a leitura de mundo e a leitura da palavra. “Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente de mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (FREIRE, 2009, p. 106). A intervenção do educador é imprescindível para desafiar e estimular a curiosidade dos estudantes para a compreensão e integração desses “conteúdos” ou “objetos cognoscíveis” na construção de novos aprendizados, que num ciclo gnosiológico nunca terminam, mas se (re)constroem constantemente.

Com base nas referências de Educação, docência e na teoria apresentada, desenvolvemos o tema desta dissertação, intitulado “Docência no PROEJA e a apropriação do Conhecimento em Paulo Freire: Situações Gnosiológicas”. O tema perpassa a abrangência desses três conceitos, objetivando a construção de um trabalho pautado na concepção de que a Educação, dada sua abrangência, é um ato político, social, cultural, antropológico, pedagógico e deve ocorrer por meio de ações problematizadoras, em que os sujeitos envolvidos – educador e estudante –, a partir da realidade (empírica) e da articulação com os conhecimentos científicos, transformem seus saberes e construam novos conhecimentos.

Em termos atuais, equivaleria a superar a separação entre a teoria e a prática, entre o rigor e a ingenuidade [...]. Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 32).

É também importante ressaltar que a docência, abordada no tema desta investigação, ocorre dentro de um contexto denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa foi instituído pelo Decreto n.º 5.840/2006.

Originário do Decreto n.º 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2007, p. 12).

Diante desse desafio proposto pelo PROEJA, de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos,

também é importante considerar alguns pressupostos legais e teóricos que fundamentam o Ensino Médio, a Educação Profissional e a modalidade EJA, como também o caráter efetivo da integração que se faz necessária entre eles.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, Art. 21, “[...] a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996); Art. 22: “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No que tange ao Ensino Médio, visando a uma formação autônoma e voltada para o efetivo exercício da cidadania, muitos estudos vêm apresentando grandes mudanças de modelos pedagógicos ao longo das décadas, provocando a construção de novas políticas para essa etapa da educação básica.

A educação básica exerce papel fundamental no desenvolvimento da curiosidade e do interesse do aluno pelos problemas contextuais e internos à produção das ciências, da cultura e das artes, favorecendo, assim, a assimilação e o aprendizado dos processos investigativos, analíticos e tecnológicos (MACHADO, 2010, p.84).

Mas é necessária a organização de uma política curricular que valorize os sujeitos como construtores de conhecimento, o que exige uma prática pedagógica articulada e coerente naquilo que é apresentado pela escola e às reais necessidades da sociedade.

Enquanto o Ensino Médio apresenta o desafio de uma prática pedagógica articulada, integrá-lo a uma formação profissional remete à busca por uma Educação que vá além da aprendizagem operacional em que, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, os trabalhadores estudantes compreendam o trabalho como princípio educativo. Isso porque “[...] os tempos em que vivemos não permitem que a mesma seja efetivada na perspectiva unidimensional de “adestrar as mãos e aguçar o olho”, como se referia Gramsci nos anos de 1930 em relação à educação que interessava ao capital e ao mercado” (FRIGOTTO, 2010, p. 39, grifo do autor).

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano [...]. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua

gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Segundo Nosella (1992), Gramsci propunha uma escola unitária, em que o instrumento de trabalho deveria “[...] ser estudado como ‘momento histórico’ de evolução das forças materiais de produção e como instrumento da libertação universal do homem rompendo a perversa e unilateral relação de propriedade que representa” (NOSELLA, 1992, p.129, grifo do autor).

À vista disso, faz-se necessário que o trabalho seja concebido em sua dimensão ontológica, em que a base de vida física do sujeito seja a natureza e por meio da interação com esta o mesmo realize seu trabalho.

Portanto, a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador. Porém, a intervenção do homem sobre a natureza mediante seu trabalho implica torná-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material (RAMOS, 2010, p. 48).

Nessa concepção, é importante que os trabalhadores estudantes, na modalidade EJA e, principalmente, estudantes do Ensino Médio, sejam vistos como sujeitos que produzem cultura e constroem sua própria história, inclusive por intermédio do trabalho.

Por essa razão, o desafio de integrar Ensino Médio, Educação Profissional e modalidade EJA exige a promoção de uma prática pedagógica libertadora. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [...]. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Por se tratar de uma Educação voltada para jovens e adultos, que por razões diversas interromperam seus estudos em idade dita “regular”, o PROEJA deve ser compreendido como uma nova oportunidade para retomar os estudos, agora numa perspectiva crítica, articulando os saberes adquiridos ao longo da vida aos saberes formais da educação básica e à educação profissional. “Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um

pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá mas do respeito à unidade entre prática e teoria” (FREIRE, 1981, p.13).

A Educação de Jovens e Adultos se apresenta como transformadora e “progressista”, o que consiste em “[...] dar ênfase especial ao processo, à natureza das relações sociais que ocorrem na situação da aprendizagem” (MAYO, 2004, p. 29).

Por esse motivo, a integração dos saberes exige educadores com autoridade para que, com suas práticas pedagógicas, possam tornar-se agentes transformadores.

O sentido de autoridade que ele ou ela possui, como resultado da competência na área em questão, não se degenera em autoritarismo. Pelo contrário, é feito todo o esforço para promulgar relações sociais democráticas e para tornar os aprendizes “sujeitos” do processo de aprendizagem. A cultura destes faz a sua presença sentida por um processo dialógico de educação (MAYO, 2004, p.125, grifo do autor).

Consideramos neste trabalho o processo dialógico de construção de conhecimento uma situação gnosiológica, em que estudantes e educadores estabelecem “[...] uma forma autêntica de pensar e atuar”, segundo Freire (1987, p.41). Também levamos em conta que eles (estudantes) se problematizam como seres no mundo e com o mundo. Essas considerações suscitaram certos questionamentos, tais como: De que maneira os educadores do IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Jaraguá do Sul, que trabalham no PROEJA, estão atuando como agentes transformadores nesse contexto? Quais os dilemas encontrados pelos docentes no processo de construção do conhecimento com os trabalhadores estudantes?

Diante do desafio dos docentes que atuam nesse programa em relação à construção de uma prática pedagógica que leve em conta o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, numa modalidade em que as características do público têm inúmeros fatores intervenientes, principalmente a alta evasão, este estudo pretende apresentar alguns apontamentos que visem a auxiliá-los em suas atividades no Curso Técnico em Vestuário, no PROEJA, IFSC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Jaraguá do Sul.

Embasado nesses questionamentos apresentados, nesta dissertação definimos como pergunta de pesquisa: **Os docentes do IFSC - campus Jaraguá do**

## **Sul oportunizam situações gnosiológicas em suas aulas que possibilitem a formação integral do sujeito cognoscente no PROEJA?**

Para responder à pergunta, determinamos como objetivo geral: **Investigar como os docentes da formação geral e os da formação profissional conectam os conhecimentos previstos para Ensino Médio aos conhecimentos necessários para a formação do Técnico em Vestuário (formação profissional) por meio de situações gnosiológicas.**

Quanto aos dados da investigação bibliográfica, documental e de campo foram levantados mediante a pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen, pode ser assim definida:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação (1994, p. 16).

Na pesquisa qualitativa, os dados a serem analisados são ricos em detalhes que merecem atenção altamente subjetiva. Dessa forma, a análise requer que sejam considerados todos os fatores que envolvem o contexto da pesquisa, que não são passíveis de mensuração, mas devem ser compreendidos e interpretados em toda a sua complexidade.

Dadas essas considerações, realizamos pesquisa de campo, cuja qualidade “[...] passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 114). Nesta dissertação, a pesquisa de campo se desenvolveu por meio dos seguintes recursos metodológicos: observação participante e análise de documento.

No que concerne à observação participante, “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16). Esses materiais recolhidos podem ser complementados com questões abertas e outros registros. No caso desta

pesquisa, além da observação também utilizamos questões abertas. Segundo Marques (2016, p.267),

Malinowski (1978, p. 21) propõe que os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais, que resumimos a seguir: (1) o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos; (2) deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efetivamente entre os nativos; (3) finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando os seus dados (MARQUES, 2016, p. 267).

Ao observar e participar da investigação, é preciso ter claros os objetivos, com foco totalmente científico nos dados. Além disso, o bom relacionamento com o grupo a ser observado permitirá maior abertura para a investigação. Outra questão importante é a organização dos dados para efetivo registro dos detalhes recolhidos durante a observação.

Bronislaw Malinowski foi pioneiro no recurso da observação participante e um dos fundadores da Antropologia Social. Acreditava ele que “[...] existe uma diferença enorme entre um contato esporádico com os sujeitos pesquisados e o contato real com eles (MARQUES, 2016, p. 268).

Embora já estivéssemos reestruturando e buscando novas propostas metodológicas para o curso desde o segundo semestre de 2013, optamos, diante disso, pela observação participante, sistematizada no período de agosto de 2016 a março de 2017, por se concordar que o convívio com o grupo investigado num tempo maior propõe maiores possibilidades de investigação e enriquece a pesquisa.

Nesse enfoque, utilizamos como instrumento para pesquisa empírica o formulário com questões objetivas e abertas, que permitem aos pesquisados apresentar suas percepções tanto de compreensão da pergunta quanto de compreensão da temática formulada.

Paralela à observação participante, fizemos a análise interpretativa do Projeto do Curso Técnico em Vestuário - PROEJA, reestruturado em 2014 e em execução desde o referido ano até o momento atual.

A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Jaraguá do Sul. Além da análise do Projeto do Curso Técnico em Vestuário – PROEJA, incluímos nessa análise o público envolvido nas observações: os docentes do referido curso.

A análise interpretativa seguiu os passos da hermenêutica, a saber: a

percepção, a compreensão, a apreensão, a interpretação e a comunicação. No momento da interpretação há que se dar atenção à crítica, “[...] isto é, [à] necessidade de se lançar um juízo sobre o objeto/problema” (MESQUIDA, 2016, p. 5). A hermenêutica é um método capaz de auxiliar o investigador a buscar o sentido dos fenômenos estudados e compreendê-los, usando o diálogo, o formulário e a interpretação como recursos metodológicos. Isso permite ao investigador desenvolver um trabalho que tenha unicidade, racionalidade e coerência.

A interpretação, tal como hoje a entendemos, se aplica não apenas aos textos e à tradição oral, mas a tudo que nos é transmitido pela história: desse modo falamos, por exemplo, da interpretação de um evento histórico ou ainda da interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento etc. Em todos esses casos, o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o “verdadeiro” significado que se encontra escondido. Essa generalização da noção de interpretação remonta a Nietzsche. Segundo ele, todos os enunciados provenientes da razão são suscetíveis de interpretação, posto que o seu sentido verdadeiro ou real nos chega sempre mascarado ou deformado por ideologias (GADAMER, 2006, p. 19).

É no sentido de encontrar o “verdadeiro” significado das informações, sem mascará-las ou deformá-las, que interpretamos os dados buscados por meio da pesquisa de campo, tanto no documento analisado interpretativamente quanto nas observações.

A título de organização, esta dissertação consta de seis capítulos, sendo o primeiro capítulo a **Introdução**, já exposta. No segundo capítulo, intitulado **A Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o PROEJA: aspectos históricos e legais**, discorreremos, sob o aporte de pesquisa bibliográfica, a respeito de aspectos históricos e legais da Educação de Adultos, iniciando pelo período que antecede o século XVII até os dias atuais e destacamos alguns movimentos de cultura popular ocorridos nas décadas de 1950 e 1960. Paralela à abordagem teórica, fizemos uma análise crítica desses aspectos dentro de um contexto social, político e econômico da Educação brasileira ao longo deste período pesquisado.

Na sequência expusemos alguns aspectos históricos e legais da Educação Profissional e do Ensino Médio, a partir do século XIX até os dias atuais, no Brasil. Paralelamente, produzimos uma análise crítica da dualidade na Educação

profissional e no Ensino Médio que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro.

Também apresentamos a Lei de criação dos IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e com base nas finalidades desta lei, destacamos a importância das prioridades de oferta da EJA integrada à Educação Profissional e, conseqüentemente, o PROEJA como uma possível proposta de superação da dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Em relação ao PROEJA, também destacamos os aspectos legais deste programa, como também a importância da sua concretização numa perspectiva que leve em conta os princípios da escola unitária e da politecnicidade.

No terceiro capítulo, intitulado **A docência na perspectiva do trabalho como princípio educativo e as concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, avançamos as discussões sobre a importância da integração do Ensino Médio à Educação Profissional, dentro de uma perspectiva de trabalho como princípio educativo, aprofundando as concepções de Gramsci sobre a escola unitária e a formação do homem no sentido omnilateral.

Prosseguindo as reflexões, abordamos o papel da docência dentro dessa concepção de escola unitária. Ainda neste capítulo, num segundo momento, incluímos as concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire sobre a Educação de Adultos. Com base nesses autores, apresentamos algumas das suas experiências de trabalho com a Educação de Adultos, como também algumas de suas propostas metodológicas de trabalho docente com os jovens e adultos, considerando o período histórico de atuação de cada um desses autores.

No quarto capítulo, intitulado **A apropriação do Conhecimento em Paulo Freire: situações Gnosiológicas**, além de se aprofundarem as questões metodológicas de Paulo Freire, tratadas no capítulo anterior em relação à Educação de Adultos, abordamos suas propostas de Educação problematizadora, levando em conta o ciclo do conhecimento. Apoiado nas obras desse autor, descrevemos esse ciclo, chamado por ele de gnosiológico, e conceituamos sujeito cognoscente e objeto cognoscível, como também refletimos sobre as formas com que o ato cognitivo se processa na relação entre sujeitos cognoscentes e objeto cognoscível. O estudo bibliográfico deste capítulo está pautado nas seguintes categorias de Paulo Freire: conscientização, diálogo enquanto processo dialógico e comunicação como essenciais para que o ciclo gnosiológico se concretize. Diante dessas

considerações, o autor apresenta algumas exigências ao ato de ensinar, que foram destacadas ao longo do capítulo.

No quinto capítulo, intitulado **Análise e Interpretação dos dados da pesquisa**, relatamos o resultado da pesquisa realizada, considerando o problema e o objetivo, já expostos. Os resultados interpretados, por meio da hermenêutica, foram apresentados em diálogo com alguns dos autores pesquisados e, ao longo da análise interpretativa, elaboramos alguns questionamentos e apontamentos a fim de contribuir para o enriquecimento dos resultados interpretados.

Finalmente, nas **Considerações finais**, retomamos a pergunta e o objetivo da pesquisa, a fim de respondê-los de forma coerente e de acordo com a transparência do método e do recurso utilizados durante a investigação.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS**

A educação reflete diretamente as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade. Segundo Cury (2011), os sistemas educativos acompanham o movimento histórico do seu país e se caracterizam pela dinâmica histórica vivenciada em cada período. Nesse sentido, “[...] o direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico” (CURY, 2011, p. 19). Ao compreender as transformações econômicas, culturais, políticas e sociais ocorridas no Brasil ao longo da história, percebemos o quanto estas foram decisivas para determinar os rumos da educação no país.

No entanto, “[...] reconhece-se que a educação pode também servir aos objetivos de mudança social, tanto àqueles relativos a mudanças dentro das estruturas vigentes, quanto à própria mudança de estruturas numa nação” (PAIVA, 1987, p. 21). E “[...] será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social” (CURY, 2011, p. 19). Por conta disso, é importante ressaltar “[...] a importância do poder constituído para que a educação não seja apenas uma força a serviço da conservação social” (PAIVA, 1987, p.21).

Assim sendo, a educação pode ser tanto um meio para conservação, como também um meio para a mudança, pois é instrumento ideológico, e ao mesmo tempo em que influencia o contexto social, “[...] toda educação provém de uma situação social determinada, e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico” (PAIVA, 1987, p.19).

Conseqüentemente, a educação de adultos no Brasil também acompanha esta dinâmica histórica, numa luta de duplo sentido em que, de um lado, a valorização da educação perpassa pelo interesse de conservadores em utilizá-la como instrumento de poder político, e do outro, pelo interesse daqueles que almejam torná-la um instrumento de conscientização e transformação.

Por isso, para compreender a movimentação da educação de adultos no

Brasil, é necessário percorrer aspectos sociais, políticos e econômicos que a influenciaram e ainda influenciam nessa dinâmica história do país.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Iniciemos pelo período que antecede o século XVII, no qual a educação foi entregue aos religiosos católicos, em particular aos jesuítas. Além do trabalho dedicado às crianças, os colégios jesuítas, no período de sua permanência ininterrupta de 210 anos (1549-1759), também trabalharam com educação de jovens, preparando tanto futuros dirigentes quanto intelectuais a serviço da oligarquia, da igreja (clérigos nos seminários) e da Coroa Portuguesa.

No entanto, os ataques contra a Ordem em Portugal repercutiram no Brasil e, conseqüentemente, a falta de apoio político foi enfraquecendo o poder da Igreja. Embora os jesuítas fossem os membros mais eficientes do clero, também não resistiram às transformações impostas por Marquês de Pombal, em 1759. Com a expulsão dos jesuítas, “[...] os projetos relativos aos índios fracassaram, escolas se fecharam e a igreja perdeu o que tinha de mais valioso na época” (BRUNEAU, 1974, p. 44).

Já no século XIX, com a vinda da família real, era necessário organizar escolas que atendessem à aristocracia. O ensino era mantido pela Coroa Portuguesa depois da reforma pombalina – Estado educador –, porém, Dom João VI criou somente cursos ditos “superiores” e não se preocupou com escolas de ler e escrever.

Foi em 1822, com a independência, que as preocupações com a difusão da educação começaram a surgir. “Logo após a Independência, encontram-se expressões dessas ideias nas propostas dos constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador, em 1824 [...]” (BEISIEGEL, 2010, p. 19).

Essas expressões foram assim apresentadas na Constituição de 1824: “Artigo XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Somente em 1827 aparece a primeira lei que trata do ensino primário: a Lei Geral de Januário da Cunha Barbosa, voltada para os filhos da oligarquia agrária em formação. Nessa lei, conforme Artigo 4º, destaca-se: “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” (BRASIL, 1827).

Essa Lei Geral de Januário da Cunha Barbosa, entretanto, “[...] pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases. Ela regulava carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império” (CURY, 2011, p. 20).

Todavia, “[...] a gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados” (CHIZZOTTI, 2001, p. 53), e “[...] o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.109). O ensino era gratuito, mas a universalidade do ensino primário não se realizou.

Destaca-se, portanto, que “[...] numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, [...] as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica” (SUCUPIRA, 2001, p. 67). Não havia interesse algum em educar a população; isso poderia prejudicar o sistema escravagista, de modo que, ao serem educados, os escravos poderiam refletir sobre suas condições de vida e não se deixarem escravizar. Somente havia preocupação do governo com o ensino para as elites; estas sim seriam os pensantes e dirigentes desejados para coordenar a sociedade.

Isso se comprova ao analisar a emenda constitucional, Lei n.º 16, de 12/08/1834, conhecida como Ato Adicional. Conforme Art. 10 dessa lei, o governo descentralizou o ensino, cabendo às “Assembléas Legislativas Provinciaes” legislar

[...] sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovê-la, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral (BRASIL, 1834).

No Segundo Império, entretanto, mais iniciativas em relação aos interesses pela instrução popular e os projetos de reforma do ensino “[...] preconizavam que deveria haver classes noturnas de ‘ensino elementar para adultos analfabetos’”. (CUNHA, 1999, p. 9, grifos da autora). Nesse período, muitas províncias formularam “[...] políticas de instrução para jovens e adultos. Várias são as referências em documentos da Instrução Pública do período a aulas noturnas ou aulas para adultos existentes em diversas províncias” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 260).

Neste período era preciso ensinar as camadas populares a se encaixarem dentro dos padrões que a sociedade impunha, visto que assim não perturbariam a ordem com reivindicações e possíveis lutas contra o governo. Por conta disso é que neste período havia maiores preocupações com a educação da população.

Conforme Paiva (1987), a Educação Popular para adultos se percebe ainda em 1854, na Reforma Couto Ferraz, que estabelecia, dentre outras medidas, o investimento público nas classes para adultos. Não obstante, a mesma não provocou as mudanças nela estabelecidas por ter sido cumprida restritamente.

Em seguida, tem-se a reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, transformada em lei por meio do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, enfatizando a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, incluindo os escravos. Nesse Decreto a Educação de Adultos é mencionada no Art. 2º, Parágrafo 2º, da seguinte forma:

Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos (BRASIL, 1879).

Essa reforma enfatizou a criação de cursos elementares noturnos e preocupou-se com a alfabetização, por conta da tramitação da Lei Saraiva, a qual tinha como uma das suas principais ações a restrição do voto do analfabeto. “A partir desse momento, entretanto, uma série de discursos, que se acentuam na Primeira República, começam a circular nas diferentes instâncias sociais, identificando o analfabeto à dependência e incompetência” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 262).

As discussões sinalizavam a necessidade de considerar a Educação Popular como um importante caminho de luta pela difusão do ensino e para ampliação das bases eleitorais. Com base nas lutas e participações anteriores, em 1882, Rui Barbosa apresentou um parecer-projeto, que segundo Paiva (1987), foi o primeiro diagnóstico da população em todo Império. Seus discursos e lutas eram favoráveis à difusão da Educação Popular e denunciavam o descaso em relação aos investimentos do país em educação.

Muitos projetos de reforma nas duas últimas décadas do regime Imperial também estavam vinculados às influências das ideias liberais como também às mudanças pelas quais o país vinha enfrentando no campo da economia, aliada à transição do regime Imperial para a República. Transição, por sinal, que ocorreu sem

que fosse necessária a intervenção militar ou qualquer revolta popular. “A rigor, a destituição do regime imperial pelas armas destruía um regime político, mas não criava automaticamente um outro mais emancipador” (CURY, 2001, p. 70).

Paiva destaca (1987), ainda, que no final do século as medidas propostas pelas reformas não davam conta de permanecer, escolas eram fechadas por falta de profissionais, que em meio às lutas provinciais não tinham estabilidade e nem atrativo para suas carreiras no magistério, além do desenvolvimento de uma educação de adultos precária.

Não obstante, na Primeira República, os princípios doutrinários do Ato Adicional de 1834 foram mantidos “[...] em termos de distribuição de competências entre o Estado-federal e os Estados-membros” (NAGLE, 1974, p. 280), inclusive na Constituição de 1891, que “[...] só fez ampliar o federalismo. Nesse caso, era quase que conatural a adjunção da educação como instrução pública na esfera das unidades federadas” (CURY, 2001, p. 75). Permaneciam as responsabilidades, para com a educação das camadas populares, aos Estados-membros, fato que passou a ser concebido, inclusive, com naturalidade pela sociedade. Isso poderia ser caracterizado como uma forma de adaptação ao sistema vigente.

O deslocamento da economia também caracterizaria a Primeira República como um período de transição “[...] de um padrão de estratificação social relativamente estável para outro inicialmente fluido e instável, mas orientado no sentido de formação de uma sociedade de classes” (NAGLE, 1974, p. 26), por conta do urbanismo e da industrialização, observação que é corroborada por Conceição Maria da Cunha:

Por sua vez, o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso no país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, p. 10).

Devido a essas diferentes formas de conceber a educação de adultos e ao alto índice de analfabetismo, “[...] as primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 262). Muitas discussões afloravam, tanto a favor de uma educação mais emancipatória, quanto a favor da

promoção da mão de obra por conta do desenvolvimento industrial.

Segundo Paiva (1987), as Ligas Nacionais eram formadas pela burguesia industrial, em 1915, objetivando contribuir para a redução do alto índice de analfabetos. Novas forças sociais pressionavam o Estado para um posicionamento em relação à Educação Popular. Entretanto “[...] o quadro político da República Velha só se [alteraria] com a Primeira Guerra” (PAIVA, 1987, p. 79).

Inês Olinda Botelho de Araujo, em obra sobre o tema, confirma o que Vanilda Paiva escreve, ao dizer:

Junto à 1ª guerra, no Brasil, o nacionalismo fez ver sua liderança em analfabetismo. Surgiram as ligas de Defesa Nacionalistas, mas não existiam profissionais da educação. Políticos e intelectuais atuaram nas lutas a favor da educação popular. Aparece o entusiasmo pela educação, ou seja, o ensino em quantidade com programas de alfabetização visando o voto (ARAUJO, 2005, p. 169).

Mediante a preocupação com o alto índice de pessoas analfabetas, os entusiastas viam na educação um meio de progresso, e como o Brasil ocupava a posição de liderança no índice de analfabetismo na época, Nagle (1974, p. 100) destaca: “[...] a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica”. Porém, ao interpretarem a educação como instrumento decisivo para aceleração histórica, implicitamente também lhe atribuíam a responsabilidade pelos problemas enfrentados na sociedade. O discurso político reforçava essa ideia de que a educação era a única responsável pela mudança. Era como se todo contexto econômico, político, cultural e social não estivesse também contribuindo para a caótica situação vivenciada.

Nos anos de 1920, ressalta Paiva (1987), a educação foi marcada por várias reformas, dentre elas a Reforma Sampaio Doria, em 1920, que teve influência da Liga Nacionalista e referia-se à massificação do ensino em tempo mínimo possível.

Entretanto, aponta Nagle (1974, p. 102): “[...] a importância da escolarização, nesse contexto, é derivada de necessidades políticas; devido a isso, e não a outros argumentos, quaisquer que sejam, a escolarização ganha prestígio”. Em razão disso, fez-se presente naquele período “[...] a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre dos vícios” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 264). Certamente, o ponto mais importante para essa necessidade de educação era a formação de

bases eleitorais.

Em meio às turbulências enfrentadas nos aspectos econômicos do país, por causa da crise do capitalismo em todo o mundo, enfraquecendo a comercialização externa, sobretudo a exportação de café, iniciou-se em 1930 um período autocrático que culminaria com a instalação do Estado Novo, em 1937. Paiva (1987) destaca que a chamada Revolução de 1930 marcou o início da Era Vargas e se apresentou dividida em dois períodos: Segunda República e Estado Novo. No primeiro, de 1930 até 1937, houve um período marcado pelas ideias democrático-liberais, mas no âmbito de um presidencialismo centralizador e autocrático; no segundo, a partir de 1937, transitou-se ao regime antiliberal e antidemocrático.

Nesse viés, “[...] após a Revolução de Trinta, o poder do Estado Nacional se fortalece e ele vai se tornando intervencionista em vários campos da atividade social” (CURY, 2011, p. 22). Conseqüentemente, a Constituição de 1934, em seu Artigo 10, Inciso VI, menciona a competência da União e dos Estados de “[...] difundir a instrução pública em todos os seus graus” (BRASIL, 1934). Quanto à competência da União, apresenta-se no Artigo 150, letra e: “[...] exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções” (BRASIL, 1934). Quanto ao Plano Nacional de Educação, apresentaram-se algumas normas no parágrafo único desse mesmo artigo. Dentre elas, tem-se: “[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Com isso, a Educação de Adultos passa a estar mais presente na legislação do ensino. “Mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado” (CURY, 2011, p. 23). Esses registros representaram avanços das discussões referentes à busca do direito de todos os cidadãos para o acesso à educação popular. “A obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos em educação foi dos aspectos mais significativos aprovados pela Constituição de 1934” (ROCHA, 2001, p. 128). Essa constituição, enfatiza o autor, foi uma carta plenamente realizada na história educacional do país.

Ressalte-se que na década de 30, “[...] algumas experiências de alfabetização de adultos foram realizadas, entre as quais se destaca o ensino supletivo,

organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública [...]” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 265). Paiva (1987), no que tange à Educação de Adultos, considera que houve um crescimento relevante ao longo de toda essa trajetória social, econômica e política dos anos de 1930. Isso fez com que desde 1932 o ensino para adultos se destacasse do ensino primário comum.

Contudo, em 1937, iniciou-se o período caracterizado como Estado Novo, período em que o Liberalismo da Segunda República foi substituído pelo autoritarismo e, conseqüentemente, “[...] a Constituição outorgada de 1937 retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento [...]” (CURY, 2011, p. 23). Esse fato pode ter caracterizado este período como um retrocesso em relação às conquistas da Constituição de 1934.

Segundo Galvão & Soares (2011), as mudanças só ocorreram com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo e a “volta” da democracia ao país. A partir disso é que “[...] ganham novamente impulso as iniciativas oficiais de alfabetização de adultos” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 266).

A Constituição de 1946, então, cria o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que passa a contribuir com dados para o conhecimento da realidade educacional brasileira, como também entra em funcionamento o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado a partir do Decreto n.º 19.513, de agosto de 1945. Neste Decreto “[...] foi regulamentada a concessão do auxílio federal aos Estados, atendendo tanto a educação comum das crianças como o ensino destinado aos adultos” (SAVIANI, 2011, p. 33).

A partir desse decreto, um grande passo foi dado para a Educação de Adultos como uma política pública. Por conseguinte, em 1947 foi criado o “Serviço de Educação de Adultos (SEA), no Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (BEISIEGEL, 2010, p. 21).

Na sequência, lançou-se a Campanha de Alfabetização de Adultos, coordenada pelo professor Manoel Bergström Lourenço Filho, criador e primeiro diretor do SEA. Iniciada em 1947, foi a primeira campanha de âmbito nacional lançada pelo governo. “Os altos índices de analfabetismo – que chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (56%), o restabelecimento de eleições diretas e pressão internacional [...]” foram fatores que teriam contribuído para o

lançamento da campanha (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 266).

Todavia, “[...] como não tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos [...], o discurso em torno da Campanha, os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças” permanecendo, assim, a visão do analfabeto como um incapaz (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 267).

Já no final da década de 50, houve muitas críticas à campanha. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, Paulo Freire “[...] indicava que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 267, grifos dos autores). Defendia-se uma prática de ensino vinculada ao contexto real dos adultos e à problematização das condições de vida a que estavam submetidos.

A campanha se desenvolveu até 1963. Não obstante, afirma Paiva (1987), as razões pelas quais teve seu declínio ocorreram por falta de investimentos, principalmente relacionados aos profissionais da educação que, desde o início da campanha, foram remunerados com salários abaixo do normal, devido à estratégia de governo e aliados, pautada no voluntariado.

No que se refere à educação de adultos, portanto, já ao final da década de 40 se observava o crescimento das campanhas e dos programas de massa, “[...] e, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), solicitam-se aos países integrantes esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta” (CUNHA, 1999, p. 10).

Paiva (1987) aponta ainda a visibilidade da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) –, que promoveu a realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, patrocinado pela UNESCO. Esse evento objetivava a troca de experiências entre os participantes, com pretensão de elaborar material de base para outros eventos, estudando criticamente os aspectos que estavam sendo desenvolvidos na prática. Isso tudo na busca de soluções para os problemas enfrentados tanto na educação de adultos, por conta do aumento na demanda, quanto no ensino regular.

No entanto, na década de 50, em novo governo de Vargas, o Brasil começava a enfrentar três tipos de desenvolvimento: “[...] o neoliberalismo [...], o nacional-desenvolvimentismo [...] e o nacionalismo radical [...]” (DE KADT, 2007, p. 63).

Diante desse cenário, segundo De Kadt (2007), paralelamente se avaliou que os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário deveriam ser aplicados de forma mais qualitativa, envolvendo a busca por melhores métodos e estratégias de ensino, mais voltados às pequenas comunidades. A tendência ao planejamento das ações numa abordagem não meramente pedagógica, mas com técnica, precisava ser implantada. Assim, foram recomendadas campanhas de caráter popular e comunitário.

Conseqüentemente, em 1950, também foram criadas outras campanhas, dentre elas a “Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952 e reorganizada em 1956, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), instituída em 1958” (BEISIEGEL, 2010, p. 25). Essas, a partir de 1958, impulsionaram a Educação de Adultos. “A primeira foi para atender a especificidade do meio rural onde residia o maior contingente de sujeitos analfabetos no país. A segunda, por outro lado, surgiu como resposta às críticas mencionadas no II Congresso [...]” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 268).

A CNER pretendia estimular a organização comunitária da população, por isso almejava, dentre seus objetivos, permanecer no local até que a comunidade pudesse estar organizada socialmente. Entretanto, já refletia “[...] a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país” (PAIVA, 1987, p. 161). Sua extinção foi provocada principalmente pelos problemas causados nas organizações políticas locais, por caracterizar-se como uma metodologia diferenciada daquela desejada à legitimidade do poder.

Por outro lado, mediante os diversos posicionamentos a respeito da Educação de Adultos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, “[...] começavam a surgir também novas ideias relativas à educação dos adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo” (PAIVA, 1987, p. 209). Pode-se dizer que, a partir de então, os educadores começam a ganhar campo de atuação. E como resultado das mobilizações foi criada, conforme já exposto, a CNEA.

Essa campanha visava ao combate do analfabetismo, enfocando-o como fenômeno social. Embora não tenha permanecido por muito tempo, sua metodologia contribuiu para o surgimento de campanhas posteriores.

Nesse período, a Igreja católica ampliou seus interesses em relação à

educação das massas, o que permitiu a difusão de uma “[...] nova orientação do pensamento social cristão, com consequências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular” (PAIVA, 1987, p. 204). Ainda na década de 50, a Igreja teve iniciativas privadas em relação ao desenvolvimento de atividades ligadas à Educação de Adultos, que influenciaram posteriormente o governo Jânio Quadros. Algumas delas, conforme Paiva (1987, p. 221): “[...] ampliação das atividades do [Serviço de Assistência Rural (SAR)], no Rio Grande do Norte [...], que em 1958 começou a desenvolver uma experiência de educação popular através do rádio [...]”; criação das redes de rádio: Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) e Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Esta última em colaboração com a Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Posteriormente, em 1961, foi aprovada a primeira Lei Brasileira de Diretrizes e Bases para a Educação. Nesta, a educação de adultos era mencionada como direito de todos, no Artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961). Além disso, previa em seu Artigo 99: “[...] aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar” (BRASIL, 1961). A partir dessa lei iniciaram-se as possibilidades para organização sistematizada do ensino supletivo e se possibilitaram exames para aceleração dos estudos e obtenção do certificado. Cabe-nos refletir, nesta pesquisa, de que forma eram realizados esses exames e se os objetivos não eram focados para formação em massa, sem efetivo aprendizado.

De 1959 a 1964 podemos dizer que foi um período bastante significativo para a Educação de Jovens e Adultos. O II Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, “[...] demonstrou grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. [...] Na verdade, o congresso repercutia uma nova forma de pensar pedagógico com adultos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.112).

Nesta época o cenário político brasileiro apresentava-se instável, o que levava os grupos políticos a buscar formas de sustentação política junto às camadas populares. “A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática

social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.112).

Assim, no período de 1959 a 1964 destacavam-se os seguintes movimentos de alfabetização: Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pelo Decreto n.º 50.370, de 21 de março de 1961; Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular (CEPLAR): método pioneiro relacionado à utilização em larga escala do método Paulo Freire; Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, tendo como base os círculos e os centros de cultura, com ênfase nas propostas/teorias do educador Paulo Freire. “Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e expressividade” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 269). Na sequência, aprofundaremos cada um destes movimentos.

Os CPCs – Centros Populares de Cultura, surgiram em 1961 em consonância com a União Nacional dos Estudantes (UNE), por decorrência do problema da marginalização dos artistas no que se refere à vida social e política do país. Assim, sua base de influência se fazia por meio do teatro de rua. Uma das peças, o “Auto dos 99%”, criticava o caráter elitista da universidade brasileira. [...]. Outra, de Augusto Boal, intitulava-se “Revolução na América Latina” e denunciava a espoliação imperialista a que estavam submetidos os países dessa região (ARANTES & LIMA, 1984, p. 21).

Escreviam-se peças com base no contexto social, promoviam-se músicas, literatura de cordel, porém cuidava-se pouco da alfabetização, o que fez com que se retomassem suas propostas a partir de 1963. “A mera difusão do teatro não era um instrumento suficiente; [...] a alfabetização aparece então como o número central do trabalho educativo a ser realizado, [...]” (PAIVA, 1987, p. 235).

Paralelos aos Centros Populares de Cultura ocorriam os MCPs - Movimentos de Cultura Popular, que tinham como objetivo buscar meios para a prática de uma educação “[...] ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 1987, p. 236). Assim, desenvolviam-se atividades culturais espontâneas e direcionadas para que o povo produzisse sua cultura e se orgulhasse dela. Valorizavam-se as diferentes formas de expressão do

homem e sua capacidade de criação.

Experimentalmente, em Pernambuco, o MCP realizou trabalhos via rádio, transmitindo programas de alfabetização, musicais e teatrais pelo SIRENA. “O MCP serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos de cultura popular, que foram criados no início dos anos de 1960. O *Livro de leituras para adultos*, lançado em 1962, inovou radicalmente o material didático de alfabetizando e recém-alfabetizados e foi adaptado por vários outros movimentos [...]” (FÁVERO, 2009, p.63).

A campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” também foi inspirada no MCP. Criada em Natal, no ano de 1961, contribuiu para mudanças no sistema de ensino municipal. Segundo Fávero (2009), essa campanha não tinha nada em comum com as campanhas e experiências lançadas anteriormente em relação à educação de adultos, visto que

teve início com a implantação do ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias desses bairros. [...]. Atendeu às necessidades e aspirações das camadas populares e contou com intensa participação das mesmas [...]. Em meados de 1963, desdobrou-se na Campanha De Pé no Chão se Aprende uma Profissão, oferecendo cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo como formatação de um novo modo de oferecer o ensino primário, desde a estrutura física das escolas, a formação das professoras, a programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas (FÁVERO, 2009, p. 63 e 64).

Segundo Paiva (1987), a campanha tinha como base a valorização da cultura brasileira, reconhecendo o homem como sujeito da própria criação cultural e não como mero receptor de culturas externas. As teorizações e metodologias presentes no MCP influenciaram o CPC e tiveram como educador de base Paulo Freire, que inclusive colaborou no MCP nos dois primeiros anos.

Naquele período o reconhecimento das características próprias no que tange à educação de adultos exigiu um trabalho pedagógico e didático mais específico. “O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 269), conforme propunha o educador Paulo Freire.

Paralelo a esses movimentos, a igreja se põe ao lado das camadas populares e, pretendendo deixar de ser assistencialista, passa a ocupar o papel de

colaboradora para a transformação social. Por conta disso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lança o MEB – Movimento de Educação de Base, já citado.

O MEB era um programa nacional nascido da experiência com escolas radiofônicas, lançada por Dom Eugênio Sales, em Natal, em 1958. [...] As escolas radiofônicas de Natal foram um sucesso e a Conferência dos Bispos (CNBB), através do setor de ação social, decidiu generalizar o empreendimento (BRUNEAU, 1974, p. 158).

Na sequência, visando à expansão do movimento, Jânio Quadros assinou o Decreto n.º 50.370, em 1961, por meio do qual o governo assumiu o compromisso junto à CNBB de financiar o desenvolvimento dessas escolas por cinco anos.

Segundo De Kadt (2007), à CNBB caberia providenciar o pessoal, organizar e executar o trabalho e a responsabilidade de organizar as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, enquanto caberia ao governo o envio dos recursos necessários.

O movimento era dirigido por um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto de nove bispos. “Contudo, do plano nacional até o plano descentralizado local, o movimento era inteiramente organizado e administrado por leigos” (BRUNEAU, 1974, p. 159).

A fim de preparar a equipe, houve cursos intensivos e o movimento se expandiu em larga escala entre os anos de 1961 a 1963. Quanto à formação das pessoas do grupo de liderança superior, segundo pesquisa realizada por De Kadt, nos anos de 1965 e 1966, “[...] metade estava cursando a universidade e a outra metade já tinha se graduado” (DE KADT, 2007, p. 165). Poucos dos que atuaram no MEB advinham de classes trabalhadoras, em sua maioria eram de classe média e membros já participantes de movimentos da Ação Católica.

Entretanto, após dois anos de funcionamento do Movimento, esse perfil se modificou, sinalizando a existência de certa concepção mais desvinculada da CNBB.

A base de funcionamento do MEB era “[...] um sistema de escolas radiofônicas (um grupo de escolas que recebiam a irradiação de um transmissor), e os elementos fundamentais incluíam um programa diário destinado àquela região, [...]” (BRUNEAU, 1974, p. 158).

De acordo com as propostas iniciais do MEB, apresentadas em seu Regulamento Interno “[...] a educação de base deveria tratar o camponês como

‘homem integral’ e iria ajudá-lo a desenvolver-se plenamente. Para alcançar isto, o Movimento dedicar-se-ia ao desenvolvimento da comunidade, à alfabetização, à educação sanitária e agrícola e à introdução de práticas democráticas” (DE KADT, 2007, p. 175, grifo do autor).

A formação cristã foi excluída do documento por conta da pressão do governo, “[...] levando-se em conta a natureza leiga do Estado brasileiro” (DE KADT, 2007, p. 177). Conforme Bruneau (1974), vale a pena lembrar que neste mesmo ano foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61, podendo as ideias do movimento tê-la influenciado, principalmente no que se refere à concepção de homem.

Ao longo das discussões e dos encontros, dadas as diversas correntes de opinião que compunham o MEB – seja entre os leigos como também entre os próprios bispos da igreja, no que se refere à concepção de homem tratada em cada documento/relatório elaborado –, foram propostos novos treinamentos para que houvesse uma revolução quanto aos objetivos do MEB. Por causa disso, “[...] uma pequena comissão foi escalada para preparar uma cartilha realmente relevante para a vida dos alunos do MEB. Isso levou à publicação de *Viver é lutar*” (DE KADT, 2007, p. 181). Nesta, o objetivo era “[...] estimular as discussões entre os camponeses sobre coisas que “realmente interessavam” a eles” (DE KADT, 2007, p. 184). Pode-se considerar que o conteúdo era uma espécie de “[...] formulação das angústias dos camponeses em termos dialéticos” (DE KADT, 2007, p. 184). Por consequência, foi considerada subversiva e apreendida pouco antes do golpe militar. Após o golpe militar, a comissão foi dissolvida e alguns de seus membros foram presos.

Para Bruneau (1974), o MEB foi o programa mais vasto feito no Brasil, no campo da educação de base. Não visava apenas à alfabetização, mas, principalmente, a mobilização social, ou politização, através do conceito de “Conscientização”. E uma “Educação de Base, que promove a alfabetização e conscientização, seria, sem dúvida nenhuma, uma ameaça para as estruturas sócio-políticas do Brasil, principalmente para as da zona rural” (BRUNEAU, 1974, p. 157).

Essas ameaças, entretanto, provocaram divergências entre a igreja e o próprio movimento. “Por ter significação diferente para os vários elementos na Igreja, o movimento estava destinado a criar problemas e mal-entendidos, como de fato criou” (BRUNEAU, 1974, p. 160). Além das tensões internas, da ambiguidade e falta

de apoio dentro da própria Igreja, problemas de ordem social e política foram surgindo, principalmente após o golpe de 1964.

Por outro lado, embora houvesse preocupações tanto do governo quanto dos bispos em acabar ou reduzir ao máximo o analfabetismo, não se pode descartar uma suposta possibilidade de outras intenções de ambas as partes. Considerando que “[...] analfabetos não podiam votar no Brasil, era provável que um financiamento do governo para a elevação das massas rurais a condição de eleitores trouxesse alguma recompensa nas urnas” (DE KADT, 2007, p. 152), e aos bispos uma oportunidade de expansão das suas influências por meio das emissoras de rádio.

O movimento também se envolveu com formação sindical, porém, “[...] nem toda a atividade nesse campo era meramente educacional” (DE KADT, 2007, p. 190). Ocupando-se com as atividades sindicais, conseqüentemente, “[...] houve casos em que o MEB foi ostensivamente usado para a promoção de metas políticas assumidas individualmente por membros de suas equipes” (DE KADT, 2007, p. 192).

Doutrina é um conceito amplo e elástico, especialmente quando se trata de doutrina social. Ninguém pode afirmar com certeza onde, no trabalho do MEB, passava a linha divisória entre decisões técnicas e educacionais, e aquelas que envolviam opção ideológica – embora, é lógico, houvesse instâncias onde o aspecto ideológico era evidente (DE KADT, 2007, p. 169).

Mesmo assim, conforme destaca De Kadt (2007), o MEB teve em seus princípios o engajamento junto aos camponeses, “[...] contra a exploração do povo e com a necessidade de tornar o povo consciente de seu potencial como ‘agente da história’ – por meio da cooperação franca de uns com os outros” (DE KADT, 2007, p. 173, grifo do autor). A ação do MEB de até mesmo preparar os camponeses para possíveis desafios já estava valendo, dadas as condições de oprimidos e explorados em que viviam os camponeses. “Pode-se argumentar que qualquer ação que auxiliasse na superação de uma triste falta de sentido de dignidade e brio humanos dos camponeses e que diminuísse sua passividade [era] válida por si mesma” (DE KADT, 2007, p. 173).

Todavia, após o golpe militar em 1964, o movimento que começou em 1961 com cerca de quinze mil escolas, apresentava-se com cerca de quatro mil e seiscentas escolas.

Embora os bispos mais intimamente associados ao MEB, no plano nacional,

o defendessem contra as acusações de comunismo, e embora a CNBB oficialmente declarasse o movimento seguro, alguns bispos locais permitiam que os militares molestassem e perseguissem os militantes do MEB (BRUNEAU, 1974, p. 163).

Segundo De Kadt (2007), o MEB se manteve por mais alguns anos, por conta da influência da CNBB com a política, entretanto, sua filosofia foi-se modificando de acordo com os interesses militares e sua cartilha *Viver é lutar* foi substituída pela cartilha chamada *Mutirão*. Embora muitos técnicos discordassem, as novas diretrizes do movimento indicavam um caráter mais catequético.

As categorias e conceitos centrais em *Mutirão* foram adequados à compreensão de um mundo sem conflitos ou sem grandes desigualdades de riqueza e poder; certamente não serviam para a conscientização tal como se entendia no Movimento. Assim, os novos textos refletiam claramente o ajuste à situação gerada após o golpe (DE KADT, 2007, p. 234).

Esse período gerou uma nova ideologia do movimento e, a partir desta, aos técnicos caberia apenas o aconselhamento não-diretivo aos camponeses.

Além desses movimentos, em 1962, conforme já exposto foi criada a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), “[...] por um grupo de jovens da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba pertencentes aos quadros da Juventude Universitária Católica” (FÁVERO, 2009, p. 69). Por meio dessa, “[...] foram implementadas soluções concretas para problemas detectados com a colaboração da população [...]” (FÁVERO, 2009, p. 69). Dentre esses, foram solicitados pela população cursos de alfabetização para empregadas domésticas, o qual oportunizou a aproximação da CEPLAR com Paulo Freire no início da definição do Sistema de Alfabetização de Adultos que estava sendo feita no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. “Este fato tornou a CEPLAR um dos primeiros laboratórios da aplicação desse sistema, mesmo antes da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte” (FÁVERO, 2009, p. 69).

No período de 1959 a 1964, entretanto, muitos foram os movimentos que contribuíram para o desenvolvimento efetivo de práticas de atuação junto aos jovens e adultos no Brasil. E, ao longo desse período, o educador Paulo Freire foi de grande relevância para a construção de propostas/teorias que visassem ao despertar da conscientização sobre as reais situações enfrentadas pelos camponeses naquela época. Propunha-se uma educação que não só promovesse a

tomada de consciência do povo, mas que por meio desta pudessem perceber-se como construtores da própria história e, portanto, capazes de modificar a realidade em que viviam, renunciando a situação de opressão a que eram submetidos.

Afora isso, defendia-se uma educação pautada na realidade de jovens e adultos como ponto de partida para atingir a consciência crítica. Assim, Freire (1987) propunha uma atuação docente pautada no diálogo com os educandos, capaz de vincular os saberes adquiridos na realidade aos saberes científicos necessários para fundamentar sua compreensão do mundo.

Entretanto, em decorrência do golpe militar de 1964, “[...] os movimentos sociais se viram atropelados pelos interesses das elites conservadoras, com as portas de diálogo e discussão social sendo fechadas pelo sistema repressor instalado” (SARTORI, 2011, p. 35). Embora alguns movimentos ainda tenham persistido, funcionando clandestinamente, eram cada vez mais dispersos e poucos resistiram a esse período autoritário. Após 1966, o rumo tomado pelo MEB “[...] significou claramente o sacrifício das ideias e do engajamento do passado” (DE KADT, 2007, p. 258).

O Estado, desse modo, exercia um poder coercitivo e “[...] só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o [Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)]” (CUNHA, 1999, p. 13), instituído pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

O MOBRAL foi dividido em dois programas iniciais: O Programa de Alfabetização (1970) e o Programa de Educação Integrada (PEI), surgindo outros programas ao longo de sua trajetória. O MOBRAL “[...] deixou marcas profundas e significativas na sociedade, sendo um estigma às pessoas não alfabetizadas” (SARTORI, 2011, p. 17).

Entretanto, em 1971, implantou-se o ensino supletivo, por meio da Lei n.º 5.692/71. “Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos [...]” (CUNHA, 1999, p. 14).

Regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, segundo Haddad & Di Pierro (2000), o ensino supletivo objetivava soluções técnicas em detrimento do enfrentamento do problema político de exclusão social vivenciado pela população naquela época. Assim, essa lei

apresentava no Artigo 24, como finalidade:

suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no topo ou em parte (BRASIL, 1971).

Diante de mudanças propostas pela Nova República, em 1985 o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, que “[...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos [...]”, passando a fomentar o atendimento, produzir materiais didáticos e avaliar as atividades (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.120).

A retomada do governo pelos civis promoveu “[...] um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.119).

O direcionamento das demandas educacionais foi legitimado em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal. A partir desta, passou-se então a se reconhecer os direitos das pessoas, jovens e adultas, à educação fundamental, e o Estado foi responsabilizado pela oferta pública, gratuita e universal. “Depois de mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país” (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 22).

Apesar disso, a partir da década de 1990, uma das primeiras medidas do governo Fernando Collor foi a extinção da Fundação Educar, justificando a necessidade de reduzir gastos públicos. “Tem-se, a partir de então, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 271). Nesse caso, o que se pretendia era desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) “[...] por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.121). Mas o programa não completou um ano de duração.

Por conta disso, “[...] os municípios iniciaram ou ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos. Além disso, muitas experiências passaram a ser

desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 271).

Contudo, mesmo que pontual, cabe destacar um movimento que marcou positivamente a educação de adultos nos anos 90, em São Paulo: Movimento de Alfabetização (MOVA). O mesmo teve início em 1989 durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo capital.

Esse movimento tinha como objetivo ultrapassar o nível da alfabetização. “Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal – principal reivindicação dos participantes do I Congresso dos Alfabetizados da Cidade de São Paulo, no final de 1990” (GADOTTI, 1996, p. 22). Isso fez com que a partir de 1991 se institísse no movimento um programa de pós-alfabetização interdisciplinar. Infelizmente, “[...] o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a descontinuidade administrativa [...]” (GADOTTI, 1996, p. 23), sendo extinto em 1993.

Em 1993, por meio de consulta participativa, iniciou-se a elaboração de outro plano de educação, gerando em 1994 o Plano Decenal de Educação (PDE), que fixava metas visando oportunizar o acesso e a continuação dos estudos no ensino fundamental para milhões de analfabetos ou pessoas pouco escolarizadas. Posteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Decenal foi deixado de lado e,

num contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção do gasto federal, a política educacional do governo [...] induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade (DI PIERRO, 2010, p. 941).

Em 1996, entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96. E “[...] um dos grandes avanços foi a EJA finalmente ser compreendida e incorporada como uma modalidade de ensino dentro da educação básica, deixando assim de ser considerada uma suplência e de estar

fora do chamado ensino regular”<sup>2</sup> (SARTORI, 2011, p. 58). A Lei menciona a EJA em dois artigos 37 e 38.

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Mesmo com a entrada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, “[...] as práticas de EJA foram resumidas ao Programa de Alfabetização Solidária (PAS), [...] que pode ser caracterizado com a implantação de práticas de alfabetização por universidades do sul e sudeste brasileiras, em diferentes cidades do nordeste e norte” (SARTORI, 2011, p. 78). Essas práticas promoveram, conforme apresenta Galvão e Soares (2011), uma relação de submissão destas regiões em relação àquelas. Ainda no que tange à alfabetização de adultos, segundo Galvão e Soares (2011), foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), objetivando alfabetizar as populações das áreas de assentamento.

Ocupa destaque no campo da educação de adultos, mesmo diante dos desafios vivenciados no governo Fernando Henrique Cardoso, a Resolução CEB/CNE 01, de 1º de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme o Artigo 2º: “[...] a presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional” (BRASIL, 2000).

Diante disso, por meio dessa resolução, ficaram estabelecidas as diretrizes

---

<sup>2</sup> A expressão “ensino regular” herdada da Lei nº 5.692/1971, segundo Sartori (2011), precisaria ser desconstruída, pois a EJA é tão regular quanto o ensino ministrado às crianças e aos adolescentes em idade considerada “correta” em relação idade/série.

para estrutura e organização dos componentes curriculares dos cursos a serem ofertados nessa modalidade pelas instituições de ensino, tais como: os perfis dos estudantes, a idade mínima para ingresso na EJA, como também a observância do caráter próprio dessa modalidade de ensino. Essa resolução foi um avanço legal para a organização da oferta dessa modalidade, principalmente no que se refere à idade mínima, pontuando a necessidade de se manter as crianças e adolescentes até 14 (quatorze) anos na escola dita regular.

Embora tenham ocorrido avanços na EJA por conta das novas legislações, no início do governo Lula, em 2003, reconhece-se que “[...] muito ainda há por fazer, especialmente no enfrentamento dos diversos tipos de analfabetismos: da educação, da cultura, da política e da cidadania” (HENRIQUES & IRELAND, 2008, p. 349). Diante desse cenário, “[...] chegamos, então, ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas [...]” (GALVÃO & SOARES, 2011, p. 273).

Diante desse quadro, em 2003 lançou-se o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo prioritário a inclusão educacional “[...] articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida” (HENRIQUES & IRELAND, 2008, p. 353).

Não obstante, “[...] com o governo Lula, uma das medidas para além dos programas de alfabetização buscou a articulação de uma política para atender as demandas da educação continuada, em seus diferentes níveis, e da diversidade [...]” (SARTORI, 2011, p. 79).

Nessa perspectiva, como primeiro passo, o MEC inaugurou, pela primeira vez na história de sua estrutura administrativa, uma secretaria destinada ao campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad traduz eixos organizadores de ação. Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida [...] (HENRIQUES & IRELAND, 2008, p. 352).

Desse modo, ao iniciar o século XXI, nas duas últimas décadas mais especificamente, surgiram novos encaminhamentos para a EJA no Brasil, e novas propostas para atendimento desse público se viam necessárias. Nesse viés, “[...] além da SECAD, o governo [passava] a garantir, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC, o direito e o acesso de jovens e

adultos na rede federal de ensino, até então ausente ao atendimento desta demanda na maioria dos estados, através do PROEJA” (SARTORI, 2011, p. 80): Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Ao longo dos anos a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional tem apresentado um cenário de inquietações. Quanto ao primeiro, por um longo período histórico foi destinado à elite, com vistas à “[...] ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição de saberes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31). Diante disso, “[...] o ensino secundário brasileiro, de 1890 a 1920, [dirigia-se], de fato, aos que [pretendiam] realizar estudos superiores e, daí, alcançar as profissões liberais e as carreiras políticas e burocráticas, ou seja, uma posição social de alto prestígio” (NAGLE, 1974, p. 148).

As classes desfavorecidas de riqueza, entretanto, não tinham o privilégio de cursar esse ensino secundário, pois o direito de aprender estava atrelado aos que possuíam bens materiais. Em face disso, o desenvolvimento das capacidades intelectuais era naturalmente visto como desnecessário aqueles que não tinham posse e a concepção de trabalho manual como ação que dispensava os estudos e aprofundamentos era clara.

De acordo com o critério seletivo daquela época, via-se que o ser humano não era percebido em sua totalidade, eram suas condições materiais que determinavam quem ele seria. Caso tivesse posses, poderia ser um dirigente, pensante, alguém que só produzia intelectualmente e, portanto, para aquela concepção, não trabalhava. Conseqüentemente, se nada possuísse, teria como castigo (concepção daquela época) o trabalho manual. Nessa concepção, o homem ou era mente ou era corpo, mas nunca visto como um todo.

A concepção negativa de trabalho interferia no processo educativo que, ao ignorá-lo, impedia a visão unitária das formas de produção, alimentando a ideia de que pensar não significava trabalhar, nem exigia esforços. Assim como trabalhar poderia caracterizar-se como simples execução, de modo que não precisava ser

realizada com consciência. Dois tipos de ser humano eram definidos naquele período: os que pensavam e os que executavam: aqueles intelectuais e estes operacionais.

Conseqüentemente, essas atividades operacionais, que tinham como base econômica essencialmente agrícola nas comunidades primitivas, se efetivavam por meio das experiências transmitidas pelas gerações anteriores. “Eles aprendiam trabalhar trabalhando [...]”, e não havia divisão em classes (SAVIANI, 2007, p. 154). “Assim, nos primeiros séculos, esse modo de produção não exigia pessoal qualificado, por isso não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras (em geral, escravos e índios)” (MOURA, 2010, p.61). O trabalho consistia em mera reprodução dos conhecimentos transmitidos pelas gerações anteriores. Não havia espaço para discussão e propostas de inovação.

Além disso, até o século XVIII não havia educação profissional sistematizada no Brasil. Segundo o Parecer CNE/CEB, n.º 16/99, “[...] a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809 quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas [...]”. (BRASIL, 1999).

No entanto, as fábricas e manufaturas têxteis careciam de preparação de mão de obra, fator que teve provavelmente interferência direta nos esforços do governo para a criação do Colégio das Fábricas. Objetivando a preparação imediata de mão de obra para atuar nessas indústrias, é possível que as preocupações estivessem focadas no treinamento padronizado para atender às necessidades do mercado.

Destaca Moura (2010) que, ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática, iniciando-as no ensino industrial. Percebe-se com isso que “[...] a educação profissional no Brasil [teve], portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” [...]” (MOURA, 2007, p. 6). Nesse caso, a educação profissional era vista como uma forma de compensação às camadas populares, visando ao preparo desses órfãos para a execução de trabalhos manuais de acordo com as exigências daquela sociedade.

A partir do século XX, porém, novas concepções de educação profissional se viam necessárias para preparar mão de obra e atender à industrialização. Essa necessidade surgia também por conta da imigração. Muitos trabalhadores vinham de

seus países de origem já qualificados para atuarem nos setores da indústria e, por isso, tinham certa preferência na ocupação das vagas. Ou seja, “[...] a qualificação profissional era vista como sendo capaz de prover o trabalhador nacional de meios para concorrer com o estrangeiro. Sem instrução, o trabalhador nacional estava destinado a ocupar posições inferiores” (RIBEIRO, 2011, p. 216).

Uma das iniciativas foi o Decreto n.º 1.606, de 29 de dezembro de 1906 – que regulamentou o ensino profissional no Brasil. E o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, criava as Escolas de Aprendizes Artífices. Conforme o Art. 6º do Decreto n.º 7.566, eram preferidos os desfavorecidos da fortuna com “[...] idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio” (BRASIL, 1909).

Entretanto, analisando esse texto jurídico, constata-se que se evidenciam exigências biológicas e as condições físicas como critério seletivo, não sendo possível ao indivíduo com alguma deficiência física o acesso à educação profissional proposta. Não havia flexibilidade para busca de alternativas de trabalho que prestigiassem a todos, respeitando suas diferenças. Consolidava-se, para tanto, uma educação preconceituosa, vinculada à concepção de ser humano como objeto a serviço da indústria, não como alguém que pensasse e colaborasse na transformação social.

Naquele período, “[...] o trabalho e a formação profissional, por estarem desvinculados da educação, apareciam na máquina estatal também em ministério distinto desta – o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio cuidava da formação profissional e o Ministério da Justiça, da educação” (BRANDÃO, 2008, p. 115). Comprova-se com tal medida que o ensino visava essencialmente à formação de mão de obra para atuar na agricultura, na indústria e no comércio. Não obstante,

a ausência de articulação do ensino profissional, nos seus graus elementares, com os outros níveis e ramos de ensino, especialmente com o ensino secundário – reduto da formação humanista e, portanto, aristocrático – impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento ou de aceitação daquele tipo de ensino. A barreira era, antes de tudo, de natureza social, que assim se expressava no setor da escolarização. Por isso mesmo, não eram razões ou princípios de natureza educacional ou pedagógica os responsáveis por aquela falta de articulação (NAGLE, 1974, p. 174).

As razões decorriam da forma com que as pessoas eram vistas pela

sociedade. Havia diferenças de classes e uma predeterminação do que cada classe deveria realizar, dividida entre aqueles que – por causa das condições econômicas e sociais – deveriam ser preparados para pensar e dirigir e aqueles que – por razões de desprovido econômico – deveriam executar as atividades pensadas pelos que tinham acesso ao ensino acadêmico e, portanto, aristocrático.

Cabe ressaltar que essas divisões acabaram por manter uma visão dicotomizada entre trabalho e educação, promovendo formas excludentes de acesso ao conhecimento, pois “[...] os membros da população marginalizados da cultura letrada [tendem] a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina” (SAVIANI, 1991, p. 29). E o fato de sentirem-se desarmados e dominados contribuía para a manutenção de um sistema social escravocrata, autoritário e manipulador. Assim, não faltaria trabalho braçal. Esses podem ter sido os motivos responsáveis por aquela falta de interesse de articulação.

Diante do exposto, no que se refere à Educação Profissional integrada ao ensino médio, “[...] chega-se à década de 1930 com a educação básica brasileira estruturada de uma forma completamente dual” (MOURA, 2010, p. 62).

Esse dualismo [tomou] um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2008, p. 4).

Nessa década, a dualidade passava a ser oficializada em textos jurídicos, sendo a exclusão sistematizada. Os setores produtivos determinavam a estrutura da educação, que explicitamente continuava sendo um recurso para a consolidação dos interesses dominantes da sociedade.

Essa realidade se alterou a partir da década de 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024/1961, que proporcionou “[...] educação de grau superior, acessível a todos os concluintes da educação de grau médio, mediante habilitação em concurso de habilitação” (MOURA, 2007, p. 11). Isso possibilitou oficialmente o acesso dos estudantes egressos de formação profissional às universidades, colocando um fim na dualidade de ensino.

Entretanto, Moura (2010) ressaltava que essa dualidade só havia acabado formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, pois a vertente do

ensino, destinada às “[...] elites continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, enquanto os conteúdos nos cursos profissionalizantes eram reduzidos em favor das necessidades de mercado” (MOURA, 2010, p. 11). Havia, nesse sentido, uma forma implícita de exclusão quanto ao acesso das classes populares ao ensino universitário. Isso ocorreu porque inserir direitos de acesso em textos jurídicos para agradar a população não era suficiente.

Era necessário que houvesse mudança concreta de pensamento de toda a sociedade, a começar pelo Estado. Enquanto não houvesse mudanças nas formas de pensamento e efetivo interesse da sociedade, as mudanças na educação, como dizia o filósofo Gramsci, seriam sempre abstratas.

Nessa mesma década, marcada pelo golpe militar de 1964, a Educação Profissional assumiu papel importante “[...] no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32). Ao longo do período, acordos internacionais assinados representavam a intenção de ampliar as matrículas nos cursos técnicos e com isto promover a mão de obra acelerada que atendesse ao aumento das exigências dos empregadores. “A Lei n.º 5.692/71, surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33).

O estímulo ao ensino técnico resultou de um jogo de interesses do poder público para atender às produções capitalistas, como também para amenizar a demanda ao ensino universitário. Ocorreu que o poder público, ao mesmo tempo em que se comprometeu juridicamente com o acesso de todos ao ensino universitário, por meio da Lei n.º 4.024/61, não deu condições para este acesso. Dessa maneira, o poder público buscou convencer as pessoas sobre a importância do aprendizado de uma profissão, assegurando também a mão de obra dita qualificada para atuar no cenário industrial.

Aliado a esse cenário, Ramos (2011) aponta dois argumentos que foram utilizados para formar técnicos: 1) a necessidade do mercado de trabalho; 2) o intuito de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do ensino secundário. Mas não se obteve sucesso nem de uma forma nem de outra, pois a qualidade na

formação técnica não se concretizou e a pressão pelo ensino universitário não se conteve.

Ciavatta (2008) completa, ainda, que a profissionalização compulsória introduzida pela Lei n.º 5.692/71, dez anos depois, diante de sua falência, passou a ser facultativa devido à Lei n.º 7.044/1982, pois o segundo argumento supracitado por Ramos (2011), “[...] não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico” (RAMOS, 2011, p. 234).

A “falência” destacada por Ciavatta (2008) pode ser justificada pelas seguintes razões:

[...] em vez de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção dos conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. [...]. (MOURA, 2010, p. 68).

Isso comprova que novamente foram inseridos direitos em textos jurídicos com base num interesse político dominante, sem que houvesse efetiva preocupação com a qualidade social do ensino. Qualidade esta que requeria investimentos financeiros para uma estrutura física conforme exigências da profissão a ser ofertada e preparação docente para integrar os saberes acadêmicos aos do mundo do trabalho, articulando teoria e prática. Outra questão foi a redução de algumas disciplinas em favor de outras, o que contribuiu para promover uma educação deficiente, de “faz de conta”, ou, nas palavras de Gramsci “capenga”.

Após esse período, e com o fim da ditadura militar, “[...] a mobilização nacional para a transição democrática levou, ainda que lentamente, à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987” (RAMOS, 2011, p. 234). Nesse momento, defendia-se um tratamento igualitário para toda a educação básica e a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. “Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos” (RAMOS, 2011, p. 235). Saliente-se que “[...] politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, P. 161).

A gênese do termo politecnia aparece nos escritos de Marx e Engels, ao

apresentarem suas contribuições para o processo educativo. Embora, como afirma Machado (1989), não tenham escrito nenhuma obra tratando especificamente da educação, seus escritos ofereciam alguns princípios básicos para uma educação socialista.

Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista (MACHADO, 1989, p. 88).

Com base nessa concepção de educação politécnica, como facilitadora da articulação entre teoria e prática, não basta pensar, entretanto, numa integração como a simples junção de ambas. É preciso compreender o caráter científico de todo o processo de produção dos conhecimentos. Isso significa considerar que tanto o saber acadêmico quanto o profissional se constituem numa prática indissociável.

Além disso, a dualidade que vinha historicamente se consolidando no Brasil – entre ensino médio para elites e ensino técnico para classes menos favorecidas economicamente – exigia uma nova perspectiva de educação que efetivamente possibilitasse a integração do ensino médio à educação profissional acessível a todos, independentemente da classe social e econômica.

Era necessário reconhecer o ser humano como alguém que pensa e por isso não reproduz, mas produz. Para isso, se fazia necessária uma educação politécnica, focada no desenvolvimento de um ser humano que se reconhecesse como autor da própria história e, assim, colaborasse para a construção da história do mundo. Alguém que produzisse e aprendesse ao mesmo tempo, por isso, não só se transformaria como também contribuiria para a transformação da sociedade. Portanto, não seria um sujeito passivo.

Nessa discussão acerca de Educação Profissional, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, tramitou no Congresso Nacional o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996. “Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos [...]” e os defensores da lógica de mercado (MOURA, 2010, p. 70).

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresentado em dezembro de 1988, pelo então deputado Octávio Elíseo, incorporava as propostas dos primeiros para uma educação profissional politécnica. Entretanto, “[...] o longo debate foi atravessado pela apresentação de um novo projeto, pelo então Senador Darcy Ribeiro, e esse foi o texto aprovado em 20/12/1996, como Lei n.º 9.394” (RAMOS, 2011, p. 236).

As controvérsias, entretanto, facilitaram os interesses da lógica de mercado que, lamentavelmente, imperavam naquele cenário brasileiro. Ficava claro que para os interesses dominantes, a educação deveria manter-se como uma porta de livre acesso para a entrada do poder e seus comandos. Ou seja, a concepção de ser humano apresentada pelos defensores da educação politécnica geraria conflitos de pensamento entre os dominantes e a classe trabalhadora economicamente menos favorecida, a qual passaria a ter mais consciência de si e da possibilidade de tornar-se agente transformador. Inclusive, o direito de todos à educação, aprovado na constituição anos antes, já representava certo risco, e a aprovação do texto apresentado por Darcy Ribeiro foi uma resposta negativa aos princípios da educação politécnica.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, embora tenha contemplado a educação profissional, deixou margem para que se fizesse a articulação ou não, conforme redação dada no Art. 36A, Parágrafo único: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996). Assim, a forma de oferta da Educação Profissional poderia ocorrer conforme Art. 36B: “Inciso I – articulada com o ensino médio; inciso II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Essa redação jurídica contribuiu ainda mais para a desarticulação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Integrar teoria e prática, articular saberes acadêmicos e profissionais requeria uma política de planejamento. Não bastava a possibilidade de integração, era preciso que houvesse condições de planejamento integrado, com momentos de discussões entre os docentes e investimentos.

A legislação apresentou uma proposta de educação integrada apenas no discurso, pois até mesmo na organização do texto jurídico o ensino médio aparecia

separadamente da educação profissional. Esta, por sua vez, colocada mais como um apêndice daquela do que como uma proposta educativa sistematizada. Novamente, apresentava-se um texto jurídico que pouco contribuía para a concretização das mudanças necessárias em relação ao problema da dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Em decorrência disso, em 1997, logo após a promulgação da LDBEN, foi regulamentada, por meio do Decreto n.º 2.208, a separação do Ensino Médio da Educação Profissional. Nas palavras de Moura (2007, p.18), “Como se vê, todo esse contexto do final dos anos 1990, [...] no que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa”.

O Decreto n.º 2.208/97 não favoreceu a continuidade do ensino médio integrado. Sem recursos, as propostas e os cursos em andamento foram extintos. O interesse neoliberal predominante manteve o foco num treinamento apenas técnico, com formação para mão de obra que atendesse às necessidades imediatas do mercado.

Mais adiante, a partir de 2003, com a mudança de governo e de projeto de sociedade, as discussões referentes ao ensino médio e à educação profissional passaram a ser retomadas e novas perspectivas foram abordadas. Conseqüentemente, foi revogado o Decreto n.º 2.208/1997, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, resultado de muitas reflexões e discussões e da “[...] grande efervescência nos debates relativos à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional” (MOURA, 2010, p. 74).

Algumas conquistas do Decreto n.º 5.154/2004 encontra-se no Art. 1º, a saber: a retomada da oferta de “[...] II – educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2004). Segundo Ramos (2010), o conteúdo deste decreto foi incorporado à LDBEN por meio da Lei n.º 11.741/2008. Nessa nova legislação, “[...] a educação profissional ficou organizada, então, em cursos e programas, em vez de níveis [...] a) de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) de educação técnica de nível médio; e c) de graduação e de pós-graduação” (RAMOS, 2010, p. 51).

Um destaque importante ao final da primeira década do século XXI foi a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em cujo teor consta: “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008).

Com esta Lei n.º 11.892, a substituição dos antigos “CEFETs” (Centros Federais de Educação Tecnológica) para “IFs” (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) não intentava somente a mudança de nomenclatura, mas de característica da instituição.

Por meio dessa Lei, os Institutos Federais passaram a ter a finalidade de, segundo o Art. 6º, inciso III: “Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional [...]”; e o objetivo de, conforme o Art. 7º, inciso I: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

A partir dessa finalidade dos Institutos Federais, conquistou-se um passo à frente na busca da superação da dualidade historicamente construída em relação ao ensino médio integrado à educação profissional. Entretanto, era necessário atentar-se para que as mudanças propostas não se resumissem a textos jurídicos, sem efetivas condições concretas para sua execução.

A finalidade de “Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional” requereria a elaboração de projetos de curso que contemplassem áreas de formação profissional em todos os níveis, desde a educação básica até a educação profissional. A amplitude para o atendimento dessa finalidade demandaria investimentos financeiros tanto para a organização da estrutura física quanto da humana.

Em razão da verticalização, a lei amplia a finalidade de atendimento para outras modalidades de ensino, o que, conseqüentemente, diversifica os tipos de público a serem beneficiados, gerando novos desafios e diferentes olhares pedagógicos. Isso significa dizer que, a partir dessa lei, a possibilidade de o docente atuar em diversas modalidades e níveis se torna mais concreta.

Em relação ao objetivo apresentado no inciso I do Art. 7º desta lei, fica clara a prioridade da oferta de Educação Profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, porém, não só para os concluintes do ensino fundamental, mas também para a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Esta, uma novidade para as instituições que até então em sua maioria não havia desenvolvido trabalhos com este público na forma de oferta de cursos integrados. Dessa maneira,

pode-se dizer que o adendo “e para o público da educação de jovens e adultos”

denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. [...] Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, que pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para esse público, coerente ao anunciado pelo Decreto n.º 5.840/06, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (CALDAS; PACHECO; REZENDE; VIDOR, 2011, p. 87).

A lei, nessa acepção, atende ao Decreto n.º 5.840, de 2006, que é uma exigência à oferta de PROEJA na rede de instituições federais de educação profissional. Conforme Art. 2º deste Decreto, “[...] as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007” (BRASIL, 2006). Além disso, diz o § 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” (BRASIL, 2006).

Com mais de uma década de existência deste Decreto, seu cumprimento ainda tem sido um desafio para muitas dessas instituições federais. A baixa procura, decorrente muitas vezes do sentimento do jovem ou adulto de não pertencimento a estas instituições e por isso desconhece a oferta e, a alta evasão causada muitas vezes por uma oferta inadequada a esta modalidade, têm impulsionado essas instituições a buscar constantemente propostas metodológicas inovadoras, que sejam capazes de atender às reais especificidades e necessidades desses trabalhadores estudantes. No entanto, o desafio ainda é grande e as pesquisas para contribuir com a atuação docente e com projetos pedagógicos mais adequados a estes jovens e adultos, são emergenciais.

Outra questão importante no que se refere à Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é a sua intencionalidade, mencionada pelos autores na citação acima, em relação ao atendimento diferenciado para os públicos dos cursos técnicos de nível médio.

Quanto ao público da EJA, esse atendimento diferenciado pode gerar duas conotações. A primeira delas, a mais adequada, seria considerar que, por ser uma modalidade de ensino que presume maneiras próprias de oferta, carece da

disponibilidade dessas instituições para a elaboração de projetos de curso que levem em conta as especificidades dos jovens e adultos a fim de contribuir tanto para o acesso quanto para a permanência destes estudantes. Por isso, devem contemplar propostas metodológicas que levem em conta os saberes que esses estudantes já têm e promovam a sua superação, por meio do diálogo desses saberes com os saberes científicos. Esse olhar diferenciado para com o público da EJA significa reconhecer que, considerando sua faixa etária, há saberes e experiências de vida e profissionais que não podem ser ignorados no processo de construção do conhecimento.

A segunda conotação é que este olhar diferenciado de atendimento pode ser incorporado de forma preconceituosa, favorecendo uma postura assistencialista ou mesmo uma prática de trabalho menos rigorosa, inferiorizando as capacidades cognitivas desse público para o aprendizado acadêmico. A novidade em relação à oferta para o público da EJA por meio do PROEJA – requer dessas instituições, entretanto, a elaboração de propostas que sejam capazes de promover a efetiva superação e emancipação desses estudantes, por meio do acesso ao saber científico.

Ainda: “O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência [...]” (PINTO, 2010, p. 86). Por esse motivo, os saberes já existentes devem ser o ponto de partida para a construção da compreensão histórica do saber acadêmico e para a produção de novos saberes.

Contudo, esse novo cenário apresentado pela Lei n.º 11.892/2008 requer um trabalho de superação da dualidade entre ciência/tecnologia e teoria/prática. Não menos relevante, ao trabalhar “[...] na pesquisa como princípio educativo e científico e nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada” (PACHECO, 2011, p. 27).

No período de 2004 a 2007, “[...] por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA constituiu-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica” (MOLL, 2010, p. 132).

Conseqüentemente, nesse período, ocorreram muitos debates envolvendo

segmentos sociais, universidades, instituições federais de educação e os Ministérios do Trabalho e Educação, visando à qualificação desse programa como uma prática educativa na esfera política. Foram elaboradas propostas de formação de educadores para atuarem nesse campo de integração entre ensino médio e profissional e deu-se início à produção do documento base, que

congregou um conjunto de reflexões históricas, políticas, culturais, pedagógicas e curriculares, especificamente para ensino médio. [...] Neste movimento, as formulações foram acolhidas pelo Ministério da Educação, e o Decreto n.º 5.478/05 foi revogado, em julho de 2006, e substituído pelo Decreto n.º 5.840/06 (MOLL, 2010, p. 133).

Diante dessa concepção, o PROEJA poderia ocorrer na modalidade integrada e/ou concomitante, para formação técnica ou qualificação profissional, tanto na etapa de Ensino Fundamental como na de Ensino Médio, e os cursos ofertados deveriam articular os conhecimentos escolares levando em conta os saberes e as necessidades profissionais dos jovens e adultos trabalhadores.

A entrada do PROEJA traz categorias de análise até então invisíveis para a educação profissional: gênero, etnia, opção sexual, éticas religiosas, categorias estas visíveis para a EJA na compreensão do espaço escolar; também compõe um corpo docente com possibilidades de formação contínua junto dos técnicos administrativos e dos gestores da escola; articula pesquisa ao fazer pedagógico, compondo mais um dos inéditos viáveis protagonizados por Paulo Freire (SANTOS, 2010, p. 127).

Retomando a Constituição Federal de 1988 – no Art. 208, alterado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, observa-se:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

No entanto, faz-se necessário, em relação a isso, que as políticas educacionais tenham um olhar mais aprofundado para primeiramente compreender quem são os que não tiveram acesso à educação em idade própria. Essa garantia está prevista também no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 9.394/96, citada anteriormente.

A observação das características desses estudantes trabalhadores fomenta a necessidade de uma nova perspectiva para a modalidade EJA, em que, numa

concepção crítica “[...] o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (FREIRE, 1981, p.13, grifos do autor).

A Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao abordar em seu Artigo 3º que “[...] o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012), reforça a importância do ensino médio como um direito social das pessoas, o que envolve, além da garantia, a oferta com qualidade social.

Além disso, as legislações que asseguram políticas educacionais para a EJA propõe a integração dessa oferta à educação profissional, isso se confirma no artigo 37 da Lei nº 9.394/96 § 3º. “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996) e também na Lei n.º 11.741/2008, que “[...] altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Complementa-se a essas leis, a Lei n.º 13.005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, em que está estabelecida a Meta 10: “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Sem esquecer, também, a proposta apresentada no Artigo 12, da Resolução n.º 3/2010, de “[...] ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores” (BRASIL, 2010).

Entretanto, essas legislações devem vir ao encontro da necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos integrada a uma educação profissional que atenda as necessidades de formação para o trabalho “[...] não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnia [...]” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004, p. 21).

A politecnia aqui tratada deve entrelaçar ciência e trabalho, defendida por

Gramsci como escola unitária, que “[...] é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão [...]” (MANACORDA, 1990, p. 163).

Sendo assim, nessa breve abordagem dos aspectos históricos e legais da Educação de Adultos, do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e do PROEJA, observa-se que muitas foram as variáveis intervenientes no contexto das políticas educacionais, principalmente no que se refere às práticas de educação para jovens e adultos no Brasil. Além disso, percebe-se que “[...] a legislação não é somente um ato de legisladores, mas é o reflexo do movimento social daquele momento histórico” (SARTORI, 2011, p. 20). Ainda:

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Muitos dilemas já foram superados ao longo das quase duas décadas do século XXI, mas ainda há um grande caminho a ser percorrido para a consolidação de uma política mais efetiva para a EJA. E, assim como ao longo da história, atualmente o Brasil está enfrentando uma crise econômica e política, na qual é importante que nós educadores, enquanto profissionais e políticos, estejamos, como dizia Paulo Freire, “[...] taticamente dentro e estrategicamente fora do sistema” (MAYO, 2004, p. 69), para que possamos questionar, refletir e responder de forma sempre coerente às seguintes indagações: “[...] para que e para quem, em favor de que, em favor de quem, contra que e contra quem[...]” estamos lutando? (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 51).

### **3 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS CONCEPÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).**

#### **3.1 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Apesar de, as ideias de construção de um Ensino Médio integrado à educação profissional baseado numa formação integrada dos indivíduos, serem impedidas em outro momento histórico, nos dias atuais “[...] continuamos a buscar resgatar o homem integral[...]”, no sentido omnilateral, isto é, “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, pp. 86-89).

Com base nessa referência de ser humano, propõe-se uma escola unitária de acordo com as concepções de Gramsci.

Gramsci escreveu suas notas reflexivas sobre o problema cultural e educacional, nas quais se encontra um espaço significativo dedicado à questão da escola única. A contribuição de Gramsci reveste-se de importância singular, pois trata-se de uma tentativa de recuperação dos fundamentos já antes introduzidos, principalmente por Marx e Lênin, incorporando-os ao contexto da luta pela hegemonia do proletariado, correspondente à nova fase de desenvolvimento moderno do capitalismo (MACHADO, 1989, p. 131).

A escola unitária proposta por Gramsci tem origem em seus questionamentos em relação à escola tradicional. Para ele, a escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Nesta, Gramsci afirma que “[...] a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1982, p. 137). Assim sendo, era abstrata e promotora da hegemonia do grupo dominante ou, ao contrário, da contra hegemonia dos grupos subalternos.

Conseqüentemente, ao perceber a marca social caracterizada pela multiplicação dos tipos de escolas, Gramsci propôs a destituição dessa trama, por meio da criação de “[...] um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que [conduzisse] o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o

entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige[...]”, denominada escola unitária ou única (GRAMSCI, 1982, p. 137).

Nessa concepção de escola, percebe-se um conteúdo não meramente acadêmico, mas capaz de dar condições também para a escolha de uma formação profissional. Não estava pensada para uma determinada classe social, mas favoreceria a todos, sem distinção. Assim, todos os estudantes seriam preparados para fazer boas escolhas profissionais, como também poderiam ser dirigentes.

Ao contrário da dualidade entre educação acadêmica para um determinado público, selecionado para aquele que tinha de bens *versus* uma educação profissional planejada para classes menos favorecidas, a escola unitária pretendia tratar o ser humano em todas as dimensões, em sua totalidade. Como ser que pensa, age, planeja e executa seus conhecimentos, sem desmerecimento de atribuições. Tanto o trabalho braçal quanto o trabalho intelectual tinham para Gramsci igual valor, pois não se executa nada sem planejamento, como não há planejamento válido sem uma ação concreta.

Referindo-se a essa proposta de escola unitária, percebe-se o seguinte:

O trabalho industrial, que implica do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário, que, marxianamente, Gramsci aponta (MANACORDA, 1990, p. 285).

O princípio educativo unitário faz reconhecer que o trabalho deve ser visto sob duas conotações: a primeira, do ponto de vista intelectual, requer que sejam apresentados ao estudante o conhecimento do trabalho – sob a perspectiva das suas contribuições para a sociedade – e a técnica de transformação da natureza realizada pelo ser humano para chegar ao produto industrializado. É a competência técnica para a execução das atividades e o reconhecimento de sua contribuição para a sociedade.

A segunda conotação é o trabalho do ponto de vista moral, em que pese sua compreensão de como o objeto de cultura<sup>3</sup> é produzido pelo ser humano sem prejuízo de valor para a natureza e a humanidade.

Numa sociedade em que haja a mera produção de determinada cultura, sem analisar todo o contexto em que ocorre essa produção e a matéria-prima utilizada,

---

<sup>3</sup> Cultura é aqui tratada como tudo o que o homem produz por meio do seu trabalho.

corre-se o risco de prejudicar a natureza em favor de uma cultura produtiva baseada na rentabilidade.

Num setor de vestuário, por exemplo, a matéria prima utilizada passa por processos que causam danos ao meio ambiente e que ainda precisam de estudos e utilização da tecnologia para amenizar ou combater essas agressões à natureza. Assim, quando um trabalhador ingressa na escola para fazer um curso técnico na área, precisa tomar consciência disso, não para criticar a empresa em que atua, mas para estimular-se a ser um pesquisador e conhecer mais sobre esse processo, para até mesmo descobrir novas técnicas de tratamento dessa matéria-prima. Nesse caso entram a teoria e a prática como favoráveis ao domínio dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, assim como para a produção de novos conhecimentos.

É nesse movimento que o trabalho passa a ser visto como princípio educativo, com o despertar para a compreensão de que sua função, no caso de um técnico em vestuário, não se limita à confecção das roupas, mas na busca de alternativas para colaborar na solução dos possíveis desafios que estão muito além da peça produzida.

Além dessas questões, a empresa que submete seus colaboradores a condições insalubres de trabalho, também não está em harmonia com a humanidade. E isso só será perceptível, quando nesse trabalho houver a teoria, a reflexão e a compreensão dessa ação. Por essa razão, o trabalho visto como princípio educativo é práxis, ou seja, resultado de um processo de construção do conhecimento que envolve ação-reflexão-ação. Envolve conscientização em detrimento de qualquer causa baseada somente na lucratividade.

E é a partir “[...] desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo” (CIAVATTA, 2005, p. 92). O mundo do trabalho deve ser visto como uma prática que contribui para a formação do ser humano em sua totalidade e, portanto, não pode desarticular-se do aprendizado acadêmico. Por tal motivo, segundo Nosella (1992, p. 117), Gramsci afirma: “[...] para que a instrução não seja também educação, precisaria que o aluno fosse uma mera passividade, um mecânico balde para noções abstratas”. Ou seja, serviria para referir-se às formas desconexas da vida social dos estudantes apresentadas pelos programas de ensino nas escolas.

Partindo desse pressuposto, assume-se que a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não para enquanto o aluno está na escola. Ao contrário, esse é, por excelência, um espaço de socialização e de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente (MOURA, 2007, p. 25).

Dito isso, a escola não pode ignorar os saberes já adquiridos ou construídos pelos estudantes ao longo da vida por meio de seu trabalho. O trabalhador, por exemplo, que retorna aos estudos, não pode ser tratado como alguém que vai à escola para receber conhecimentos. É necessário que a escola ouça esse trabalhador, aproveitando suas vivências reais como produtor de cultura num determinado espaço de produção, que pode ser a empresa ou sua própria casa, para transformá-las em ciência. Além disso, que promova junto a esse trabalhador uma visão intelectual e moral daquilo que ele produz por meio do seu trabalho.

Pode-se considerar então que “[...] o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO, 2005, p.76). Com efeito, neste ensino médio “[...] já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento [...]. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento [...] se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Insere-se aí, portanto, uma educação politécnica. E se essa for garantida, “[...] a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora” (RAMOS, 2010, p. 40). Daí Saviani considerar que “[...] nesta perspectiva, a educação de nível médio [trataria] de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161).

A vida do ser humano é uma totalidade, portanto, teoria e prática determinam o caráter ontológico do seu trabalho. Assim destaca Ramos (2010), em que num projeto de Ensino Médio integrado à educação profissional, a compreensão do trabalho deve ser de duplo sentido: ontológico e histórico. O primeiro sentido, “[...] exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis

humana [...]” (RAMOS, 2004, p.42). No âmbito histórico, propõe Ramos (2010), há o sentido de ser compreendido como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

O caráter ontológico do trabalho humano é o que o distingue dos animais. O conhecimento o permite transformar a natureza para a sua sobrevivência. E ao relacionar-se com outros seres humanos, torna-se capaz de aprimorar seus conhecimentos e provocar modificações no meio.

Na concepção ontológica, conseqüentemente, o ser humano não existe para ser adaptado, pois sua inteligência o torna capaz de transformar a natureza por meio do seu trabalho. Nessa lógica, o trabalho deixa de ser visto como um castigo, algo desprimoroso e passa a ser visto como cultura, produzida e transformada por todos os seres humanos, a partir das relações que estabelecem: com a natureza, consigo mesmos e com os outros. Mas, essa produção só é possível pela articulação entre teoria e prática; entre saber empírico e saber científico. Entretanto, esse caráter ontológico do trabalho, privilégio do ser humano, precisa tornar-se práxis, para que seja desenvolvido com consciência histórica.

Mediante o reconhecimento de que o trabalho é resultado das ações dos seres humanos e que estes evoluem historicamente, seja nas formas de produção ou pelo uso de novos recursos tecnológicos, é necessário que os estudantes se vejam também como participantes ativos que, historicamente constroem, modificam e aprimoram suas técnicas de trabalho de acordo com os desafios propostos em cada momento histórico.

De acordo com Manacorda (1990, p. 260), para Gramsci,

[...] o homem, a sua individualidade, a sua personalidade, se desenvolvem unicamente na apropriação da natureza, levada a efeito no contexto social, com os outros homens, tornada possível pelas leis civis e estatais que ordenam os homens de modo historicamente conforme.

Isso implica numa “[...] formação profissional técnica, política e cultural da força de trabalho na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social “mediatamente” vinculada ao mundo do trabalho” (SIMÕES, 2010, p. 114, grifo do autor).

Ante essa possibilidade é que se propõe uma escola unitária, em que ao referir-se a sua última etapa, Gramsci afirma que o “[...] estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e

não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: [...], deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 1982, p.124).

Ademais, a educação profissional politécnica ou tecnológica pode ser conceituada “[...] como aquela que, em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico e aparecimento das atividades mais complexas, incorpora na educação escolarizada a cultura técnica e busca a integração da ciência, tecnologia, cultura e trabalho” (SIMÕES, 2010, p. 114). Há que se considerar também:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Nem a educação profissional, nem a educação propedêutica, quando trabalhadas separadamente, contribuem para a formação do estudante em sua totalidade. Entende-se que o ser humano existe para criar e transformar o meio de forma criativa e ativa e o desenvolvimento dessas características não ocorre de forma mecanicamente transmitida e fragmentada. É na escola, por meio de ações integradas que possibilitem aos estudantes sua participação ativa e seu autorreconhecimento como colaboradores neste processo de construção social, que será possível a concretude da tomada de consciência desses estudantes em relação ao objeto de estudo.

Entretanto, se se pretende “[...] uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva de emancipação humana” é necessário “o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica [...]” (SIMÕES, 2010, p. 117). Igualmente, o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos (PACHECO, 2011, p.11).

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA, proposto pelo Programa Nacional (PROEJA), não pode tornar-se um mero cumprimento legal ou a simples junção dos saberes propostos pela formação geral e pela formação profissional, executados de forma fragmentada. Além disso, as instituições federais devem primeiramente procurar conhecer o público para o qual

será ofertada essa educação, compreender quem são esses trabalhadores, que tipo de atividade profissional exercem na sociedade e quais são as suas reais necessidades.

O conhecimento acerca desse público evita a elaboração de propostas de cursos desarticuladas com os interesses profissionais dos trabalhadores. Isso porque “[...] se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (CIAVATTA, 2005, p. 99).

Não obstante, nesse restabelecimento do ensino, a escola deve valorizar, dentre outros princípios, a democratização e construção do saber, em que a criticidade seja “[...] requisito básico para que o sujeito trabalhador possa fazer sua leitura de mundo, refletindo criticamente sobre o saber que vem sendo produzido, sobre as formas de trabalho que lhes são oferecidas e sobre o papel que ocupa no mercado da força de trabalho” (PAIVA, 2004, p. 221). E isso só ocorre pela articulação entre a formação geral e técnica, por meio de um planejamento que possibilite o diálogo entre os docentes de ambas as formações.

Para tanto, a docência no PROEJA requer dos profissionais a abertura para o desafio de construir novas propostas de trabalho, pois integrar os conhecimentos de ambas as formações levando em conta o trabalhador em suas especificidades é tarefa que exige compromisso com o aprendizado constante. Dessa forma, “[...] a preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos” (PINTO, 2010, p. 51). Além disto, a docência deve ser contextualizada pelas relações entre vida e cultura.

O educador, entretanto, é um “trabalhador, que também se produz nesses complexos processos de formação humana, na escola e em outros espaços sociais nos quais a sua existência se desenvolve” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19). E “[...] nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam desafios para a construção de sua própria existência humana e social [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 18).

No desafio de reconstruir-se também enquanto pessoa inserida num determinado contexto social, o educador depara-se com situações que exigem uma

definição de postura. De um lado, tem a escolha de ser um mero reprodutor e transmissor de conhecimentos. Opção aparentemente mais fácil, porém, sem vida. Por outro lado, tem a opção de tornar sua prática uma experiência viva de possibilidades de mudança. Esta última opção requer desse educador a tomada de consciência em relação a sua atuação e às condições que permeiam sua prática educativa, para que, por meio da capacidade técnica e do compromisso político, possa contribuir para a transformação necessária da sua realidade, assim como oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência ativamente política. “A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político” (SAVIANI, 1991, p. 41).

E esse é o trabalho vivo do educador, que se dá por uma prática docente problematizadora, que ocorre desde o momento em que o educador planeja suas aulas até o momento em que se encontra com seus estudantes. Nesse encontro, portanto, “[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”” (FREIRE, 1987, p. 40, grifos do autor). Completando, por meio de uma prática dialógica entre educador e estudantes é que o conhecimento empírico será transformado em conhecimento científico. Ambos não podem ser negados, mas sim mediatizados pelo educador, que com os estudantes também têm a possibilidade de reconstruir seus conhecimentos.

Não significa, no entanto, que o educador não deva propor nenhum objeto de conhecimento aos estudantes; precisa sim, planejar suas aulas, apresentando os conhecimentos já existentes, para que a partir dessa proposição atue como mediador na compreensão e reconstrução desses saberes, por meio da participação ativa dos estudantes. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados [...], a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 40). Gramsci, entretanto, adverte:

Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 1982, p.131).

O nexa instrução-educação, apresentado por Gramsci, se traduz na prática educativa que contemple as experiências práticas dos estudantes vinculadas ao conhecimento acadêmico apresentado pela escola. A mera abordagem dos conteúdos teóricos torna abstrato e sem compromisso o processo de aprendizagem.

Para tanto, em se tratando do trabalho docente para o público de trabalhadores, a tarefa de integrar a formação geral à educação profissional, na modalidade EJA, requer do educador uma postura pautada na conscientização da sua complexa atuação social enquanto agente que modifica e é também modificado nesse contínuo processo de formação.

Tal postura exige no exercício da formação integrada “[...] uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (CIAVATTA, 2005, p. 101).

### 3.2 AS CONCEPÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Atualmente tem-se vivido um cenário de preocupações com a educação de jovens e adultos. Entretanto, é preciso atentar-se para que esse discurso hegemônico de preocupações não seja reflexo de uma ideologia neoliberal que, ao preocupar-se com o mercado de trabalho,

[...] propaga a criação de programas dirigidos ao fornecimento de uma força de trabalho “flexível” e “adaptável” [...]. Tudo isso é parte da intensificação do processo de globalização o qual, como indicado por Marx e Engels, no Manifesto Comunista, de 1848, sempre foi um aspecto fundamental do capitalismo (MAYO, 2004, p. 9).

Observa-se isso na demasiada preocupação das autoridades governamentais em lançar programas, mediante o discurso da promoção da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores por meio de aquisição de novos empregos advindos das oportunidades de qualificação profissional oferecidas, inclusive por esses programas. Investimentos grandiosos de recursos financeiros são atrelados a programas que fatalmente não provocam as mudanças necessárias ao contexto social desses trabalhadores. Quer dizer, não basta lançar um programa de qualificação profissional, é preciso investir na educação desses trabalhadores.

A ênfase na educação de jovens e adultos, trabalhadores ou não, perpassa pelo profundo processo de apreensão dos conhecimentos, de modo a prepará-los (os trabalhadores) a se tornarem também construtores de novos conhecimentos. Não basta, portanto, a organização de programas de qualificação profissional que tenham como objetivo preparar para atuar no mercado de trabalho, sem que haja a tomada de consciência desse trabalho como princípio educativo.

Por conta disso, Antonio Gramsci defendia uma escola unitária no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, uma escola que, nas suas palavras, “[...] tempere equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente” (NOSELLA, 1992, p. 114).

Seus escritos contribuem para o processo educacional em todos os níveis. Entretanto, não há como abordar suas concepções sobre educação sem deixar de vincular também a importância da educação de adultos para este filósofo, inclusive por aqui ser tratar de uma educação profissional que tenha como público os jovens e adultos.

Falar de escola unitária e de docência no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA, requer uma atenção especial às concepções de Gramsci em relação ao trabalho pedagógico com jovens e adultos, explicitando inclusive suas experiências – apesar de breves – que teve com este público. Embora suas experiências tenham ocorrido num cenário político específico, a forma com que concebem os objetivos da EJA trazem para o contexto atual perspectivas relevantes para o desenvolvimento de um trabalho de caráter mais emancipatório junto a estes jovens e adultos.

Quanto à atuação do italiano Antonio Gramsci na educação de adultos, ele iniciou suas experiências ainda no cenário da Primeira Guerra Mundial, propondo a criação de uma Associação de Cultura para operários. “Gramsci define, para essa Associação, uma clara relação de autoria e propriedade: o autor, diretor, proprietário dessa associação é o operariado enquanto classe reivindicativa e revolucionária” (NOSELLA, 1992, p. 25). Essa proposta não foi concretizada por questões políticas vivenciadas naquela época.

Após a guerra, criou os chamados Conselhos de Fábrica, e “[...] durante essa época, a ação cultural foi realizada no contexto de um movimento coordenado pelo grupo Ordine Nuovo”, o ‘O.N.’ (MAYO, 2004, p. 45). Artigos publicados nessa revista

estimulavam o proletariado a se organizar em comissões para discutir e buscar soluções para as condições de exploração vividas nas fábricas. Sua formação em jornalismo facilitava sua expressão.

Para Gramsci, “[...] a concepção desenvolvida por ‘O.N.’ girava em torno de uma ideia, a ideia de liberdade (concretamente, a nível da produção histórica atual e dentro da hipótese de uma ação autônoma revolucionária da classe operária)”. (NOSELLA, 1992, p. 34). Dessa forma, é bom não confundir o Movimento l’Ordine Nuovo, de extrema direita, com o jornal Ordine Nuovo, criado por Antonio Gramsci, em 1919, para difundir as ideias do Partido Comunista italiano.

Após o fascismo, devido à repressão, Gramsci organizou uma escola por correspondência. Nesse período, destaca Nosella (1992), ele não pensa apenas em operários de fábrica, mas em trabalhadores de todas as áreas, inclusive os trabalhadores do campo, substituindo então os chamados “conselhos de fábrica” por “poderosa organização do proletariado”. O objetivo do trabalho de Gramsci junto aos adultos era o de formar quadros, ou seja, formar organismos para a luta contra hegemônica. Daí a expressão “orgânicos”, porque acreditava que a luta deveria partir da necessidade daqueles trabalhadores, e não ser imposta aos mesmos.

Ainda quanto às experiências de Gramsci com a educação de adultos, nos primeiros dias do cárcere colaborou para a implantação de uma escola de alfabetização, elementar e média, até a faculdade para prisioneiros. Nessa escola, explica Gramsci, “[...] procuramos equilibrar a necessidade de uma sequência escolar gradual com o fato de que os alunos, embora às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos” (NOSELLA, 1992, p. 70).

Com respaldo nessas considerações de Gramsci, observamos uma forte determinação e responsabilidade para com a educação de adultos. Sua visão ampla condizia com o tipo de cultura desinteressada que se propunha. Por isso, dedicou sua vida buscando inovar-se em relação as suas concepções ao longo das experiências desenvolvidas, o que lhe permitia um amadurecimento constante em relação às formas com que tratava as questões de ordem formativo-educativa, inclusive em todos os níveis. Comprova-se isso mais tarde, em seus escritos no cárcere.

Além de Gramsci, Paulo Freire também apresenta propostas para a educação de jovens e adultos. As preocupações de Freire com a população adulta analfabeta, no sentido não só de leitura e representação gráfica, mas da necessidade de

despertar a consciência crítica das pessoas para a possibilidade de atuarem na sociedade em que viviam e eram explorados e oprimidos, atravessaram principalmente as décadas de 1950 e 1960, sendo ainda estudadas e aplicadas na atualidade. “Paulo Freire foi um dos primeiros pensadores da educação, de renome internacional, que atentou integralmente para a relação entre educação, política, imperialismo e libertação” (MCLAREN, 1999, p. 16).

Sua identificação com a educação popular, entretanto, inicia-se na adolescência por meio do contato com meninos camponeses numa época em que vivia no município de Jaboatão, região metropolitana de Recife. “Aquela experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular” (FREIRE, 1988, p. 7).

A obra de Freire apresenta-se de forma singular. De um lado, a “linguagem da crítica”, em que a partir de sua análise “[...] argumenta que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Além disso, Freire explora profundamente a natureza reprodutora da cultura dominante, [...]” (GIROUX, 1997, p. 148). Por outro lado, tem-se presente em sua obra a “linguagem da possibilidade”, que consiste na “[...] visão filosófica de uma humanidade liberta [...]. A esperança e visão do futuro que ela inspira não pretendem tanto oferecer consolo aos oprimidos quanto promover formas correntes de crítica e uma luta contra forças objetivas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 149).

Articulando a linguagem crítica à linguagem da possibilidade, Freire buscava a emancipação do ser humano por meio da transformação da consciência ingênua em consciência crítica, sem deixar de reconhecer a importância da esperança para estimular a busca de meios que favorecessem essa transformação.

Foi baseado nessas formas de analisar o contexto social, político, econômico e cultural que escreveu parte de suas grandes obras. Muitas delas escreveu enquanto estava exilado e de acordo com suas experiências obtidas naqueles países. Suas obras apresentaram indicadores teóricos para serem estudados e decodificados, pois ele mesmo afirmava que não deixou métodos prontos, mas um material para ser lido, reavaliado e reconstruído conforme a realidade o exigisse.

Paulo Freire trabalhou em diversas instituições, iniciando sua prática educativa como diretor de educação no Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946,

coordenando o trabalho dos professores com as crianças, além de palestrar aos pais. Nesse ambiente, reconhece ele, foi aprendendo, “[...] de um lado, a dialogar mesmo com a classe trabalhadora e, de outro, a compreender a sua estrutura de pensamento, a sua linguagem, a entender o que [ele] chamaria de terrível malvadeza do sistema capitalista” (FREIRE, 1988, p. 8).

Observa-se que nessas primeiras experiências já havia um olhar sensível de Freire para com as classes oprimidas, principalmente a percepção das consequências do capitalismo, utilizando o termo “malvadeza do sistema capitalista”. Afirmou que foi aprendendo pela prática a reconhecer seus equívocos, principalmente em relação ao ato de ensinar. Demonstrou que a forma como o objeto do conhecimento é apresentado faz toda diferença. Com isso, defendia que é preciso partir do concreto, exemplificando que os temas de suas palestras não deveriam mais ser escolhidos por ele, mas apresentados pela comunidade, com base nas suas necessidades. A partir daí, então, era possível estabelecer o diálogo, que permitiria a união da teoria à prática. Ele acreditava que

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1981, p. 30).

Tendo como pressuposto esse pensamento, Paulo Freire propunha uma educação voltada para a superação, que embora tomasse a realidade dos camponeses como ponto de partida para iniciar sua práxis educativa, não permanecia limitado a ela, pois o desenvolvimento da tomada de consciência desses camponeses para com as condições de vida enfrentadas já era um estímulo para a busca da superação.

Assim, iniciou seu trabalho com adultos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Pernambuco, “[...] projetando notícias de jornais, com o auxílio de um epidiascópio, e, a partir delas, discutindo com operários temas ligados ao trabalho, ao salário, às condições de vida em geral” (FÁVERO, 2009, p. 67). As primeiras experiências de alfabetização de adultos foram realizadas nos Movimentos de Cultura Popular e “[...] sistematizadas imediatamente depois no Serviço de Extensão Cultural da recém criada Universidade do Recife (atual

Universidade Federal de Pernambuco)” (FÁVERO, 2009, p. 68).

Há, portanto, duas contribuições imprescindíveis e merecedoras de aprofundamento ao se tratar de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA. Primeiramente é importante esclarecer que nenhum deles era conivente com práticas assistencialistas para com os adultos. “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar” (NOSELLA, 1992, p. 17). Para Freire,

Imobilizar os camponeses, exercendo ainda sobre eles uma prática assistencialista, não pode constituir-se no caminho para tal superação. Por este caminho, os camponeses poderão ser, no máximo, incorporados como objetos ao processo da reforma agrária, jamais a ele incorporados como sujeitos dele. Podem ser incorporados à produção, como instrumentos dela, jamais incorporar-se a ela como sujeitos (FREIRE, 1981, p. 29).

Dessa forma, Antonio Gramsci e Paulo Freire compartilhavam dos mesmos objetivos em relação ao que julgavam ser necessário para a promoção de uma educação de jovens e adultos capaz de provocar nos estudantes a percepção de si e dos outros como sujeitos históricos, embora as obras do primeiro tenham sido escritas vinte anos antes das obras do segundo. Percebemos, então, que aquele contribuiu para as obras deste.

Ambos engajaram-se em projetos que, embora diferentes, foram concebidos e executados no contexto de políticas inequivocamente de esquerda para a transformação social e, portanto, de uma luta constante contra formas sistemáticas, estruturais e simbólicas de opressão. Ambos consideravam que as formas de educação de adultos tinham um papel importante a ser desempenhado nessa luta (MAYO, 2004, p. 14).

Quanto a Gramsci, sempre participou de debates e discussões analisando posicionamentos adversos sobre as polêmicas que surgiam em relação ao caráter formativo cultural do proletariado. Ao observar esses posicionamentos, Gramsci analisa, aprofunda e propõe uma nova alternativa. Ao defender as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, Gramsci “[...] rejeita a ideia de formá-lo dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação” (NOSELLA, 1992, p. 14). Ele propunha, nesse sentido, uma forma de trabalho, em que a cultura fosse tomada pelos proletários com um valor histórico, que, “[...] autônoma em relação às direções

culturais tradicionais, [estivesse] apta a formar homens diferentes, que não [fossem] homens de “casos específicos”, de “uma única atividade”, mas que [fossem] completos (S. G., p. 146)” (MANACORDA, 1990, p. 29, grifos do autor).

Era preciso, segundo ele, que a cultura fosse compreendida pelos trabalhadores como uma “[...] tomada de posse de sua própria personalidade [...], através da qual se [conseguisse] compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres” (NOSELLA, 1992, p. 15).

Observamos que há uma proximidade nos escritos de Paulo Freire com as ideias de Gramsci quanto ao tratamento dado em relação à cultura enciclopédica. Para Gramsci, a cultura enciclopédica é como “[...] um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos [...]” (NOSELLA, 1992, p. 15). Paulo Freire a trata como educação “bancária”, em que são depositados conhecimentos nos aprendizes, tornando-os objetos e não sujeitos do processo de aprendizagem. Para este “[...] ensinar não é simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos” (FREIRE, 1992, p. 81).

Em face da desaprovação dessa forma abstrata com que era apresentada a cultura enciclopédica, Gramsci resgatou “[...] o sentido de “cultura desinteressada”, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 1992, p. 18). Nessa perspectiva, ele observou que esse tipo de cultura seria capaz de trazer aos trabalhadores a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos que atuam e transformam essa cultura em prol da coletividade.

Outro aspecto relevante para ambos foi o reconhecimento do ser humano como sujeito da sua história. Para Gramsci, este caráter histórico era tratado no sentido de protagonismo, visando à contra hegemonia por meio do que chamava “guerra de posição”. Assim, para ele, “[...] as pessoas que trabalham pela transformação social – nesse caso, o proletariado procurando transformar o Estado burguês – tinham de se engajar em uma “guerra de posição”, um processo de organização social e influência cultural de amplo alcance” (MAYO, 2004, p. 40).

Gramsci afirmava que a atuação do proletariado deveria ocorrer de forma coletiva e que por meio da guerra de posição, e não do confronto direto com o Estado, iam definindo o que denominou de “blocos históricos”. Pautado nessa visão

revolucionária, Gramsci dedicou-se ao movimento dos Conselhos de Fábrica, já mencionados anteriormente. Para ele, “[...] os conselhos de fábrica pretendiam fornecer os meios pelos quais o proletariado poderia “educar a si mesmo, reunir experiência e adquirir uma consciência responsável dos deveres de que são incumbidas as classes que detêm o poder de Estado” (MAYO, 2004, p. 41, grifo do autor).

Os trabalhadores, destaca Mayo (2004), eram vistos como produtores e não simplesmente como assalariados. Se estimulados a se visualizarem como inseparáveis do sistema de trabalho, a sua consciência os tornaria produtores em todos os níveis, desde a oficina até a nação e o mundo. E isso, para Gramsci, só seria possível com uma educação pela práxis, em que o movimento da ação-reflexão-ação permitisse a fusão entre o trabalho e o mundo educacional.

Sendo primeiro e principalmente um marxista, Gramsci deve ter considerado importante o processo de educação pela práxis. A noção de práxis que perpassa em seus textos é a que acarreta uma fusão absoluta entre o mundo educacional e o da produção. É por essa razão que ele revelava uma fascinação pelas formas de arte que destacavam o relacionamento entre os seres humanos e a indústria (MAYO, 2004, p. 52).

Para Freire, entretanto, o caráter histórico que se atribui ao ser humano embasa-se na Teologia da Libertação e no Marxismo.

De maneira verdadeiramente dialética, Freire tanto criticou como resgatou o aspecto radical do cristianismo revolucionário. [...] Freire é um crítico ferrenho da igreja reacionária. Ao mesmo tempo, ele situa sua fé e esperança no Deus da história e dos oprimidos, cujos ensinamentos tornam impossível, nas palavras de Freire, “reconciliar o amor cristão com a exploração dos seres humanos” (GIROUX, 1997, p.149, grifo do autor).

Freire fundamentou sua teoria numa pedagogia pautada no reconhecimento do ser humano como construtor da sua própria história e que coletivamente poderia fazer a diferença no contexto social em que vivesse. Suas preocupações imbricavam-se na luta pela conscientização dos povos, de modo que estes não se conformassem com as condições de opressão em que viviam.

Sob essa concepção de ser humano, entretanto, o pensamento de Freire derivou também do marxismo humanista dialético. Conforme aponta Mayo (2004), Freire concebeu uma educação também baseada na práxis, em que os dois elementos – ação e reflexão – devem estar entrelaçados inextricavelmente.

“Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 1987, p.73).

Seus escritos propõem uma educação transformadora, capaz de promover a superação da consciência ingênua para a consciência crítica. Essa superação só ocorre, entretanto, se houver a compreensão das diversas formas de opressão que se apresentam na sociedade. “Freire vai além da análise marxista padronizada; ele alega que a sociedade contém uma multiplicidade de relações sociais contraditórias, em torno das quais os grupos sociais podem lutar e se organizar” (GIROUX, 1997, p. 146).

Essas relações sociais contraditórias podem caracterizar-se não só pelas diferenças de classes, mas também pelo preconceito, ou mesmo pelos discursos perversos que se utilizam da justiça social para promover-se. É nessa perspectiva que para ele o ser humano deve ser visto num contexto histórico: que seja capaz de perceber criticamente as ações realizadas em seu meio, denunciando todas as formas de opressão e anunciando novas possibilidades de ações para transformar esse meio.

No que se refere aos intelectuais, tanto Gramsci quanto Freire defendiam que “[...] independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular” (GIROUX, 1997, p. 154). Ambos sublinham também “[...] o forte relacionamento que existe entre a educação e a política [...]” (MAYO, 2004, p. 59). Ambos defendem uma postura de educadores intelectuais que participem ativamente junto aos trabalhadores, interpretando as formas de dominação político-ideológicas existentes na sociedade, visando a sua transformação por meio de ações coletivas.

Gramsci expõe duas formas de engajamento social dos intelectuais: a tradicional e a orgânica. A primeira “[...] evidencia, em primeiro plano e explicitamente, sua ligação com a tradição científica e com os grandes mestres da área [...]. Justamente essa sua fidelidade ao estatuto científico tradicional é o elemento político mais precioso para a luta pela hegemonia” (NOSELLA, 1992, p. 111).

Entretanto, Gramsci afirmava que esses intelectuais podem e devem favorecer a hegemonia da classe trabalhadora sem perder sua natureza de

tradicionais e competentes. Nosella (1992) destaca que Gramsci respeitava e preservava a função específica do intelectual tradicional, afirmando inclusive que os intelectuais competentes também deveriam ser conquistados pelos partidos políticos da época.

A segunda categoria era denominada por Gramsci de “orgânica”. Esta “[...] é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsáveis pelo aspecto organizativo” (NOSELLA, 1992, p. 112). Ademais,

[...] de acordo com a concepção gramsciana, os educadores de adultos que se engajam em atividades culturais contra hegemônicas devem ser entendidos como intelectuais orgânicos aos grupos “subalternos” aspirantes ao poder. Isso implica que eles deveriam estar comprometidos politicamente com aqueles a quem ensinam. [...] ele argumentava que é imperativo para a classe operária, com cuja causa estava comprometido, produzir os seus próprios intelectuais ou ainda assimilar os intelectuais tradicionais, sendo o processo de assimilação um aspecto crucial da própria “guerra de posição” (MAYO, 2004, p. 43, grifo do autor).

Gramsci considerava que os intelectuais orgânicos deveriam lutar ativamente para transformar as condições sociais e culturais, construindo uma sociedade justa. Para ele, a educação tem uma forte relação com a política.

Paulo Freire concorda com Gramsci e acrescenta que “[...] os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos e transformadores que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 154). Essas formas de opressão podem apresentar-se explícitas ou implicitamente. Constituem-se de preconceitos étnico-raciais, de crenças, de sexualidade, como também das relações de poder de uma classe social a outra, ou mesmo entre grupos. Por isso, “[...] o que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem” (FREIRE, 1992, p. 80).

Quanto ao ensino na EJA, Gramsci alertou:

[...] tratar o operariado como se fosse uma criança que deve ser doutrinado, é para ele a mesma coisa que mumificá-lo eternamente no estado infantil. Falar-lhe uma linguagem pobre, é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática. A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a

adesão do povo mantendo-o porém no mesmo nível em que efetivamente está (NOSELLA, 1992, p. 29).

Gramsci propôs um método que parte das experiências concretas de todos. Daí a importância de intelectuais que, ao partirem das experiências e necessidades concretas e vivas do trabalhador, articulassem os saberes enciclopédicos também de forma concreta e não abstrata. Para isso “[...] Gramsci tem em mente uma escola “desinteressada”, “humanística”, também para o proletariado; [...]” (MANACORDA, 1990, p. 27, grifo do autor).

Paulo Freire concorda com essas afirmações e acrescenta, ainda: “[...] a minha posição é a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade” (FREIRE, 1985, p. 31). No que se refere à rigorosidade, Freire deixou claro que não há superação da consciência ingênua para a consciência crítica sem que haja rigor científico. Entretanto, esse rigor não deve ser confundido com autoritarismo, deve ser realizado democraticamente com base no diálogo entre educadores e educandos.

Tanto Freire quanto Gramsci defenderam metodologias que estimulassem a participação ativa dos trabalhadores. Uma das suas experiências foi por meio de “círculos de cultura”. Gramsci definiu círculo de cultura como uma metodologia em que fosse dada a oportunidade para cada participante dar sua contribuição sobre os diversos assuntos a serem trabalhados, sejam históricos, filosóficos ou científicos, mas que tivessem como ponto de partida a vivência de todos.

Dessas contribuições poderiam ocorrer debates, palestras, leituras e grupos de estudos que, para ele, preparariam homens para deixarem de ser “[...] acanhados ou retóricos e burocratas e se tornarem construtores, dirigentes, organizadores, persuasores permanentes” (NOSELLA, 1992, p.120). Acreditava, portanto, numa forma viva de trabalho, demonstrando certo temor às ideias prontas e acabadas.

Freire inspirou-se nas ideias de Gramsci e se utilizou dos círculos de cultura em sua prática de alfabetização de adultos, já quando iniciou seus trabalhos no Movimento de Cultura Popular, como coordenador de um projeto chamado “Círculos de Cultura” e “Centros de Cultura”.

Nesse projeto, afirmou Freire (1988) que não havia programação prévia, dado que era o grupo de trabalhadores, formado por até vinte pessoas aproximadamente, que estabelecia os temas a serem trabalhados. Cabia, entretanto, aos educadores tratar a temática proposta, podendo acrescentar outros temas que viessem a facilitar

o esclarecimento do tema sugerido pelos trabalhadores. Referindo-se a isso, Freire afirmou: “[...] se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.” (FREIRE, 1987, p. 66).

A partir desses temas, cabia ao chamado intelectual ou educador verificar a possibilidade da passagem da fronteira entre os temas sugeridos. Era preciso “ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo” (FREIRE, 1988, p. 14).

Foram essas experiências que estimularam Paulo Freire a propor um método de alfabetização. Passou a perceber que a leitura da palavra pressupunha uma leitura anterior de mundo. Nas palavras dele, “E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo” (FREIRE, 1988, p. 15, grifos do autor). Nesse contexto, o conceito de cultura também passa a ser inserido nos debates junto aos alfabetizandos.

Tanto Freire quanto Gramsci apresentaram propostas para que a educação de jovens e adultos se consolidasse como uma política efetivamente transformadora para a educação de jovens e adultos. Afinal,

[...] há um nexos que os une e aproxima a sua teoria e a sua prática: o amor comum pelos oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social: os oprimidos brasileiros, mas também os do resto do mundo, em Paulo Freire; os oprimidos italianos, mas os do resto do mundo, em Gramsci (MESQUIDA, 2011, p. 33).

Por isso, as contribuições referentes às concepções destes autores sobre a Educação de Jovens e Adultos, representam uma proposta emancipatória do ser humano por meio da educação.

## 4 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE: SITUAÇÕES GNOSIOLÓGICAS

### 4.1 O CICLO GNOSIOLÓGICO: SUJEITO COGNOSCENTE E OBJETO COGNOSCÍVEL

A Educação de Jovens e Adultos vem passando por um processo de amadurecimento, o que colabora para tornar-se mais abrangente. Assim, algumas exigências são necessárias para que sua prática seja desenvolvida pelos educadores mediante olhar sensível da realidade que se insere nas classes populares.

Neste sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do oprimido*, 'educação bancária', tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2001, p. 16, grifo do autor).

O esforço para a formação de um sujeito cognoscente requer práticas de ensino que contribuam para essa tomada de consciência do ser humano em busca de sua efetiva compreensão do objeto ou conteúdo a ser trabalhado, tornando-o, assim, cognoscível. Efetivamente, o processo de construção do conhecimento deve ser uma prática constante de superação dos saberes que os estudantes adquiriram ao longo da vida, para a conquista de saberes científicos.

Nesse aspecto, tanto os conteúdos quanto a análise que os estudantes façam em relação a sua realidade são importantes nesse processo de superação. Análise esta que, ao ser feita, deve ir "[...] com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo" (FREIRE, 2001, p. 16).

Ao propor uma educação pautada na superação do ser humano por meio da tomada de consciência, o autor utiliza-se do termo Gnosiologia<sup>4</sup> para abordar uma educação baseada na teoria do conhecimento humano de forma problematizadora.

---

<sup>4</sup> A gnosilogia é um termo da Filosofia pautada na teoria do conhecimento humano para refletir sobre as formas com que o ato cognitivo se processa na relação entre sujeito e objeto. Consiste na tomada de consciência da realidade para modificá-la. A gênese do termo é *gnoscer*= conhecer, conhecimento; *logia*=logos=palavra. Ciência do conhecimento (diferente de teoria do conhecimento=epistemologia)

Para ele, a educação problematizadora ocupa posição contrária à educação bancária – termo utilizado para referir-se à educação tradicional, que é baseada no ato pedagógico meramente transmissivo de conhecimentos pelo educador ao estudante. “A ‘bancária’, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão *sendo* os homens<sup>5</sup> no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 1987, p. 41, grifo do autor).

Os objetos/conteúdos são majoritariamente apresentados aos estudantes, sem espaço para discussão e análise, tornando abstrata a educação na escola e desarticulada da vida dos mesmos. Essa prática não colabora para a compreensão histórica dos fatos, e o processo de construção do conhecimento torna-se um simples ato de memorização inconsciente e ingênua que oculta todas as formas de opressão da realidade. Esse tipo de educação, portanto, não permite ao homem o desenvolvimento de uma consciência mais crítica enquanto ser no mundo, que por meio do conhecimento da realidade pode modificá-lo.

“Freire acreditava que o processo de produção do mundo social através do diálogo ocorre em relação dialética com os traços estruturais da sociedade, tais como as relações de produção, as formações culturais e os arranjos institucionais” (MCLAREN, 1999, p. 22). Tanto que propunha a educação problematizadora, que para ele é libertadora, pois permite que os estudantes possam se perceber criticamente como seres históricos e por essa razão colaborarem para a transformação do mundo.

Ao problematizar, é possível compreender e dialogar com os traços que

---

<sup>5</sup> O termo “homens” é utilizado nas obras de Paulo Freire no sentido genérico e não de gênero, por isso, não representa machismo ou desrespeito aos demais gêneros. Isto fica claro em seu livro “Pedagogia da Esperança”, quando retoma a discussão quanto ao uso da linguagem em seus escritos. Suas obras deixam claro o tipo de educação que propunha, pois valorizava o ser humano independente de gênero ou opção sexual, inclusive a discriminação em qualquer situação, seja étnica racial, de gênero, de classe social, consideradas por ele formas de opressão. Sobre o uso da linguagem que utilizou em suas obras anteriores, vista como supostamente machista, menciona então o seguinte: “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir” (FREIRE, 1997, p. 35). Diante dessas considerações, o termo “homens”, utilizado nas obras do autor, deve ser reconhecido como todo ser humano, independente de gênero ou opção sexual. Consequentemente, ser humano será o termo aqui utilizado para dialogar com as obras do referido autor, como já fizemos no capítulo anterior.

estruturam a sociedade, tomar consciência da realidade e, assim, colaborar para sua transformação.

A diferença entre educação bancária e educação problematizadora consiste em que “[...] a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza” (FREIRE, 1987, p. 41). A educação bancária gera dependência aos estudantes, que, conseqüentemente, precisam ser assistidos pelo educador constantemente, por não se sentirem seguros e capazes de compreender efetivamente os conteúdos.

O educador, ao transmitir conhecimentos, passa a ser visto como único detentor do saber, de sorte que exerce poder autoritário. O conhecimento, em outros termos, não é apreendido, mas transmitido hierarquicamente num processo de cima para baixo.

Por outro lado, ao promover a criticidade dos estudantes, por meio da tomada de consciência dos conteúdos propostos e não impostos, o educador problematizador tem autoridade, sem ser autoritário, para dialogar em sala de aula. Mediante essa postura, torna o ambiente educativo um espaço de análise, discussão e apreensão segura do conteúdo e, como efeito, a autonomia e a liberdade são conquistadas entre todos, tornando-se um ato cognoscente que apresenta a realidade sem mistificá-la.

Mas, além disso, “Freire projetou para todo o mundo uma proposta de educação popular. Mais preocupado com a história de cada sociedade, de cada cultura e de cada povo, do que com o estilo acadêmico [...]”, porque sua questão principal é o ser humano: parte do homem oprimido para chegar ao homem livre (MESQUIDA, 2016). E “a ‘hominização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A ‘hominização’ não é só processo biológico, mas também história” (FREIRE, 1987, p. 7, grifos do autor). O conceito de hominização de Freire pode ter tirado de Teilhard de Chardin. Para Teilhard de Chardin, a hominização se constitui pela capacidade de reflexão.

[...] a Reflexão, como a própria palavra o indica, é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma, e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor: não mais apenas conhecer, - mas conhecer-se; não mais apenas saber, mas saber que se sabe (CHARDIN, 1994, p. 186).

Para tanto, ao relacionar-se com os aspectos que compõem seu contexto histórico, cultural e social o ser humano percebe-se como responsável por esse meio, que não é adaptável, mas possível de se modificar por meio desta hominização que se concretiza nas relações que estabelece com os outros e a natureza. Assim,

[...] o homem freireano, reeducado, irá se descobrir plenamente responsável de seu destino e ao longo da vida procurará, com seus contemporâneos, o significado do processo de ser mestre do seu destino. Portanto, para Freire, não se ensina ao homem a dizer as palavras, mas ele mesmo aprende a “pronunciar” sua própria palavra cuja densidade de significado faz dele criador e portador da sua história. A palavra torna-se logos! Isto é, concretização (MESQUIDA, 2007, p. 560).

Essa tomada de consciência do processo em que o ser humano está inserido, mencionada por Mesquida (2007), remete à categoria da conscientização, que para Freire (1979, p.16, grifo do autor), “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Há diferença, portanto, entre consciência e conscientização. Enquanto a primeira é reflexão, a segunda “[...] é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Ao olhar criticamente o mundo, o ser humano liberta-se da visão ingênua da realidade para a tomada de consciência do que efetivamente esta representa para si ou para a sua coletividade. Passa a compreender os discursos dos dominantes e a ter clareza para fazer escolhas que contribuam para sua melhoria da qualidade de vida, deixando a posição de objeto de reprodução do sistema.

É por tal motivo que esse olhar deve ser rigoroso, racional, livre de qualquer pré-conceito ou superstição para ser de fato compreendido em essência e, assim, modificado por meio da práxis. É a conscientização que permitirá ao ser humano a possibilidade de escolher seguramente o caminho que deseja seguir, sem ser explorado ou induzido às ideias dos outros.

Sobre a utilização do termo conscientização, Freire afirma o seguinte:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao

ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês (FREIRE, 1979, p. 15).

Para ele, a conscientização consiste na aproximação do ser humano à realidade, de modo que ao tomar consciência dessa realidade, passa a percebê-la criticamente, reconhecendo-se como parte dela, tornando-se também responsável por modificá-la. Isso porque para Freire, a reflexão sem ação nessa realidade não provoca mudanças; por mais crítica que seja, é “palavraria”, assim como a ação sem reflexão é “ativismo”. Ambas devem estar indissociáveis: consciência mais ação = conscientização.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (2010), um dos inspiradores de Freire quanto à utilização do termo conscientização, a consciência pode ocorrer de forma ingênua ou crítica. A consciência ingênua é aquela que não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa.

Por isso, julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional. Já a consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si. “Refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive. É, pois, por essência, histórica [...], verdadeira autoconsciência”, portanto, conscientização (PINTO, 2010, p. 62). A educação problematizadora, então, consiste na conscientização e como situação gnosiológica,

[...] é determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. [...]. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível) (PINTO, 2010, p. 35).

Logo, a consciência social ocorre no momento em que, ao partir dos conhecimentos empíricos adquiridos pelas experiências de vida, o estudante articula os saberes acadêmicos ultrapassando àqueles, sem rupturas entre um e outro. Não substitui os conhecimentos relativos às experiências para dar maior valor aos

conhecimentos científicos, mas supera-os por meio destes, construindo novas formas de interpretá-los e compreendê-los. Assim, a articulação que se faz entre os saberes empíricos e científicos promove a construção de um novo saber, agora contextualizado e efetivamente apreendido em sua origem, natureza e essência histórica.

Nesse movimento dialético de construção e reconstrução dos saberes, a autoconsciência permitirá ao estudante a percepção de si no mundo, como alguém que é autor e construtor da história desse mundo, percebendo, portanto, que também tem responsabilidades sobre ela.

Todavia, “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis” (FREIRE, 1987, p. 8). Para que ocorra a conscientização, é preciso que haja o encontro de várias consciências, ou seja, a comunicação entre as pessoas por meio do diálogo.

Mesquida (2016) destaca também que Paulo Freire encontrou os conceitos de diálogo, outro e alteridade no judeu existencialista Martin Buber. Para Buber (1982), “[...] o diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação também ‘do lado do outro’, sem, contudo, abdicar à especificidade própria” (BUBER, 1982, p. 8, grifo do autor). O diálogo, diante disso, não pode consistir apenas de um encontro entre o eu e o outro, mas de um processo dialógico, em que todos se comunicam respeitosamente. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 1996, p. 38).

Esse pensar certo para Paulo Freire está relacionado à coerência com que deve ser tratado o processo dialógico de construção do conhecimento. São as posturas que juntos, educador e, conseqüentemente, estudantes constroem para interagir e articular os saberes de cada um. O educador que pensa certo só pode querer ensinar os estudantes a respeitar as opiniões dos colegas se ele mesmo dá espaço para que haja perguntas e questionamentos em suas aulas.

Por essa razão Freire diferencia também o diálogo do dialógico. Naquele, há o encontro entre o eu e o outro que não necessariamente discutem opiniões diversas. Neste, há o choque entre opiniões contrárias, que ao serem discutidas de forma respeitosa – considerando as diferenças de pensamento entre os envolvidos –

possibilitam o aprofundamento e a efetiva apreensão do saber já existente como também podem promover a construção de novos saberes.

Para Freire, há também diferença entre dar comunicado e a comunicação. A primeira concentra-se em dar uma informação, como se houvesse dois papéis antagônicos: de um lado o emissor e de outro o receptor, que, ao discutirem um determinado assunto, disputam o poder de quem sabe mais, polemizando ou descaracterizando o assunto em questão.

A segunda apresenta a informação para ser discutida, analisada e compreendida. Nessa situação, todos são emissores e receptores, que ao mesmo tempo em que ensinam, também aprendem. A ação de comunicar-se, nesse âmbito, reconhece que o saber é provisório e inacabado.

Em suma, à medida que ocorre a comunicação, ocorre a dialogicidade. Essa requer a percepção de que a verdadeira comunicação não é aquela harmonia entre pensamentos iguais, mas aquela a qual se constrói nas diferentes formas de compreensão. Ou seja, conforme Freire e Gadotti (1995, p. 9), “[...] sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos”. Igualmente, a dialogicidade que se constitui de opiniões contrárias, ao se respeitarem, também promovem o movimento dialético.

Porém, para Freire, não se trata daquela dialética domesticada e mecanicista, mas aquela que coloca no centro das preocupações o ser humano como alguém “[...] que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire* [...]” (FREIRE, 2001, p.10). Um ser humano, enfim, que não seja percebido como alguém em quem o saber é depositado, mas alguém que estabelece conexões com seu mundo, interagindo com ele.

Nesse ponto de vista, o objeto de estudo não é apresentado nem discutido como pronto e acabado, mas como algo produzido historicamente e passível de ser modificado em outro contexto histórico. Tais modificações, entretanto, variam tanto para a reconstrução do mesmo saber, quanto para a reconstrução da forma com que se apreende o saber já existente.

Quer dizer que existem conteúdos ou objetos de estudo que não se modificam, porém, as formas de interpretá-los podem variar. Um educador, por exemplo, que trabalha com a Matemática apresentará as fórmulas como foram construídas ao longo da humanidade, mas poderá possibilitar aos estudantes

diferentes formas de interpretá-las, para que compreendam a raiz da sua elaboração.

Nesse processo dialógico “[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar [...]”, e “[...] este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1979, p. 42).

Desta forma, escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Ao apreendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, quem escreve tem de assumir frente a ele uma atitude gnosiológica. Os que leem, por sua vez, assumindo a mesma atitude, têm de refazer o esforço gnosiológico anteriormente feito por quem escreveu. Isto significa que quem lê não deve ser um simples paciente do ato gnosiológico daquele. Ambos, finalmente, precisam evitar o equívoco socrático que tornava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida (FREIRE, 1981, p. 78).

Em razão disso, a educação é problematizadora quando todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, educadores e estudantes, dialogam sobre os conteúdos facilitando sua apreensão, ou seja, tornando-os cognoscíveis. É colocando-se no lugar do outro que se compreende efetivamente a sua ideia e a partir desta se estabelecem novas possibilidades de reconstrução. Isso não é mera empatia, posto que implica em disponibilidade para aprender e apreender o verdadeiro significado daquilo que é dito ou escrito por outro. Isso não é atividade espontânea, pois requer mediação e competência técnica de quem medeia. Isso não é limitação empírica, dado que exige rigorosidade metódica para que ao compreender a ideia do outro possa torná-la científica.

Para tanto, é necessária a “[...] superação da contradição educador-educandos”, de modo que todos sejam autores e produtores de novos conhecimentos (FREIRE, 1987, p. 39). E “[...] 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, [...]” (FREIRE, 1979, p. 19).

Por tais práticas é que a educação bancária, “[...] na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (FREIRE, 1987, p. 41, grifo do autor). Trata-se de vocação ontológica porque o ser humano diferencia-se dos

animais principalmente em relação à adaptação. Os animais sobrevivem às condições que a natureza lhe apresenta, por não conseguirem modificar o meio em que vivem, adaptam-se àquilo que lhes é possível.

Já o ser humano, por meio de sua inteligência e raciocínio, produz sua própria existência, de acordo com seus interesses e necessidades particulares e coletivas. Por esse motivo, “[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (SAVIANI, 1991, p. 19).

Tudo isso não se aprende por mera transmissão. Nessa, o máximo que se consegue é a mera reprodução das transformações realizadas em um determinado período, permanecendo estático em relação às inovações. A mera transmissão não permite a análise histórica e a percepção do ser humano também como sujeito histórico que atua, modifica e é modificado pela realidade.

É por esse viés que a educação problematizadora reconhece o ser humano como criador e transformador. Aquele ser humano que, ao dominar os saberes já existentes, é estimulado a novas descobertas e inovações que contribuirão para a evolução da humanidade. Há que se promover o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude, para que seja capaz de contribuir para a construção de uma humanidade mais atuante e menos dependente; mais crítica e menos ingênua, porque não se deixará enganar pela perversidade dos interesses dominantes “[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 41).

Afora isso, é preciso considerar:

[...] não existem senão homens concretos (‘não existe homem no vazio’). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 1979, p. 19, grifo do autor).

Com isso, “[...] se chega à distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (FREIRE, 1967, p.124).

O trabalho, desse modo, é atividade cultural desenvolvida pelo homem, por meio do qual transforma a si mesmo e transforma o mundo ao redor. E “[...] quanto

mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19). Daí mais uma razão para tornar a educação problematizadora, que permita construir “[...] uma história que é feita, lida e escrita pelo homem livre das correntes e das falsas verdades que lhe foram impostas pela classe dominante” (MESQUIDA, 2016).

Para tanto, na educação problematizadora como situação gnosiológica, “[...] é preciso [...] deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares” (FREIRE, 1992, p. 54).

Dessa forma, os educadores devem conhecer o contexto que transpassa os estudantes. No que se refere à educação de adultos, há que se conhecer as características sociais e culturais em que vivem. Seus valores e aspectos determinantes de suas crenças. Cabe o desafio de sensibilizar-se para a contextualização das experiências que cada jovem ou adulto traz como facilitadoras para a apreensão e compreensão dos saberes acadêmicos. Ou seja,

Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial (MOURA, 2007, p. 24).

Por essa razão, a educação problematizadora, como situação gnosiológica, está pautada no diálogo enquanto dialogicidade, na comunicação e na conscientização como categorias essenciais para que o processo de construção do conhecimento ocorra. Disso decorre o papel fundamental do educador, “[...] o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”, de modo que favoreça a realização do ciclo do conhecimento ou ciclo gnosiológico (FREIRE & SHOR, 1986, p.13). Esse ciclo ocorre em dois momentos: “[...] um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 13). Mas ambos não podem ocorrer de forma isolada.

Na realidade, apropriar-se do conhecimento existente implica na ativa

indagação dos educadores aos estudantes, mediante os objetos/conteúdos em estudo. O diferencial, nesse caso, está na forma com que o educador se reconhece no processo de construção do saber. Quando elabora suas aulas, o educador desde então já deve estar predisposto a pesquisar, quando revê o que vai ensinar como um conhecimento que não é acabado e estaticamente predeterminado.

Mesmo que tenha revisto esse objeto/conteúdo todos os anos de sua profissão, deve olhá-lo como o saber que se modifica ao longo da história ou da natureza. Nenhum saber pode ser ensinado da mesma forma por anos, pois as modificações que ocorrem também interferem em suas características, mesmo que o conteúdo não se modifique, as formas de visualizá-lo e concebê-lo são diferentes, afinal as pessoas também não são as mesmas.

Outra questão é a disponibilidade para aprender mais, tanto estudantes quanto educadores estão em constante necessidade de aprender e reaprender para que possam ir além do conhecimento já existente. Isso promoverá a produção de novos saberes quando houver predisposição para pesquisa, por meio de ações, reflexões, inquietações e curiosidade. Essa predisposição é que caracteriza o sujeito cognoscente, seja ele educador ou estudante.

Para Freire, quando ocorre a mera transferência do conhecimento, o professor perde algumas qualidades indispensáveis na produção do conhecimento. “Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 13).

Porém, quando essas qualidades ocorrem, educador e estudantes são sujeitos cognoscentes, não podendo haver separação entre ambos. O educador “[...] não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (FREIRE, 1987, p. 40).

Os educadores, entretanto, ao prepararem suas aulas devem tomar consciência do objeto/conteúdo, estar abertos ao diálogo com os estudantes e, conseqüentemente, reaprendê-lo por meio da interação junto aos mesmos. Essa reaprendizagem não significa que os educadores não saibam ou não devam ter domínio do conteúdo, mas, ao colocá-lo em discussão, têm a oportunidade de criar novas possibilidades de aprofundar seus conhecimentos. Quanto maior a interação,

maior será a possibilidade de compreensão e apreensão do objeto de conhecimento. Conforme Freire (1987), “[...] ninguém se educa sozinho, nos educamos juntos”.

Para ele, o que caracteriza o sujeito cognoscente, é sua proximidade com o objeto que procura conhecer. “Quanto melhor me ‘aproximo’ do objeto que procuro conhecer, ao dele me ‘distanciar epistemologicamente’, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal” (FREIRE, 2000, p. 16). Aproximar-se, nesse sentido, é estar disposto a conhecer efetivamente o objeto. Distanciar-se epistemologicamente, entretanto, caracteriza-se pela tomada de consciência crítica sobre o objeto, é a análise científica deste, que vai transformando o empírico em científico.

Nesse processo, os estudantes, “[...] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p. 40). É por isso que

[...] a educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas. O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula (FREIRE & SHOR, 1986 p. 14).

Nesse distanciamento da sala de aula com os materiais produzidos, ao separar “[...] o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 13), não favorecendo a efetiva realização do ciclo gnosiológico.

No ciclo gnosiológico, pois, “[...] o objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 40). Isso porque os conteúdos/objetos de estudo não são apresentados como propostas prontas, mas passíveis de serem analisadas e reconstruídas.

A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação (FREIRE, 1987, p. 7).

Numa situação gnosiológica o objeto em estudo não é apresentado como algo pronto, mas discutido com possibilidades de inovação, melhoria, como um problema a ser explorado e que pode gerar, inclusive, um novo conhecimento.

#### 4.2 ALGUMAS EXIGÊNCIAS AO ATO DE ENSINAR

Paulo Freire aponta ainda algumas exigências ao ato de ensinar. Dentre elas destacam-se: a rigorosidade metódica; a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade, a estética e a ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabamento; a segurança, a competência profissional e a generosidade; a liberdade e a autoridade; a disponibilidade para o diálogo; o bom senso e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A rigorosidade metódica se justifica porque “[...] o rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa” (FREIRE & SHOR, 1986, p.11). É preciso, para tanto,

[...] que a rigorosidade não recuse a ingenuidade, no esforço de ir além dela. É neste sentido que falo de uma virtude ou qualidade fundamental ao educador-político e ao político-educador na perspectiva que defendemos. A virtude de assumir a ingenuidade do outro para com ele ultrapassá-la. A assunção da ingenuidade do outro implica também a assunção de sua criticidade (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 31).

É por meio do rigor do educador que os estudantes se veem estimulados a buscar o aprendizado. Ninguém se interessa por aprender algo que não é apresentado de forma desafiadora, instigadora e planejada. O estudante sabe quando o educador está preparado com suas aulas. É por meio do rigor que os educadores conseguem deixar claro aos estudantes seus objetivos e traçar junto deles as metas a serem superadas. Sem organização não conseguirá ser um político-educador nem educador-político, nem colaborar para que os estudantes ultrapassem a ingenuidade.

A rigorosidade é também saber colocar-se no lugar do outro, compreender a

ingenuidade que cada estudante precisa superar e, ao lado desse, mediar os caminhos para a superação. Não é autoritarismo, nem imposição do saber desejado. Mas proposição de caminhos para que os saberes sejam superados.

Por isso, o educador deve ser o mediador dos conhecimentos, sem confundir essa democracia com falta de rigor acadêmico, ou assumir este como um procedimento autoritário. “No fundo, os que fazem estas associações não escondem um forte ranço contra a democracia e contra a liberdade. [...] A democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Ensinar também exige pesquisa porque “[...] não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende” (FREIRE, 1997, p. 99). É importante, porém, ressaltar que

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (SAVIANI, 1999, p. 58).

É “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente [...]”, ou seja, conhecer o desconhecido (FREIRE, 1996, p. 28). Porém, esse desconhecido “[...] não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (SAVIANI, 1999, p. 58).

Primeiramente é necessário que haja efetiva compreensão do conhecimento já existente para que seja possível construir novos saberes. Isso remete ao fato de que não há como criar algo novo sem base, sem tomar consciência histórica do processo que desencadeou os saberes já construídos pela humanidade. É por isso que o ser humano deve ser visto em seu caráter histórico, que não nega saberes já construídos, mas os toma como imprescindíveis para compreender a própria construção da humanidade e assim modificá-la por meio da pesquisa de novos

saberes, os quais historicamente serão apreendidos e reconstruídos incessantemente pelas novas gerações.

Em síntese, o ser humano é um ser de passado, presente e futuro, graças a sua produção histórica. Então, “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28).

Obviamente, é necessário respeito aos estudantes porque nunca se tem uma verdade indiscutível ou absoluta a impor. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30, grifo do autor). A relação com o objeto cognoscível deve ser de profunda discussão entre os sujeitos cognoscentes sobre os saberes construídos empiricamente, na busca pela “[...] razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30) sistematizados na escola. Isso exige humildade do educador, e “[...] uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma” (FREIRE, 1997, p. 37).

Os jovens e adultos da educação popular têm inúmeras experiências de vida, tanto profissionais quanto pessoais, as quais poderão ser de grande relevância para se iniciar a abordagem dos conteúdos sistematizados. O estudante, trabalhador ou não, em sua maioria também já experienciou esses conteúdos escolares em outros momentos em que esteve na escola e por uma razão ou outra nela não permaneceu. Então, supostamente já vivenciou algumas atividades e discussões sobre determinados conteúdos. Por que não indagá-los sobre o que ainda lembram? Ou sobre o que a vida lhes ensinou? Essa realidade vivenciada por eles pode ser um ponto de partida para motivá-los a reconhecer-se e valorizar-se como sujeitos que têm conhecimento, sistematizado ou não.

Entretanto, utilizar-se de conhecimentos já existentes não se subtende permanecer neles. Quanto a isso, destaca Paulo Freire: “[...] nunca disse ou sequer sugeri que o contrário de não ter uma verdade para impor seria não ter nada a propor. Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-la, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 23). Com essa fala, Freire esclarece a importância do educador planejar e conhecer o que ensina. Ninguém consegue ensinar o que não sabe, ou mediar o

que não planejou, porque sem domínio do conhecimento e planejamento não saberá aonde quer chegar.

Tal prática levaria a cair no espontaneísmo, o qual, para Gramsci, remete a um caráter caótico e casual. “Gramsci condena a renúncia libertária a educar, voltando a assinalar o caráter casual e caótico da educação espontaneísta [...]”. Ou seja: “Casualidade, caráter mecânico, naturalidade e caos, em oposição àquilo que é consciente e deliberado no homem” (MANACORDA, 1990, p. 88).

Assim, “[...] a questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 23). Em outros termos, a comunicação e a dialogicidade devem assegurar toda prática educativa, na promoção de uma postura flexível dos educadores para saber mediar os conhecimentos empíricos e científicos de forma equilibrada, sem desvalorizar um em favor de outro.

Para Freire, ensinar exige curiosidade, criticidade, estética e ética. Criticidade porque “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 32). E o momento em que a curiosidade ingênua passa a tornar-se crítica deve ser visto como uma superação, e nunca ruptura. Infere-se que a curiosidade ingênua, “[...] associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31).

Freire aqui reforça a curiosidade como parte indissociável do ser humano, independente de sua sistematização ou não. Cabe à escola colaborar para torná-la científica, por meio da transição da ingenuidade para a criticidade.

Não há, portanto, promoção da ingenuidade à criticidade sem compromisso ético e estético: “Decência e boniteza [caminham] de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32). Boniteza e decência ética no sentido da coerência e do pensar certo, e aí a importância da “[...] corporificação das palavras pelo exemplo [...]”, conforme destaca Freire. “O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela unir uma raiva desmedida [...]” (FREIRE, 1996, p. 35, grifo do

autor). É, por assim dizer, um respeito não apenas dito, mas vivido concretamente e não um faz de conta.

Isso implica em estar disposto a arriscar-se, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação que impeça a comunicação entre os sujeitos cognoscentes para a compreensão do objeto cognoscível. Consequentemente, se não houver comunicação clara, não haverá a apreensão do conhecimento dos conteúdos já existentes e tampouco a construção de novos conhecimentos.

E aceitar o novo não significa deixar de lado o velho, pois este continua marcando presença no tempo, é histórico. E arriscar-se é disponibilidade para pensar certo. “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado[...]”, de forma democrática e coparticipativa, não discriminatória (FREIRE, 1996, p. 38).

Ensinar exige do educador uma reflexão crítica sobre a prática, de modo que, ao reavaliar-se, torna seu saber científico articulado à prática de atuação, indissociavelmente. De nada adianta repensar a prática se não houver renúncia daquilo que impede o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da *espécie* o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente, mas na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (FREIRE, 1997, p. 63).

Por isso, “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...]”, enquanto seres em construção (FREIRE, 1996, p. 41).

Para tanto, é necessário segurança, capacidade profissional e generosidade. “A *segurança*, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética. Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço” (FREIRE, 1997, p. 40).

O educador que tem capacidade profissional sabe decidir de forma disciplinada junto aos estudantes. Isto é, sabe mediar o conhecimento na busca da

superação de todos os sujeitos cognoscentes, inclusive de si mesmo. Trata-se de uma prática:

[...] disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada (FREIRE, 1997, p. 40).

E “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 92).

O aprendizado constante do educador permitirá maior domínio do saber epistemologicamente trabalhado junto aos estudantes. Sua atualização enquanto profissional exige estudos, disponibilidade para buscar novos desafios por meio da pesquisa. O docente que não lê e não se atualiza, conseqüentemente não terá autoridade e liberdade para mediar os conhecimentos junto aos estudantes. Pois, sentir-se-á inseguro diante das indagações dos mesmos.

Quanto à liberdade e à autoridade, “[...] o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p. 105). Nessa situação, alerta o autor, não pode ser confundida a liberdade com licenciosidade e autoridade com autoritarismo.

Liberdade é aqui tratada no sentido da conquista da autonomia por meio da responsabilidade para tomada consciente de decisões. Melhor dizendo, “[...] a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados [...]”, ou seja, quando efetivamente são compreendidos os saberes existentes (SAVIANI, 1991, p. 27). É a partir desse domínio que é possível ser criativo para a aquisição de novos saberes. Saberes estes que devem estar indissociáveis da ética.

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos (FREIRE, 1996, p. 95).

Isso implica em construir uma autonomia fundada na assunção da responsabilidade e do respeito mútuo. Isso porque ensinar exige a disponibilidade para o diálogo. “Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar

aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental” (FREIRE, 1996, p. 135).

Essa segurança, entretanto, se faz presente no sentido da abertura do educador para demonstrar o quanto sabe, mas também e principalmente, em relação ao que ainda ignora. É não ter vergonha de abrir-se à disponibilidade curiosa do aprender mais, da consciência do inacabamento, é

[...] a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...]. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 26 e 27).

Logicamente, é preciso também saber ouvir os educandos. “No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (FREIRE, 1996, p. 116). Comunicação esta que se faz necessária para o processo de construção do conhecimento. “Muitas vezes, a mudança acontece ao rever-se o aprendido, ao reconhecer-se o próprio erro, ao construir-se um novo significado e isso é muito importante em termos hermenêuticos, pois a reconstrução do conhecimento e a reinterpretação de algo supõem a sua desconstrução” (MOURA, 2007. p. 25). Esse ciclo só é possível pela comunicação dialógica entre os sujeitos cognoscentes.

Para tanto, é necessária a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 1996, p. 102). Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético e coerente do educador perante seus estudantes como estimulador de uma educação que intervenha nas questões sociais e políticas nas quais os sujeitos cognoscentes se encontram.

Dentre as tantas exigências ao ato de ensinar, “[...] a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática” (FREIRE, 1996, p. 61).

É meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades,

estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 61).

O ciclo gnosiológico requer esse bom senso às exigências ao ato de ensinar. E “[...] naturalmente temos que ser criativos, mas não podemos apenas sentar e esperar que os alunos articulem todo o conhecimento. Temos que tomar a iniciativa e dar um exemplo de como fazê-lo” (FREIRE, 1986, p. 97). Esse exemplo se concretiza por meio de ações coerentes, capacidade profissional, rigor e, sobretudo, por querer bem aos educandos. Querer bem “[...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la [...]”, enquanto ensino. (FREIRE, 1996, p. 141).

Ao propor uma educação problematizadora, Paulo Freire enfatiza a importância da afetividade no ato de ensinar. E, de fato, não há como desenvolver essa educação que ele propõe, tão articulada ao compromisso ético e estético, sem ter o diálogo como categoria imprescindível para a formação de um sujeito que ao aprender tome consciência do objeto, sem que haja um mínimo de amor pelo ser humano.

Esse amor não é romântico, mas sim respeitador das experiências adquiridas pelos estudantes ao longo da vida, amor que não ignora suas inteligências em nome da ciência, mas interage com elas na busca de suas superações. Tudo com respeito que promova a libertação dos estudantes de sua conformação e adaptação com as formas de opressão. A libertação se constrói por meio da rigorosidade, da mediação e da organização como requisitos essenciais para o efetivo entendimento dos objetos, tornando-os cognoscíveis.

Por fim, a gnosiologia que se propõe é uma teoria de conhecimento que concebe o ser humano histórico e ontológico, é “[...] uma prática educativa e uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 2001, p. 17). Este é o sonho que deve ser base para a docência.

## 5 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

### 5.1 O LOCAL DA PESQUISA

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, conseqüentemente, o IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina), por meio do Artigo 5º, inciso, XXXIV, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET (BRASIL, 2008), novos desafios foram apresentados para essas instituições. Dentre os objetivos propostos no Artigo 7º dessa Lei, o Inciso I apresenta o de “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

O IFSC (então CEFET), entretanto, já vinha ofertando cursos integrados para jovens e adultos, por conta do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, “[...] no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (BRASIL, 2006). Mediante o objetivo da Lei n.º 11.892, como também o do Decreto n.º 5.840/2006, o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – passou a ofertar não só ensino médio integrado aos estudantes concluintes do ensino fundamental como também para jovens e adultos.

Com base na legislação vigente no que se refere à EJA e ao PROEJA no Brasil, o IFSC, mediante a Resolução n.º 11/2013/Consup, firmou o compromisso de aprovar ações que incentivassem a oferta de cursos Proeja no IFSC, promovendo o atendimento de no “[...] mínimo de 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso do IFSC [...]”.

Com o desafio proposto pela Resolução n.º 11/2013, no segundo semestre do referido ano, foi criada no IFSC a Comissão de Integração dos Programas Sociais (CIPS), composta pelas coordenações dos Programas CERTIFIC – Certificação e Reconhecimento de Saberes Profissionais – e PROEJA, vinculada à Pró Reitoria de Ensino. Essa comissão publicou o Edital nº 03/PROEN/2013, que previa fomentar a integração dos programas sociais do IFSC (PROEJA, CERTIFIC e Mulheres Mil), a

fim de consolidar a implementação, manutenção e ampliação desses programas, tanto nos campi que já ofertavam como também nos campi em que ainda não havia oferta. Participaram deste Edital, quatro campus: Itajaí, Garopaba, Florianópolis Continente e Jaraguá do Sul.

Assim, o campus Jaraguá do Sul passou a participar do edital lançado pela CIPS já em 2013, de sorte que foi criada no campus a Equipe de Integração dos Programas Sociais (EIPS), da qual participei como membro e coordenadora da equipe. A EIPS tinha o compromisso de investigar na comunidade escolar, por meio de questionário, os motivos pelos quais havia baixa procura e alta evasão no curso PROEJA ofertado até então e quais eram as reais necessidades da comunidade.

Esse campus está localizado no centro da cidade de Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Segundo dados apresentados no Dossiê “Situação educacional dos municípios catarinenses” (FIESC, 2014), a cidade tem aproximadamente 144.607 habitantes, e destes, 22.881 trabalhadores acima de 18 anos não têm ensino médio completo. Esses dados levaram o campus a pesquisar sobre as possibilidades de ampliação da oferta e melhoria da proposta metodológica do curso já ofertado.

Anterior à participação no Edital 03/PROEN/2013, a oferta de PROEJA ocorria no campus desde 2011, visto que havia sido feita pesquisa acadêmica “[...] realizada em 05 empresas têxteis. Uma de Grande Porte, duas de Médio Porte, uma de Pequeno Porte, de Jaraguá do Sul, e uma empresa de Médio porte da cidade de Schroeder e em paralelo com os desempregados que passaram pela agência do SINE, entre os dias 30 de abril e 18 de maio de 2010” (MORAES, 2010, p. 24).

Constatou-se naquela época que havia um público significativo de trabalhadores com mais de 18 anos sem concluir a educação básica, mais especificamente o Ensino Médio. Essa constatação contribuiu desde 2011 para que o campus planejasse a oferta do PROEJA, optando pela área profissional a formação de Técnico em Vestuário, considerada as características da região e os resultados obtidos na referida pesquisa.

No entanto, deparando-se com os desafios enfrentados com a alta evasão e a baixa procura no curso Técnico em Vestuário PROEJA, ofertado desde 2011, a Equipe de Integração dos Programas Sociais do IFSC campus Jaraguá do Sul (EIPS Jaraguá do Sul), passou a investigar, por meio de conversas e questionários aplicados aos estudantes, professores e comunidade externa, a respeito dessa elevada evasão e baixa procura pelo curso. De posse dos resultados desse estudo,

propôs a reestruturação e/ou criação de um novo curso que atendesse às expectativas da comunidade escolar e externa.

Por meio dos resultados da investigação constatamos que a área técnica profissional que estava sendo ofertada atendia às demandas da comunidade, porém, algumas mudanças em relação à organização, flexibilidade e estrutura curricular se faziam necessárias para melhor atender ao público. Essas constatações confirmaram a necessidade da “[...] articulação da instituição com os alunos e os familiares [...]”, um dos pressupostos de Maria Ciavatta (2005) para a formação integrada.

As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. [...] a escola deve levar em conta a visão (I) que os alunos têm de si mesmos, (II) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e (III) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização. A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo (CIAVATTA, 2005, p. 15).

Mesmo antes dos trabalhos iniciais da EIPS, muitas questões desafiadoras referentes à metodologia de trabalho nesta modalidade de ensino eram apresentadas pelos docentes do curso. Os mesmos apresentavam certas angústias em relação à prática docente no que se refere principalmente às atividades com estudantes de diferentes ritmos de aprendizagem, às dificuldades dos estudantes para compreensão e apreensão dos conteúdos e até mesmo interesse para aprender.

Isto despertou minha curiosidade em buscar junto aos educadores novas propostas metodológicas que pudessem colaborar para o processo de apropriação do conhecimento destes estudantes. Desde o ano de 2011, em que foi implantado o PROEJA no campus estas angústias se faziam presentes. A partir da reestruturação do Projeto do Curso com base nas contribuições da comunidade, a organização curricular tornou-se mais flexível contemplando, dessa forma, as necessidades da comunidade escolar, principalmente no que se refere aos estudantes. Mas, e os docentes como se sentiam mesmo com o novo formato de curso?

Vale destacar que, para além da organização de um projeto de curso e seu monitoramento, o papel da docência nessa prática ocupa grande relevância. Neste sentido, ao ingressar no mestrado em 2015, eu tinha como objetivo buscar

estratégias que pudessem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem no curso e, se possível trazer alguns apontamentos para contribuir nesta prática de apropriação do conhecimento de forma adequada à modalidade EJA.

A partir das leituras realizadas ao longo do mestrado e de uma leitura mais aprofundada de algumas das obras do educador Paulo Freire, reconheci no ciclo gnosiológico uma possibilidade prática de promover junto aos docentes uma reflexão sobre seus encaminhamentos metodológicos em sala de aula.

Para Paulo Freire o educador e educando aprendem juntos e (re)constroem seus saberes por meio da tomada de consciência. Levando em conta que a cognoscência deve ocorrer já no momento em que o educador planeja suas aulas, dialogar com este educador sobre seu planejamento e a forma como se vê neste processo, permite a sua autorreflexão sobre sua prática.

Assim, com foco no tema, pergunta e objetivo que, como dizia Freire (1994, p. 218-219), “suleia” a pesquisa apresentada nesta dissertação, procurei fazer a análise de algumas das propostas metodológicas inseridas no projeto de curso que reestruturamos, tais como: o reconhecimento de saberes escolares e profissionais; a organização curricular; as atividades/horas complementares; a prática em sala de aula; o planejamento das aulas; a integração dos conteúdos e o trabalho de conclusão de curso (TCC). Também analisei a proposta metodológica na visão dos estudantes.

Paralelamente sistematizei algumas das observações e participações realizadas junto ao grupo, delimitando o período de agosto de 2016 a março de 2017, com cerca de dezesseis docentes que atuam no curso. Embora já estivesse acompanhando e participando junto à equipe docente, na elaboração de novas propostas metodológicas desde 2011 e a partir de 2013, como coordenadora e articuladora dos trabalhos que vinham se realizando no PROEJA, o tema, a pergunta e objetivo desta pesquisa foram elaborados a partir de 2015 com o ingresso no mestrado.

Estas observações e participações ocorreram por meio de conselhos de classe, reuniões pedagógicas, acompanhamento e participação na aplicabilidade das propostas metodológicas analisadas no projeto do curso, conversas informais e de um formulário com questões abertas. Este último aplicado com alguns dos docentes.

Diante desses fatos, norteamos a seguinte pergunta desta pesquisa: Os

docentes do IFSC - campus Jaraguá do Sul oportunizam situações gnosiológicas em suas aulas que possibilitem a formação integral do sujeito cognoscente no PROEJA?

Com a finalidade de responder a essa pergunta, objetivamos investigar como os docentes da formação geral e os da formação técnica conectam os conhecimentos previstos para Ensino Médio aos conhecimentos necessários para a formação do Técnico em Vestuário (formação profissional) por meio de situações gnosiológicas.

## 5.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

Contemplamos no projeto do curso Técnico em Vestuário – PROEJA-CERTIFIC dois desafios. O primeiro deles é o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que fundamenta a realização do projeto por conta do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.

O segundo desafio refere-se ao CERTIFIC – Certificação e Reconhecimento de Saberes Profissionais, apresentado pela Portaria Interministerial n.º 5, de 02 de maio de 2014, que “Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certific” (BRASIL, 2014). Destaca-se no Art. 2º dessa Portaria:

A Rede Certific constitui-se como instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. (BRASIL, 2014).

Ao elaborar o Projeto do Curso Técnico em Vestuário, nós procuramos atender aos dois desafios apresentados pela legislação, quais sejam o PROEJA e o CERTIFIC. Quanto ao PROEJA, já estava em execução desde 2011, como visto, porém, com sérias dificuldades no que tange à baixa procura e à alta evasão dos estudantes, sem contar com as dificuldades docentes em trabalhar os diferentes ritmos de aprendizagem desses jovens e adultos, assim como entender a modalidade na qual o programa está inserido. Esses fatores, conforme já mencionei, influenciaram a EIPS a buscar uma nova pesquisa de demanda, como também propostas metodológicas que contribuíssem para a permanência e o êxito dos

estudantes.

Após esse trabalho realizado pela equipe, composta por alguns docentes do Curso Técnico em Vestuário, um representante de cada curso ofertado no campus e um representante da Coordenadoria Pedagógica, neste caso a minha participação inclusive como coordenadora da equipe, o projeto do curso foi reestruturado.

O trabalho de reestruturação contou com inúmeras reuniões com docentes da formação geral e da formação profissional, visando à organização de uma proposta de curso com foco no atendimento da comunidade de Jaraguá e região, de acordo com as necessidades que haviam expressado por meio da pesquisa realizada pela EIPS. O período de reestruturação do projeto do curso foi de outubro de 2013 a junho de 2014, e mediante o acompanhamento da CIPS, vinculada à Pró Reitoria de Ensino do IFSC, iniciou o novo curso como Projeto Piloto, em agosto de 2014.

O projeto de curso reestruturado apresenta como objetivo geral:

Construir com os estudantes trabalhadores da área do vestuário o percurso formativo para sua formação técnica e para a elevação da sua escolaridade, integrando conhecimentos de ambas as formações, e oportunizando o reconhecimento de saberes adquiridos no trabalho e na vida, por meio do diálogo entre estes saberes e os conhecimentos escolarizados (IFSC, 2014, p. 10).

Constatamos durante a elaboração do projeto que, a fim de atender o objetivo geral proposto no projeto do curso e promover a conexão entre os saberes apresentados pelas disciplinas de formação geral e profissional e os saberes adquiridos pelas vivências profissionais e pessoais dos estudantes, o reconhecimento de saberes poderia ser uma das novas propostas inseridas no projeto do curso Técnico em Vestuário – Proeja-Certific como um processo sistematizado na organização curricular, considerando a Portaria Interministerial nº 5, de 02 de maio de 2014, supracitada, como também o disposto no Artigo 6º, do Decreto n.º 5.840/2006, que diz:

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 (BRASIL, 2006, p.70)

O objetivo da proposta de sistematização do reconhecimento de saberes dá-se pela necessidade de contemplar aos trabalhadores estudantes da EJA uma educação pautada na possibilidade do diálogo entre os saberes como ponto de partida para que esses jovens e adultos possam (re)conhecer-se como “[...] sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura” (RAMOS, 2004, p. 39).

Ao inserir na nova proposta de curso o processo de reconhecimento de saberes escolares e profissionais, sentimos a necessidade de sistematizá-los em etapas, entrelaçando de forma significativa os saberes informais aos saberes formais. Assim, os estudantes, no primeiro mês de aula, passam por dois processos que consistem em: Reconhecimento de saberes escolares e Reconhecimento de saberes profissionais.

### **5.2.1 O reconhecimento de saberes escolares**

Na prática que desenvolvemos ao longo da implantação deste novo projeto de curso, possibilitamos situações que oportunizam aos estudantes demonstrar domínio de alguns conceitos fundamentais e, conseqüentemente reconhecê-los em cada área do conhecimento<sup>6</sup>. Assim, esta prática que chamamos de reconhecimento de saberes escolares pode ocorrer de duas formas: pela análise do Histórico Escolar do estudante ou pela ação diagnóstica. Pela análise do histórico escolar o estudante precisa ter concluído todas as disciplinas que compõem cada área de conhecimento. Ou seja, para obter o reconhecimento de saberes escolares em Ciências Humanas, por exemplo, deverá ter concluído as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Quanto ao processo de reconhecimento de saberes escolares pela ação diagnóstica organizamos nas seguintes etapas:

**Etapa 1:** no primeiro mês de aula os docentes de cada área de conhecimento da formação geral promovem atividades individuais e em grupos com todos os

---

<sup>6</sup> Para isso, a formação geral é dividida em áreas do conhecimento, com base na RESOLUÇÃO CEB Nº 3/1998, Art. 10: “A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento”: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias.

estudantes para conhecê-los. As atividades desenvolvidas em grupo abordam questões diagnósticas referentes aos conteúdos e às competências adquiridas ao longo da vida e dos estudos formais. Exemplo: entrevistas individuais seguidas de roteiros com perguntas envolvendo alguns saberes da área, trabalhos em grupo com temas referentes aos conteúdos da área, provas escritas, portfólios, dinâmicas de grupo, entre outros.

Promove-se a interação dos saberes que envolvem cada área de conhecimento articulada às aprendizagens ocorridas inclusive por meio de estudos anteriormente realizados em outras instituições de Ensino Médio – dito regular ou na modalidade EJA. Estas atividades fazem parte da carga horária prevista para cada área/componente curricular, por reconhecermos que se trata de um diagnóstico da turma, sendo um ponto de partida para a transição dos saberes empíricos para os saberes científicos que serão construídos ao longo das aulas.

Durante essas vivências em grupos, nós percebemos com essa sondagem que muitas das experiências adquiridas pelos estudantes no período em que frequentaram parte do Ensino Médio ocupam papel relevante e contribuem direta ou indiretamente em suas ações cotidianas pessoais e ou profissionais. Essa demonstração dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida possibilita aos estudantes o autoconhecimento, o reconhecimento e a valorização de suas competências e saberes como ponto de partida para aquisição de novos saberes.

No que tange às atividades individuais, são organizadas bancas compostas pelos docentes de cada área de conhecimento, como também membros da coordenação pedagógica e, realizadas entrevistas com os estudantes por meio de um roteiro de perguntas que abordam desde aspectos conceituais de cada área de conhecimento até questões da história de vida, para que os mesmos tenham a oportunidade de se perceber como autores/construtores do seu aprendizado. Vale lembrar que

[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. (FREIRE, 2009, p.47).

**Etapa 2** – Sistematização dos conhecimentos: nessa etapa realizamos

atividades avaliativas objetivando a demonstração dos conhecimentos por parte dos estudantes para que formalizem seus saberes conceituais sobre os conteúdos de cada área do conhecimento.

**Etapa 3** – Documentos gerados no processo: ao final da análise do histórico escolar ou das ações diagnósticas, com base em portfólio elaborado/apresentado pelos estudantes, os docentes de cada área de conhecimento preenchem uma ata contendo as descrições das etapas realizadas e o parecer final dos resultados das atividades desenvolvidas.

Ao observar e participar dessas etapas realizadas nesse processo de reconhecimento de saberes, previsto no projeto do curso, constatei com base no desenvolvimento destas na prática com os estudantes e nos relatos dos docentes envolvidos, que esse processo tem sido uma oportunidade para que os docentes conheçam os estudantes. O contato individual com os estudantes trabalhadores contribui para a realização de um diagnóstico da turma, o que favorece a elaboração de um planejamento docente que contemple esses saberes como ponto de partida para a mediação de saberes científicos junto aos mesmos.

Quando chegam à etapa 3, os docentes emitem um parecer e caso o estudante atinja os conhecimentos ele é dispensado das aulas para prosseguir o curso, otimizando a conclusão do mesmo. Saliente-se o momento bastante frágil do processo, em que fica a dúvida: O estudante liberado demonstrou domínio do conhecimento de forma crítica? Como os educadores estão percebendo isso?

Com base em relatos de docentes, percebi que este processo é de alta complexidade e exige dos mesmos um trabalho minucioso de análise do estudante como um todo, justamente por estarem conscientes da necessidade de não permanecer no conhecimento ingênuo do estudante, mas reconhecer se há efetivamente construído nesse estudante, ao longo da vida e dos conhecimentos que já se apropriou, a sua consciência crítica. Caso não haja, entendem que devem construir junto a cada estudante a percepção da importância deste permanecer nas aulas para atingir a consciência crítica por meio da interação e do aprofundamento dos saberes científicos a serem trabalhados ao longo das aulas.

Dada essa percepção, o que está previsto na legislação deve ser analisado com cautela e aplicado com consciência pelos educadores, para que não seja mais uma possibilidade legal que objetiva a passagem compactada de conteúdos para o estudante na escola, para cumprir com dados numéricos de elevação de

escolaridade, sem que haja apropriação efetiva do conhecimento, como ocorreu com muitos programas desenvolvidos ao longo da história da Educação de Adultos no Brasil.

Quanto aos estudantes, notamos, também, por meio da observação e participação nesse processo, que muitos já reconhecem antes mesmo do parecer final a importância de frequentarem as aulas e aprofundarem seus conhecimentos, e mais, torná-los científicos.

Isso se dá pela metodologia utilizada por esses educadores, que conscientes da responsabilidade profissional, tornam o processo uma oportunidade de contato mais individualizado com os estudantes, que acabam construindo vínculos entre seus saberes por meio da primeira problematização do conhecimento apresentado em cada área de conhecimento. Freire enfatiza em relação a isso:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1997, p. 86).

Com essa prática do reconhecimento de saberes, os docentes tornam o processo uma rica oportunidade de diálogo e problematização dos conhecimentos acadêmicos. E, por que não dizer, “criam” uma situação gnosiológica, em que o educador revê seus conhecimentos ao indagar seus estudantes, que também reveem seus saberes adquiridos formal ou informalmente ao longo da vida. Assim, o que antes era uma possibilidade legal, pode tornar-se uma oportunidade de tomada de consciência do objeto cognoscível. Para isto, o educador precisa estar consciente do seu compromisso para não reproduzir o que a legislação permite, tornando-a uma mera imposição do sistema.

### **5.2.2 O reconhecimento de saberes profissionais**

Nesse processo também organizamos algumas etapas para aplicação prática do que está previsto no projeto do curso:

**Etapas 1** - Ambientação: durante a primeira semana de aula são apresentados

pelos docentes de cada componente curricular da área profissional<sup>7</sup> os conhecimentos e conteúdos que serão abordados ao longo do curso, para que o estudante vincule os conhecimentos apresentados à sua atuação profissional. Caso o estudante tenha conhecimento da área pela atuação profissional, ao final dessa etapa faz a inscrição mediante formulário próprio no processo de reconhecimento de saberes profissionais (CERTIFIC)<sup>8</sup>.

**Etapa 2** – Composição da banca: para a realização dos processos nas áreas em que há inscritos, organizamos uma banca composta por três a quatro profissionais, sendo eles: um/dois professor(es) da área profissional a ser certificada; um/dois professor(es) da formação geral; um pedagogo, psicólogo ou assistente social; um servidor técnico administrativo (opcional).

Essa composição de profissionais se deve aos diferentes olhares que poderão ser obtidos no momento das entrevistas individuais e mesmo nas dinâmicas de grupo (caso haja). Isso permite contribuir para o enriquecimento das observações e análises dos resultados, por conta da subjetividade e complexidade que ocorrem durante todo o processo.

Antes de compor a banca, os profissionais passam por capacitação prévia para que conheçam os objetivos do processo e os fluxos documentais a serem gerados. Nessa etapa também ocorre a organização prévia das bancas, momento em que, no âmbito das discussões, definimos o roteiro da entrevista com base nos conhecimentos referentes à área e os papéis a serem desempenhados pela banca durante as etapas subsequentes.

**Etapa 3** – Dinâmica de grupo por perfil profissional: são levantadas as seguintes questões problematizadoras com os estudantes: O que é fácil, difícil, bom e ruim de cada profissão? O perfil na visão do trabalhador; vídeo temático curto para sensibilização, caso seja necessário. Essa etapa, na maioria das vezes, integramos ao roteiro de entrevista individual, mas pode ocorrer separadamente conforme interesse e planejamento da banca.

**Etapa 4** - Entrevista individual: momento em que cada estudante conversa com a banca que, mediante um roteiro previamente elaborado, conduz a entrevista conforme objetivos que desejam alcançar. Esse é o momento em que se estabelece um contato mais aproximado com o estudante, por meio do diálogo.

---

<sup>7</sup> Conjunto de unidades curriculares de áreas afins.

<sup>8</sup> Conforme Portaria Interministerial nº 5/2014.

**Etapa 5** - Reconhecimento do laboratório: essa etapa ocorre ao final da entrevista. O estudante conhece os equipamentos que irá utilizar para realizar a avaliação e, se desejar, faz o teste no equipamento para que se sinta mais seguro nas avaliações teórico-práticas. Nesse dia também agenda com a banca o seu horário de avaliação.

**Etapa 6** - Avaliação teórico-prática: são realizadas atividades na área profissional em que o estudante deseja certificar<sup>9</sup>. A área ou componente curricular, como denominamos no projeto, é composta por unidades curriculares afins que representam uma qualificação profissional de um setor específico da área do vestuário.

**Etapa 7** - Documentos gerados no processo: Ata das entrevistas e das avaliações; formulário de entrevista individual; ficha de avaliação prática; memorial descritivo; certificados ou atestados. No memorial descritivo consta a trajetória profissional do estudante, suas experiências e interesses pela área de qualificação profissional e conhecimentos que já se apropriou na área como um todo.

Nesse processo, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas vivências e refletir sobre suas práticas profissionais de forma a compreender que suas atividades profissionais não se resumem a atividades laborais ou a um emprego como mera fonte de renda, mas, também, como uma atividade que “[...] responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Consideramos uma grande oportunidade de diálogo iniciar as aulas por meio da apresentação das experiências e vivências de cada estudante. Diferentemente de todo início de curso em que há um sequenciamento obrigatório no qual o professor transmite informações, o processo tem a possibilidade de iniciar-se nessa dinâmica, que pode ser chamada de “tecitura do conhecimento em rede”, termo utilizado por Inês Barbosa Oliveira (2007):

A ideia da tecitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um/sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

---

<sup>9</sup> Para a certificação dos saberes profissionais, cada área a ser certificada deve estar de acordo com os cursos de qualificação profissional previstos no Guia PRONATEC de Cursos FIC do MEC.

Os docentes têm, assim, a possibilidade de conhecer e compreender as individualidades de cada estudante, sem deixar de conceber a articulação que se faz necessária entre a ciência, a cultura e o trabalho. Isso implica em reconhecer a experiência do estudante como um ponto de partida para a construção de novos saberes e novas experiências.

Não há como negar um processo de especificidade dos campos científicos e do sentido acumulativo (não linear, mas dialético) destes. [...]. Partir dos sujeitos concretos e de sua diversidade cultural não implica negar a especificidade dos campos científicos, nem reduzir o conhecimento à experiência do senso comum e a um permanente presentismo (FRIGOTTO, 2004, p. 62).

É por isso que para Freire os conhecimentos já existentes devem ser um ponto de partida para que o processo de construção do conhecimento seja dialógico. No entanto, ele defende que, ao utilizar esses conhecimentos como ponto de partida, os educadores não permaneçam nele, mas possibilitem a conscientização dos mesmos, para que, ao refletir sobre o que já sabem os estudantes, estes sejam capazes de tornar científicos esses conhecimentos, por meio da mediação do educador.

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do 'saber de experiência feito', do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista (FREIRE, 1997, p. 84).

Ao observar as etapas que realizamos no Processo de Reconhecimento de Saberes Profissionais, verifiquei um envolvimento significativo dos docentes para que a metodologia a ser utilizada tivesse condições de promover o efetivo reconhecimento dos saberes a serem dominados pelos estudantes. Evidentemente, a avaliação é também muito subjetiva e altamente exigente para os educadores, dado que os estudantes recebem certificados referentes aos conhecimentos profissionais, emitidos pela instituição e reconhecidos pelo Ministério da Educação, de modo que o estudante poderá utilizá-los em seu currículo e, assim, melhorar sua empregabilidade.

Todavia, a responsabilidade dos educadores requer um processo dialógico e

muito próximo do estudante, para compreender detalhadamente o que realiza ou já realizou profissionalmente na área em que está solicitando a certificação. Do mesmo modo, no processo de Reconhecimento de Saberes Escolares, o educador precisa tomar consciência ao planejar as atividades avaliativas de que esses conhecimentos não são mera reprodução mecanizada no desenvolvimento das atividades.

Ele precisa elaborar atividades avaliativas que contemplem essa percepção do trabalhador, pois, caso seja uma ação meramente operacional, será importante sua permanência em aulas teóricas que deverão oportunizar essa transição de consciência no estudante, mesmo que ele comprove o domínio operacional na área.

Nos cabe enquanto instituição, portanto, tornar a Portaria Interministerial nº 5/2014, que “Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific [...], como instrumento de política pública voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, [...]” (BRASIL, 2014). Mais recentemente a Resolução CONSUP n.º 46, de 26 de novembro de 2015, que “Regulamenta o Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC no IFSC” (IFSC, 2015), uma oportunidade, junto aos trabalhadores estudantes, de aprofundar os saberes dialogados por meio de propostas metodológicas diferenciadas.

Quanto ao posicionamento dos estudantes neste processo, pelo que observamos, a maioria dos mesmos opta por permanecer nas aulas, pois, mesmo demonstrando domínio operacional, tomam consciência de que a mera operacionalização não determina a qualificação profissional. Mesmo quando há apropriação dos saberes muitos deles expressam a necessidade de atualização dos conhecimentos, o que justifica sua opção por frequentar as aulas.

Há também aqueles que certificam e utilizam este período para antecipar outros componentes curriculares e com isso concluir seus estudos num período mais breve.

Como o processo possibilita também a emissão de atestados de saberes, ou seja, o reconhecimento parcial dos conhecimentos profissionais do estudante, em alguns casos, recebem um memorial descritivo das experiências que já se apropriaram na área profissional.

Quanto a essa prática de reconhecimento de saberes profissionais e escolares, prevista no projeto do curso e sistematizada em etapas, é válido ressaltar a importância da conscientização desses educadores, para torná-la um processo

efetivamente dialógico. Isso tem exigido muito planejamento e uma prática ainda mais desafiadora, pois,

em um processo dialógico, não são apenas os aprendizes que começam a apreciar o que 'sabem' sob uma perspectiva mais crítica, mas também o educador de adultos, que modifica constantemente o seu entendimento teórico através do contato com os aprendizes adultos. Isso assemelha-se à noção de Gramsci a respeito dos intelectuais testando suas teorias através de um engajamento teórico com as massas. Qualquer conhecimento que o educador de adultos possua no começo do processo de aprendizagem é reaprendido e possivelmente desaprendido pelo contato dialógico com os aprendizes (MAYO, 2004, p. 126).

Assim sendo, caso o processo não seja efetivamente dialógico, não haverá situações gnosiológicas, nem sujeitos cognoscentes, tampouco objetos cognoscíveis.

### **5.2.3 A organização curricular**

Além das práticas já citadas, o projeto de curso contempla uma organização curricular diferenciada. Quanto às unidades curriculares de formação geral, apresentam-se organizadas por área de conhecimento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, porém distribuídas em quatro, denominadas no projeto de componentes curriculares: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias. São ofertados dois componentes por ano, levando em conta um período mínimo de dois anos para a formação geral dos estudantes que não reconhecem nenhum saber durante os processos de reconhecimento de saberes escolares.

Quanto às unidades curriculares da formação profissional, também se organizaram por áreas afins denominadas componentes curriculares. Conforme o projeto do curso, a área profissional está organizada em dez componentes curriculares relativos à formação profissional integrados à formação geral, sendo cinco básicos e cinco complementares. Os básicos são obrigatórios. Quanto aos complementares, são ofertados até cinco, e dentre esses o estudante escolhe três para completar a carga horária total prevista para a área profissional. A carga horária total do curso é de 2.400 horas, sendo 1.200 horas para o Ensino Médio e 1.200 horas para a formação profissional.

Para Moura (2007),

uma das possibilidades que pode orientar a organização curricular dos cursos técnicos integrados é a estruturação por meio de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, distribuídas em quatro séries anuais, articuladas em quatro núcleos que interagem permanentemente: a) um núcleo comum, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); b) uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos; c) formação profissional, que integra disciplinas específicas de cada curso; d) prática profissional (MOURA, 2007, p. 26).

Entretanto, essa organização curricular requer atenção quanto à clareza na metodologia de trabalho e o que efetivamente vem ao encontro das necessidades locais, como também das possibilidades para sua organização interdisciplinar. Não significa a fusão de conteúdos, mas uma postura interdisciplinar do educador e organização institucional para dar condições de planejamento coletivo.

Nesta organização curricular o componente concentra unidades curriculares de áreas afins, o que para o estudante tem facilitado a compreensão do processo como um todo, fato que era dificultado quando estas unidades curriculares eram apresentadas aos estudantes separadamente.

Este formato também se dá para atender a necessidade apresentada pelos estudantes na pesquisa realizada pela EIPS, já mencionada, em ter a possibilidade de escolhas dos dias que podem estudar sem a obrigatoriedade de frequentarem as aulas todos os dias caso não tenham disponibilidade de horário. Neste formato, os estudantes podem retomar seus estudos conciliando seus afazeres pessoais o que na opinião deles têm contribuído para a permanência no curso.

Ao analisarmos a organização curricular de ambas as formações, constatamos que a estrutura curricular ficou organizada de forma articulada entre as unidades curriculares, denominados componentes curriculares. Entretanto, observamos que nesse formato de componentes curriculares, os docentes das unidades curriculares que o compõem devem articular os conteúdos de forma integrada e por isso, faz-se necessário que o planejamento e a atuação em sala sejam feitos em conjunto. Nessa intenção, propõe-se “[...] um trabalho pedagógico diversificado, contendo, inclusive, momentos com mais de um professor em sala de aula” (IFSC, 2014, p. 16).

Evidenciamos por meio da análise documental do projeto do curso duas questões que merecem atenção, a fim de serem analisadas interpretativamente

nessa organização. A primeira questão consiste na chamada integração prevista em cada componente curricular da área profissional. Há uma carga horária prevista para todo o componente e uma carga horária de aproximadamente 30 horas a 40 horas para integrar saberes da formação geral.

Consideramos, ao elaborar o projeto, que o aprendizado de certos conteúdos previstos para a formação profissional não seja compreensível sem que haja conhecimento da base, ou seja, de alguns conteúdos abordados na formação geral, nesse caso Ensino Médio. O projeto deixa explícita essa necessidade, porém, este tem sido um desafio ainda a ser superado, conforme observado abaixo, em alguns relatos docentes.

[...] É conversado informalmente para quando o professor precisar de ajuda chamar o outro para contribuir em suas aulas, mas isto só funciona no papel, pois quando os docentes precisam de ajuda, nem sempre há disposição de carga horária para entrar em sala juntos e no horário compatível [...]. (Docente 1)

[...] Não tenho conhecimento do que outras áreas estão trabalhando. Não há um planejamento coletivo. Nas reuniões até se conversa sobre o que cada um trabalha e o que deveria ser integrado, mas na prática não há integração. Acaba a reunião é cada um por si e não se tem mais contato. Cada um está na sua caixinha [...]. (Docente 2)

[...] na verdade estou conhecendo os componentes, de vez em quando vou às aulas dos outros componentes, converso com os docentes das outras áreas, mas eu ainda não estou bem por dentro de cada componente, ainda estou numa fase de aprendizagem. Há um quadro para os docentes descreverem o que estão trabalhando, mas está em branco [...]. (Docente 3)

Nos relatos estão explícitas algumas situações pertinentes a serem superadas. Cabe-nos enquanto instituição de ensino promover condições favoráveis para que o diálogo se torne efetivo e, no coletivo, buscarmos as soluções necessárias e compatíveis à realidade, conforme aponta Moura (2007), nessa linha:

[...] é muito importante que cada sistema de ensino, apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais, busque a respectiva solução, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática (MOURA, 2007, p. 26).

A segunda questão que observamos refere-se à carga horária do curso, distribuída nos componentes da formação geral. Como a carga horária prevista para

a Formação Geral é de 1200 horas, distribuíram-se 300 horas para cada componente. Cabe relevar se realmente essa carga horária ficou compactada, desconsiderando, talvez, necessidades de cada componente. De acordo com alguns relatos docentes, a carga horária presencial ficou bem reduzida, em 160 horas, sendo as demais executadas em regime de atividades/horas complementares.

Percebemos que para os docentes ficou difícil abordar todo o conteúdo nesse curto período de tempo. Essas constatações vêm ao encontro do que, para Inês Barbosa Oliveira, deve ser levado em conta ao trabalhar com a Educação Popular ou a EJA:

[...] a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Diante disso, a adequação de carga horária deve levar em conta todos os saberes, sem desmerecer conteúdos que são essenciais para o processo de construção do conhecimento, pois a minimização dos conteúdos não favorece a formação plena dos estudantes.

Já para os componentes curriculares de formação profissional também estão previstas algumas horas complementares, mas bem menores que para a formação geral.

Considerando a organização curricular um processo dinâmico que requer avaliações constantes, constatei com base em alguns depoimentos dos docentes, a necessidade de uma revisão por parte do grupo de docentes do curso e pedagógico do campus, dessa carga horária e a reorganização desses componentes, caso julguem necessários, sem esquecer que

[...] o novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como diria Antônio Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade. O pessimismo da inteligência não quer dizer que nada daria certo. Ao contrário, significa sermos capazes de identificarmos situações adversas para não criarmos mitos. Enquanto o otimismo da vontade é a reunião da energia que nos alimenta para perseguirmos a utopia e novos caminhos (RAMOS, 2007, p. 24).

E isto requer que estejamos atentos a sempre buscar avançar nas discussões para melhorar nossa prática, valorizando as experiências anteriores como ponto de

partida para a construção de novas possibilidades metodológicas.

#### 5.2.4 O planejamento das aulas

Quanto ao tempo que dedicam ao planejamento das aulas, foram relatadas muitas dificuldades, principalmente pelo formato de componente curricular, que envolve mais de um professor. Muitos relataram que no começo da implantação do curso havia horário de planejamento, mas depois, por conta de muitas trocas de docentes e diversas atividades em outros cursos em que atuam, não foi mais possível encontrar-se e planejar coletivamente. Percebemos certa frustração por parte dos docentes, haja vista a não possibilidade de encontros e discussões:

No início do ano nós docentes tínhamos um horário fixo de uma hora e meia para planejamento do componente, entrávamos juntos em sala para trabalhar. Mas agora neste semestre houve alguns desencontros e cada docente da área planeja seus conteúdos e trabalha sozinho em sala de aula (Docente 2).

Em contrapartida, há componentes em que ocorre o planejamento de forma sistemática, conforme relato a seguir:

Toda semana, [reservamos] uma hora e meia, com dia e horário fixo para planejarmos o componente. Já temos um cronograma do projeto, aula por aula o que temos que fazer até o último dia de aula. A cada reunião do componente é discutido o que cada um vai abordar dentro do planejamento. Cada um diz o que vai fazer e a metodologia é individual [...] (Docente 5).

As opiniões, nesses relatos, ficaram divididas entre aqueles que consideram muito rico trabalhar coletivamente e aqueles que se sentem desconfortáveis em desenvolver suas aulas dentro dessa proposta metodológica. A maioria planeja e desenvolve suas atividades individualmente. Esse é um fator que tem dificultado a possibilidade de conexão dos conhecimentos, considerando a perspectiva de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Mas é preciso insistir:

[...] é preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem

proporcionar (visitas, estágios etc.) (CIAVATTA, 2005, p. 15).

Os docentes consideram ainda que as dificuldades de acompanhamento dos estudantes, como também sua permanência no curso, interferem na aplicação daquilo que planejam para suas aulas. Esse dilema se confirma nos relatos que seguem:

[...] às vezes não falam que não entendem, o professor precisa estar atento para perceber e se aproximar para ajudar. A necessidade de relacionar o assunto à prática é constante para que consigam abstrair o assunto. Várias vezes tem que explicar a mesma coisa. Também tem muita desistência de alunos (Docente 4).

[...] Fica gostoso de fazer quando a gente entende, e este é o maior desafio que considero, é conseguir fazer a pessoa gostar por meio do entendimento. Mais tempo talvez ajudaria porque eles amadurecem ao longo das atividades e acaba faltando tempo para explorar depois deste amadurecimento (Docente 6).

Aqui há questões apresentadas pelos docentes que merecem nossa atenção: a timidez dos estudantes em fazer os questionamentos necessários à compreensão dos conteúdos e o desafio docente em promover o entendimento dos estudantes destes conteúdos. Implicitamente podemos observar que o estudante pode não estar sentindo-se confortável para expressar suas dificuldades, por conta da não compreensão do conteúdo como um todo.

Neste sentido, o desafio docente está em promover este entendimento dos estudantes, por meio da problematização, para que haja possibilidade de elaborarem seus questionamentos e conseqüentemente, esclarecerem suas dúvidas. Sem deixar de reconhecer, também, o tempo e o ritmo de apropriação do conhecimento de cada estudante nesta problematização, conforme muito bem destaca o docente 6.

### **5.2.5 A integração dos conteúdos**

Ao serem questionados sobre como percebem as ações pedagógicas que ocorrem em outros componentes curriculares, se eles têm uma visão de que conteúdos são trabalhados por outros docentes, alguns afirmam que na maioria das vezes ficam sabendo pelos estudantes, outros mencionam que tomam conhecimento por meio de conversas informais “de corredor”, mas em sua maioria as informações

não têm ocorrido formalmente, ou quando ocorrem, fica somente na conversa ou no papel.

[...] Conheço a ementa de cada componente/área/disciplina que está no projeto. Há algumas conversas informais ou acordos entre alguns docentes da área técnica para ajustes de conteúdos, para não ficar repetitivo ou dar conflito de conhecimento. Então nos limitamos um pouco para não invadir a área do outro... penso que todos os professores deveriam fazer um trabalho conjunto para superar estas dificuldades. Sozinhos, não conseguiremos superar [...]. (Docente 6)

[...] Precisa tentar retomar senão fica uma coisa muito encaixotada, formação geral de um lado e a técnica de outro. Para o aluno é normal estar em caixinhas, mas não deveria ser. O aluno deveria ter claro esta relação. É complexo, difícil. Por isso defendo que a carga horária para trabalhar com Proeja deveria ser bem maior pelo menos no início do curso. Tem que planejar toda semana, vai construindo o curso como um todo. Sem sentar para planejar não vai haver a integração. Mas apesar de tudo os professores conseguem fazer um bom trabalho, o fato de não estarem integrando não desmerece o curso. Todos estão trabalhando e desenvolvendo bem suas aulas. O curso e o atendimento aos alunos também é bom [...].(Docente 3)

[...] os alunos só têm elogios, mas eles veem como alunos. Nós professores analisamos o que precisa ser melhorado, queremos mais do que eles querem, desejamos melhorar porque temos uma visão do todo. O projeto do curso é fantástico. Nosso problema é mais burocrático, o sistema de registro é difícil porque não está preparado para interpretar e registrar todas estas diferenças propostas pelo curso [...].(Docente 8)

Quanto à maneira como integram os conhecimentos da sua área à formação profissional ou vice-versa, os docentes relataram que sentem muita dificuldade em integrar conteúdos, por acreditarem que só a elaboração do conceito não basta para a formação de um bom profissional. Percebem que para além de trabalhar com conceitos específicos de sua área de conhecimento é necessário mais diálogo entre as áreas da formação profissional e da formação geral. Relatam que além da falta de tempo para planejarem juntos, há também pouco interesse de alguns docentes nessa integração.

O relato a seguir deixa clara a preocupação com a formação dos estudantes, por causa dessa “pouca integração”: “[...] fico preocupado com a responsabilidade que temos em colocar técnicos no mercado. Será que estamos preparando bem?” (Docente 6).

Em sua maioria, observamos que os docentes acreditam que uma das formas para facilitar a integração é o planejamento coletivo entre as áreas, todavia reforçam que, além disso, “[...] teria que ter disponibilidade de horário e também querer

(interesse) de todos em integrar” (Docente 1).

Neste sentido, observei que há necessidade de oportunizar mais momentos de diálogos entre os docentes de ambas as formações, geral e profissional, visando a percepção da necessidade de integrar os saberes para a efetiva compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos propostos em cada área do conhecimento.

### **5.2.6 A prática em sala de aula**

Naquilo que tange à prática de atuação em sala de aula, entretanto, constatamos diversas situações nos relatos de alguns docentes do curso. Ao serem indagados sobre como trabalham os conteúdos da sua disciplina ou componente curricular em sala de aula, eles destacaram: dificuldades dos estudantes em compreender os conteúdos por conta dos diferentes ritmos de aprendizagem; poucos estudantes em sala de aula dificulta a aplicação de metodologias diferenciadas; falta de base de conteúdos referentes ao ensino fundamental causa entraves na execução do planejamento.

Notamos que há certa preocupação em relação ao que planejam e aplicam em suas aulas e o que de fato tem contribuído para o efetivo aprendizado dos estudantes, o que se confirma no depoimento que segue:

[...] vejo que aqui os alunos ficaram certo tempo fora da escola e do ritmo escolar, deixaram a escola e por isso, perderam o ritmo da escola tradicional e torna-se desafiador para o professor contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem. E como o aluno vê tudo isto que propomos para ele? Pela ótica do aluno fico pensando que propomos um trabalho e eles aceitam, mas quem garante que este trabalho que planejamos em nosso componente vai ser bom para eles no decorrer do processo. Eles deveriam nos dizer se será bom, mas não tem esta visão, aceitam imaginando que aquilo vai ser bom pra eles (Docente 3).

Nessa indagação feita pelo docente, percebemos que esses estudantes não sabem dizer o que realmente é importante para sua aprendizagem. Isso pode ocorrer por diversas razões. Dentre elas, as seguintes: esses estudantes já estiveram nos bancos escolares e podem ter a ideia de uma escola que não dialoga, ou que está descontextualizada de suas vidas, ou mesmo concebem a escola como lugar de sapiência e que não se sentem capacitados para questionar os saberes acadêmicos ensinados, ou julgam-se incapazes de participar das discussões propostas em sala por medo de errar, ou ainda veem no docente o único detentor do

conhecimento. Ou ainda, que suas dificuldades de aprendizagem podem ser reflexos de uma educação bancária, como alertou Freire (1987, p. 33),

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

O relato que segue comprova isso: “Não sei se as dificuldades são pela falta dos conteúdos de base do ensino fundamental ou pelo tempo fora da escola. Acho que é mais a base, parece ter faltado mesmo, pois se tivessem visto o assunto lembrariam. Houve falha na formação do ensino fundamental” (Docente 6).

Isso pode denotar que eles (os estudantes) viram esse conteúdo, mas não de forma problematizadora, por essa razão é que não lembram, tanto que essa situação leva o docente a pensar que eles não tiveram contato com o conteúdo a que se refere.

Há, portanto, um desafio para os docentes que consiste em promover a mudança dessa visão que os estudantes têm em relação à escola. Isso só se constrói com o envolvimento deles, pois, como alerta Freire, “[...] não creio numa educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tanto tempo já disse, feita *para* as massas populares, mas *com* elas” (FREIRE, 1985, p. 24).

Entretanto, embora os docentes tenham levantado essas dificuldades, percebemos o seu compromisso na busca de diferentes recursos para a superação delas. Alguns utilizam imagens, vídeos, visitas de estudo, atividades no laboratório de informática, dentre outros. Além disso, promovem discussões, debates em grupos e recorrem constantemente à revisão diária de conteúdos. Os relatos a seguir endossam essas constatações:

[...] também a cada aula faço um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao conteúdo. De modo geral eles contribuem, percebe-se que os mais velhos contribuem mais nas aulas, devido as suas experiências ao longo da vida. (Docente 7).

Como minha disciplina/componente é prática, além de explicar eu demonstro como fazer, porque ao visualizarem conseguem aprender

melhor. Sento com eles, pego na mão, ajudo individualmente. São realizados vários exercícios, segue-se um fluxo de atividades das mais simples para as mais complexas [...] (Docente 4).

No primeiro relato há outra questão bem significativa: o conhecimento empírico valorizado pelo/pela docente. Podemos dizer que nessa dinâmica são promovidos espaços dialógicos de conhecimento. Melhor dizendo, nas palavras de Buber (1982, p. 8), “Numa situação dialógica, o homem que está face a mim nunca pode ser meu objeto; eu ‘tenho algo a ver com ele’, ‘talvez eu tenha que realizar algo nele; mas talvez eu apenas tenha que aprender algo que só se trata do meu ‘aceitar’ [...]”.

No segundo relato o/a docente menciona duas situações bem relevantes para o favorecimento do processo de construção do conhecimento: a aproximação junto ao estudante, paciência e dedicação, o que ele/ela chama de fluxo de atividades. Para Freire, nesse aspecto,

[...] a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Esta postura ajuda a construir um ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados (FREIRE, 1996, p.10).

Nesta perspectiva, quando há abertura para o diálogo entre docentes e estudantes, em que o docente não se apresenta como detentor do conhecimento, passamos a construir um espaço de aprendizagem rico de possibilidades para que o processo de apropriação do conhecimento já existente ocorra por meio da problematização, como também favorece a produção de novos saberes.

### **5.2.7 As atividades/horas complementares**

Quanto às atividades complementares, que ora são chamadas de alternância, ora de tempo social no projeto, envolvem desafios que devem ser propostos pelos educadores de cada componente aos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de tarefas que articulem os saberes acadêmicos às situações práticas do dia a dia, como, por exemplo, a observação e aplicabilidade de algum conteúdo estudado em sala: no local de trabalho, em associações das quais participam, na frequência em atividades culturais realizadas na comunidade ou também em situações diárias

vivenciadas em seus lares. É nesse contexto que o projeto do curso se insere:

O tempo social consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que aborda experiências formativas diferenciadas e distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, objetivando a formação profissional. A metodologia atribui a articulação entre os momentos de atividades realizadas no meio profissional, social e cultural dos estudantes e entre as atividades escolares. Nessa, focaliza o conhecimento acumulado levando em consideração as experiências obtidas diariamente em seu contexto. Diante disso, engloba o saber escolar aliado às temáticas relativas ao contexto em que vive: associativas, comunitárias, ambientais, sociais, políticas e econômicas (IFSC, 2014, p. 77).

Mesmo com empecilhos diagnosticados, torna-se interessante essa proposta desafiadora aos estudantes, porque promove a articulação entre teoria e prática dos saberes. Atente-se ao fato de que as propostas das atividades complementares são possibilidades que os estudantes têm de aplicar os saberes científicos por meio da análise crítica da realidade, como sujeitos que estão inseridos no contexto histórico. É a oportunidade para unir os saberes empíricos aos saberes científicos. Ou ainda:

A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade (FREIRE, 1985, p. 32).

Apuramos que por intermédio desses desafios os docentes promovem situações que podem ser consideradas gnosiológicas, já que ao socializarem os saberes vivenciados em seu contexto existencial, os estudantes enriquecem as discussões propostas pelos docentes, possibilitando a todos os envolvidos – educadores e estudantes – maior aprofundamento dos seus saberes. Nessa prática, a mediação docente tem sido fundamental para que os detalhes trazidos pelos estudantes sejam um ponto de partida para a tomada de consciência do objeto cognoscível, elevando o conhecimento empírico ao conhecimento científico.

No entanto, muitos docentes relataram que há dificuldades dos estudantes em desenvolver os trabalhos “fora da escola”. Mencionam que é preciso primeiramente trabalhar mais com a construção de ritmos de aprendizagem que promovam a postura autodidata que se pretende desenvolver via desafios propostos nas atividades complementares.

Como efeito, cabe a cada grupo docente repensar a carga horária e ampliar

as atividades presenciais, para que não sejam minimizados conteúdos importantes para a formação, mas sem deixar de aplicar as atividades propostas pelos desafios, pois estes também são pontos importantes para a tomada de consciência dos estudantes, levando em conta que a articulação entre teoria e prática é imprescindível para tornar problematizadora a construção do conhecimento.

### **5.2.8 O trabalho de conclusão de curso (TCC)**

Além dos componentes curriculares citados, o projeto contempla um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No último ano do curso, o estudante escolhe um tema que considera relevante aprofundar por meio de pesquisa envolvendo a área profissional do vestuário.

Ao observar e acompanhar o grupo de trabalho formado por docentes do curso que organiza a prática de execução desse trabalho previsto no projeto reparei que o mesmo foi sistematizado da seguinte forma: primeiramente definem um docente que trabalhará com a unidade curricular denominada de metodologia de pesquisa com a turma de estudantes, visando à maior preparação destes no que tange à organização de um trabalho científico. Nessa disciplina, o docente faz um levantamento de temas de interesse dos estudantes em relação ao contexto da profissão de técnico em vestuário.

Definidos os temas, os docentes de ambas as formações – geral e profissional – reúnem-se para decidir quem irá orientar cada tema proposto, junto aos estudantes. Com a orientação dos docentes, os estudantes elaboram seus problemas e objetivos e desenvolvem suas pesquisas. Ao final escrevem um artigo científico sobre o tema pesquisado e apresentam a uma banca composta por docentes da formação profissional e geral, docentes de outros cursos, servidores do campus envolvidos no ensino ou que tenham conhecimento do tema. Moura (2007, p.23) valoriza a prática da pesquisa, dizendo:

A pesquisa, enquanto princípio educativo, deve estar presente em todas as ofertas, independentemente do nível educacional e da faixa etária dos alunos, pois se localiza de forma precípua, no campo das atitudes e dos valores. Sua forma de abordagem deverá ser adequada a todos os níveis e modalidades de ensino, através de estratégias, métodos e objetivos próprios de cada oferta e do amadurecimento intelectual de cada grupo de estudantes (MOURA, 2007, p. 23)

A prática de trabalho com pesquisa se deu por causa das necessidades levantadas pelos docentes em preparar os estudantes para a iniciação à pesquisa científica. É interessante observar que os resultados desses trabalhos têm explicitado a conexão prática dos conhecimentos tanto acadêmicos quanto profissionais, ou mesmo empíricos. Nessa dinâmica, muitas são as situações gnosiológicas existentes, a começar pelo levantamento dos temas a serem pesquisados.

Constatamos, pelos relatos dos docentes envolvidos nessa organização, como também pelos estudantes, que os temas são muitas vezes dúvidas geradas no próprio desenvolvimento dos conteúdos trabalhados durante o curso, que ficam sendo processados pelos estudantes e nesse momento sentem-se oportunizados a retomá-los, aprofundá-los e integrá-los. Para Ciavatta (2005),

[...] o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. [...] Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (CIAVATTA, 2005, p. 16).

Os docentes sentem-se desafiados nessa prática de trabalho e percebemos um grande envolvimento dos mesmos em buscar junto aos seus orientandos respostas para dúvidas que, muitas vezes, também são suas. Ambos aprendem, no entanto, observamos que nem todos os docentes sentem-se seguros ou preparados para esse desafio. Isso talvez provoque um pouco de resistência por parte de alguns docentes.

### **5.2.9 A proposta metodológica do curso na visão dos estudantes**

Embora a questão norteadora da pesquisa tenha como foco os docentes, vale considerar a forma como os estudantes envolvidos neste processo visualizam os pontos analisados nesta pesquisa.

Desde o início da reestruturação do projeto do curso, norteamos a proposta metodológica do curso com base nas necessidades e interesses apresentados pela comunidade escolar, conforme já mencionamos no início deste capítulo.

Por ser um projeto de curso que apresenta diferentes propostas metodológicas, o acompanhamento dos estudantes é constante e a avaliação ocorre

por meio de conversas individuais, avaliações com as turmas em Conselhos de Classe Participativos e pela atuação constante da equipe pedagógica e do Articulador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da instituição.

Ao dialogarmos com os estudantes sobre os processos de reconhecimentos de saberes, percebemos que esta é a primeira razão que os atrai para o ingresso no curso, ou seja, a possibilidade de demonstrar seus saberes adquiridos ao longo da vida e a formalização destes por meio da certificação profissional.

No que se refere ao ensino médio, constatamos que alguns estudantes ingressam no curso com um período do processo formativo já cursado em outras instituições. Temos assim, por exemplo, estudantes que cursaram dois anos de ensino médio dito regular, faltando apenas um ano para conclusão dos estudos. Ou casos em que o estudante já tem a maior parte das áreas de conhecimento cursadas em instituição de educação de jovens e adultos.

Pensando nestas situações é que o reconhecimento de saberes escolares foi contemplado no projeto do curso. Para atender não somente a possibilidade prevista na legislação, mas, principalmente pelo reconhecimento de que atingiríamos este público e o oportunizaríamos tomar consciência por meio da demonstração dos seus saberes já adquiridos nos diferentes espaços de aprendizagem, facilitando a otimização da conclusão dos seus estudos para seguir seu percurso formativo.

Quanto aos componentes curriculares, os estudantes sentem-se valorizados quando entra mais de um professor em sala. Sentem-se privilegiados por isso. Relatam que quando docentes da mesma área estão juntos suas dúvidas ficam mais fáceis de serem esclarecidas, citam como exemplo a área de Ciências da Natureza, em que suas dúvidas são maiores em relação à Física e Química e os dois docentes conseguem esclarecer melhor, por meio de atividades práticas que eles chamam de experimentos, quando estão juntos em sala.

O momento mais interessante é o TCC. Neste, observamos que muitos estudantes enfrentam pela primeira vez o contato com a pesquisa e isto gera uma mistura de sentimentos que juntos promovem o amadurecimento dos mesmos. Apresentam em Banca seus artigos, primeiros trabalhos científicos. É notório o crescimento dos mesmos, assim como, o encontro das respostas que muitas vezes não obtiveram durante todo o curso, que ao buscarem por meio da pesquisa tornam significativo o conhecimento.

Entretanto, observamos inclusive num dos relatos docentes que para os

estudantes tudo está bom e isto nos estimula a buscar ainda mais o despertar da consciência crítica nestes estudantes, para que possam transitar da consciência ingênua de que estamos lá fazendo um grande favor para eles e tornem-se mais conscientes de que estamos lá sim, para promover uma educação de qualidade, o que é de direito deles.

Entendemos que precisamos formar sujeitos verdadeiramente cognoscentes e construir junto a estes estudantes o reconhecimento e a percepção de que a escola se constrói pela participação de todos, inclusive e principalmente a deles.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as devidas análises, retomo a pergunta de pesquisa – **Os docentes do IFSC - campus Jaraguá do Sul, oportunizam situações gnosiológicas em suas aulas que possibilitem a formação integral do sujeito cognoscente no PROEJA?**, e o objetivo, que apontava como finalidade **Investigar como os docentes da formação geral e os da formação profissional conectam os conhecimentos previstos para Ensino Médio aos conhecimentos necessários para a formação do Técnico em Vestuário (formação profissional) por meio de situações gnosiológicas**, constatei por meio do recurso metodológico da observação participante do processo de reestruturação e execução do novo projeto do curso que muitos ainda são os desafios para que a conexão dos conhecimentos da formação geral e profissional ocorram por meio de situações gnosiológicas.

Há momentos em que essa conexão ocorre efetivamente e momentos em que ocorrem dificuldades de planejamento coletivo, decorrente a priori do pouco diálogo entre os docentes das formações ou mesmo dentro do próprio componente curricular, de modo que as propostas de conexão se percam ou inexistam.

Quanto à pergunta da pesquisa, conceituando os sujeitos cognoscentes como “[...] investigadores críticos, em diálogo com o educador [...]” (FREIRE, 1987, p. 40), e para isso, devem ser vistos em sua totalidade, podemos considerar que as situações gnosiológicas são oportunizadas em vários momentos. Dentre elas posso destacar: o processo de reconhecimento de saberes; a proposta de atividades complementares e o trabalho de conclusão de curso.

O reconhecimento de saberes como colaborador da formação integral do sujeito cognoscente, por facilitar o diálogo dos estudantes com os educadores sobre seus conhecimentos já existentes e, ainda, e por ser ponto de partida para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

As atividades complementares também podem ser reconhecidas como promotoras das relações do homem com o mundo. Ou, como bem diz Freire, “Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 1987, p. 40).

O trabalho de conclusão de curso (TCC), em que estudantes e docentes se utilizam da pesquisa para solucionar um problema vinculado à área de formação, da

mesma forma, contribui para a formação do sujeito investigador. Ou seja, pela pesquisa, estudantes e educadores são desafiados a buscar as respostas para suas dúvidas. Em relação a essa prática, novamente Freire (1987, p. 56) vem à tona: “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

A prática de trabalho em sala de aula igualmente comprova que as ações estão se efetivando gradativamente. Observei que mesmo sem as conexões entre conhecimentos da área profissional e da formação geral, os docentes estão buscando novas propostas metodológicas, novos experimentos para tornar suas aulas mais significativas. Ciavatta (2005, p. 17), nesse aspecto, ressalta: “[...] deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência”.

Com a análise interpretativa dos dados obtidos, constatamos que os docentes estão buscando estratégias metodológicas diferenciadas constantemente, visando à superação dos desafios encontrados em relação à docência no PROEJA. Esses desafios envolvem não somente o trabalho com os jovens e adultos, mas a luta por uma efetiva integração do Ensino Médio à Educação Profissional.

No período de observação e participação na aplicabilidade das propostas metodológicas, apurei sucessos de algumas metodologias, como também angústias diante das fragilidades encontradas.

Há um longo caminho a ser percorrido para que a integração dos saberes por meio de situações gnosiológicas efetivamente se consolide, e isso perpassa pelas condições de planejamento coletivo, pelo diálogo enquanto processo dialógico entre os profissionais da educação tanto docentes quanto equipe pedagógica que atuam no campus. Daí a questão de se repensar numa carga horária docente que favoreça esses encontros.

Além disso, faz-se necessária a construção junto aos estudantes de uma visão de escola como lugar de aprendizado participativo, pois os mesmos ainda carregam consigo a concepção de uma escola autoritária e bancária.

Isso interfere, de certo modo, na participação efetiva dos mesmos ao longo das aulas planejadas com metodologias diferenciadas como também nos momentos em que são solicitados a fazer questionamentos e dar suas contribuições para

melhoria do curso. Percebi, no teor das conversas informais com os docentes, que esse fator tem causado certa frustração em alguns docentes que planejam suas aulas almejando mais participação dos estudantes.

Para todos esses desafios, Manacorda (1990, p. 30) revela:

Gramsci nos faz um convite à ação: Comecem os poucos: nada é mais eficaz, pedagogicamente, que o exemplo. E poder-se-á então generalizar a necessidade, a satisfação de uma instrução desinteressada, ter-se-á aquele estímulo ao progresso intelectual pelo qual o homem será educado a ser não mais o homem de uma única atividade, porém, um homem completo.

Entretanto, os caminhos já percorridos demonstram que os desafios estão, mesmo que timidamente, sendo superados. Que as propostas metodológicas completamente tradicionais já estão dando espaço para práticas mais emancipatórias nesse contexto escolar. A iniciação à pesquisa científica, promovida pelo trabalho de conclusão de curso é um exemplo disso.

Os relatos dos docentes indicam que o IFSC está se consolidando como uma instituição que reconhece a formação pautada no ser humano em sua totalidade. Reconhecemos, nesse sentido, que a transição não ocorre no impulso, mas demanda tempo para que as ações se consolidem aos poucos.

Muitas são as possibilidades para investigações futuras em relação às práticas metodológicas no PROEJA nesta instituição. Há que se destacar, principalmente, a necessidade de conexão do Ensino Médio à Educação Profissional. Pesquisar novas possibilidades para que essa integração ocorra por meio de um efetivo planejamento e ação docente coletiva se apresenta como uma necessidade emergencial, de acordo com os dados apresentados nesta pesquisa.

Outra questão a ser observada com atenção é a pouca participação crítica dos estudantes nas aulas. Isto requer um olhar diferenciado para que de forma fundamentada possamos constatar se esse comportamento é reflexo de uma educação bancária ou metodológica e, quais estratégias são necessárias para essa superação.

Também é importante pensar numa investigação, junto aos estudantes egressos, que aponte se houve verdadeira formação cognoscente ao longo do processo formativo na instituição e quais as contribuições desta formação para a atuação destes estudantes na realidade em que vivem.

O motivo da investigação focada no tema desta pesquisa: “Docência no

PROEJA e a apropriação do Conhecimento em Paulo Freire: Situações Gnosiológicas” se deu por se reconhecer que o trabalho docente nesse desafio – não só de integrar Ensino Médio à Educação Profissional, como também numa modalidade com diversas variáveis, que é o caso da EJA – requer a busca constante – por meio de pesquisas – de diferentes possibilidades metodológicas de trabalho que possam ser possíveis, visando inovar e até mesmo ousar com os jovens e adultos do PROEJA.

Para isso, conforme destaca Freire (1996), o ato de ensinar exige uma postura diferenciada do educador, que pautado no respeito aos saberes dos estudantes promova por meio da rigorosidade metódica, a problematização destes saberes possibilitando a transição da consciência ingênua para a criticidade. Um educador que esteja aberto à reflexão crítica sobre sua prática rejeitando qualquer forma de discriminação.

Ensinar, entretanto, requer a abertura de possibilidades de pesquisa que contemplem junto aos estudantes não só a apropriação dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, mas, a produção de novos saberes capazes de tornar a educação uma forma efetiva de intervenção no mundo.

Ao ousar com a consciência do inacabamento, segurança e disponibilidade para o diálogo, o docente poderá então, com autoridade e bom senso, educar para a verdadeira liberdade, que consiste na apropriação dos conhecimentos como ponto de partida para a transformação da realidade e, conseqüentemente, a concreta rejeição a todas as formas de opressão que permeiam o mundo. E isto não se constrói com autoritarismo, mas sim, com disponibilidade para arriscar-se em busca da aceitação do novo. É neste ousar que nós devemos pautar nossa prática docente no PROEJA.

Para isso, pautei esta pesquisa na investigação junto aos docentes de como as suas/nossas práticas vêm se articulando enquanto Educação problematizadora, mas uma Educação que deve reconhecer suas ações “com” o povo e não “para” o povo.

Pretendo, além disso, colaborar com apontamentos fundamentados nas pesquisas bibliográficas realizadas e na análise interpretativa da realidade observada, sem negar que de fato a docência como uma prática de Educação problematizadora é uma atitude desafiante. Porém, deve-se ter o cuidado de não cair no conformismo e tocar simplesmente as atividades com esses estudantes, com

a ideia de que “[...] eles não conseguem aprender porque passaram da idade dita regular” ou com olhar de piedade, compaixão, adaptação e até mesmo assistencialista de que “não conseguirão galgar outros níveis de ensino e o básico está bom”. Essa ênfase é apontada por Gramsci:

[...] a ‘liberdade’ de continuar imerso na natureza e no folclore, na barbárie localista e individualista, sem estar imerso no nível mais avançado da sociedade atual seria, de fato, o pior dos conformismos, um conformismo mecânico, bem diferente daquele conformismo dinâmico que não somente adapta o indivíduo ao ambiente, mas o educa para dominá-lo. Graças a esse conformismo, o automatismo converte-se em liberdade, a liberdade converte-se em responsabilidade e personalidade (MANACORDA, 1990, p. 283, grifo do autor).

Em síntese, diante de todos os desafios ainda a serem superados, e mesmo naqueles já superados, aponto que o mais importante é que a prática docente se consolide na credibilidade de que esses estudantes jovens e adultos, que representam o povo, não podem ser educados para a adaptação.

Consiste, sim, em acreditar que eles não só podem como devem ser educados para dominar e transformar esse ambiente em que vivem. “E crer no povo é a condição prévia, indispensável à mudança revolucionária. Uma mudança revolucionária se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela” (FREIRE, 1987, p. 27). Por fim, é a favor da construção da liberdade, da responsabilidade e da personalidade desse povo que devemos continuar lutando.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Aldo; LIMA, Haroldo. **História da Ação Popular da JUC ao PC do B.** 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.
- ARAUJO, Inês Olinda Botelho de. Resenha do livro: PAIVA, Vanilda Pereira – Educação Popular e Educação de Adultos – 5ª edição – São Paulo – Edições Loyola – Ibrades – 1987. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 167 - 179, dez. 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III: século XX.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. In: IRELAND, Timothy Denis; VÓVIO, Claudia Lemos. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 22/04/2017
- \_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em 02/09/2017.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. INSTITUTO PAULO FREIRE. Educação de Jovens e Adultos – A Experiência do MOVA-SP/Elaborado por Moacir Gadotti (org.),[et al] – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: 2007.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 23/05/2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 23/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, RJ: 19 de abril de 1879.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei do Ensino**, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em 22/04/2017.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16**, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm). Acesso em 22/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 02/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n.º 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial n.º 5 de 02 de maio de 2014**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. Brasília, DF: 02 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 1 de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 05 de julho de 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 1º de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 2 de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Brasília, DF: 30 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 15 de junho de 2010.

BRUNEAU, Thomas C. **Catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, nº 3, p. 1-20, 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CURY, Jamil Carlos Roberto. A educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CURY, Jamil Carlos Roberto. A educação nas constituições brasileiras. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III: século XX**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CURY, Jamil Carlos Roberto; FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baía. A relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DE KADT, Emmanuel. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set./2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/03/2017.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. Brasília: UNESCO. São Paulo: Moderna, 2009.

FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. **Dossiê Situação Educacional dos Municípios Catarinenses** / Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. 1ª ed., Florianópolis, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise no trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria(orgs). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica;** organizador: Pierre Fruchon; tradução: Paulo César Duque Estrada. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Diálogo e conflito.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III:** século XX. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1982.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** n.14, p.108-130, mai/jun/jul/ago.2000.

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Resolução nº 11 de 18 de abril de 2013.** Aprova as ações que incentivam a oferta de cursos PROEJA neste Instituto Federal. Santa Catarina, 2013.

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

**Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC:** projeto piloto. Santa Catarina, 2014.

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Resolução CONSUP n.º 46, de 26 de novembro de 2015.** Regulamenta o processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC no IFSC. Santa Catarina, 2015.

IRELAND, Timothy Denis; VÓVIO, Claudia Lemos. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora.** Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Tradução: Helena Beatriz Marcarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MESQUIDA, Peri. **Apontamentos para discussão.** Grupo de pesquisa/estudo. Curitiba: 2016.

MESQUIDA, Peri. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade, **Revista Contrapontos**, Itajaí, volume 7, n. 3, p. 549-563, set/dez2007.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a Filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores, **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. 43, p. 32-41, set2011 - ISSN: 1676-2584.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Laurinda Ines Souza de. **PROEJA na área têxtil:** uma possibilidade de Integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional no IF-SC – Campus Jaraguá do Sul / Laurinda Ines Souza de Moraes; orientadora Suely Maria Anderle. – Jaraguá do Sul : [s.n.], 2010. 40 f.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais, **Revista Educação**, v.33, n.2, p.104-110, maio/ago.2010.

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

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.89, p.29-38, maio/1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III: século XX**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III: século XX**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados,

2001.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SARTORI, Anderson. Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol III: século XX**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 40ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

**APÊNDICE – FORMULÁRIO DE QUESTÕES ABERTAS PARA  
CONVERSA COM OS DOCENTES**

PERGUNTA 1 – RELATE COMO VOCÊ TRABALHA OS CONTEÚDOS DE SUA DISCIPLINA OU COMPONENTE CURRICULAR EM SALA DE AULA:

PERGUNTA 2 – QUANTO TEMPO VOCÊ LEVA PARA PLANEJAR SUA AULA? EXISTE UM HORÁRIO ESPECÍFICO?

PERGUNTA 3 – QUAIS OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA APLICAÇÃO DAQUILO QUE VOCÊ PLANEJA PARA SUAS AULAS?

PERGUNTA 4 – COMO VOCÊ PERCEBE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DAQUELES QUE TRABALHAM OUTROS COMPONENTES CURRICULARES? TENS UMA VISÃO DE QUE CONTEÚDOS ELES TRABALHAM?

PERGUNTA 5 – COMO VOCÊ INTEGRA OS CONHECIMENTOS DA SUA ÁREA À FORMAÇÃO GERAL OU PROFISSIONAL?

PERGUNTA 6 – O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE HAJA MAIS INTEGRAÇÃO ENTRE AS ÁREAS/DISCIPLINAS?

---