

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

LUZINETE MOREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NO CURSO
DE EDIFICAÇÕES PROEJA DO IF SERTÃO – PE – CAMPUS
PETROLINA**

NATAL - 2015

LUZINETE MOREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NO CURSO
DE EDIFICAÇÕES PROEJA DO IF SERTÃO – PE – CAMPUS
PETROLINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento

NATAL - 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Luzinete Moreira da.

Práticas pedagógicas significativas no curso de edificações Proeja do IF Sertão – PE – Campus Petrolina. / Luzinete Moreira da Silva. – Natal-RN, 2015.

105 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Diretoria Acadêmica de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento.

1. Educação – Proeja. 2. Prática pedagógica significativa. 3. Formação humana integral. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. I. Título. II. Nascimento, José Mateus do.

CDD 374

LUZINETE MOREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NO CURSO
DE EDIFICAÇÕES PROEJA DO IF SERTÃO – PE – CAMPUS
PETROLINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN,
como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Aprovada em ____/____/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Orientador/Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof^a Dr^a Rosália de Fátima e Silva - Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - Examinador Interno
Universidade Federal do Pará - UFPA/ Colaborador IFRN

Prof^a Dr^a Marlúcia Menezes de Paiva - Examinador Externo Suplente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Andrezza Maria Batista do N. Tavares - Examinador Interno Suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Ao meu pai, Salviano (in memorian);
À minha mãe Cleonice (in memorian);
Aos meus irmãos Muno e Geninho;
Às minhas irmãs Mã, Mari e Mônica;
Aos meus filhos, Matheus e Neto;
Com toda a minha emoção...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e aumentar a minha fé nos momentos difíceis e na busca dos meus sonhos;

Ao meu pai Salviano (in memorian), que aprendeu na escola da vida a importância da educação escolar me incentivando desde cedo a “não puxar cobra para os pés”;

À minha mãe Cleonice (in memorian), mulher simples e sofrida que no silêncio, no riso fácil e na firmeza do olhar singelo, sempre apoiou minhas decisões;

Aos meus irmãos e irmãs por sempre acreditarem na minha vitória;

À Tia Joanhinha (in memorian), por me mostrar que educação é prioridade, e ao Professor Artur (in memorian), meu padrinho, por me fazer tomar gosto pela leitura desde cedo.

Aos meus filhos, que desde muito cedo participam ativamente de minhas escolhas, apoiando, colaborando e contribuindo com minha formação. Tudo isso com muito amor, companheirismo e respeito envolvido.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Mateus do Nascimento, um verdadeiro educador. Obrigada pela paciência, conhecimentos proporcionados, presença constante e amizade. Tenho muita admiração pela pessoa e profissional que és...

Aos Professores do PPGEP pelos momentos de aprendizagem, dedicação e compromisso;

À professora Olívia Medeiros Neta, que com a sua responsabilidade, competência, amizade e carisma conquista a todos, particularmente a minha pessoa. Uma mistura de força e doçura, portanto inesquecível...

Ao IFRN, através do PPGEP, por proporcionar essa grande oportunidade de formação;

À coordenação do PPGEP, pelo compromisso e responsabilidade com a qualidade do programa;

À Graça Teixeira, minha madrinha, Norma Leite, minha comadre, Simone Wanderley, ex-professora e hoje muito amiga, relações estas que começaram no “chão da escola” e se

estenderam pela vida. Obrigada por me oportunizar a ser o que sou hoje. Uma gratidão eterna a essas três grandes mulheres;

À Profª Maria do Carmo e Irmã Antonina Maria, obrigada por me descobrirem no meio de tantos alunos e me acolherem de forma tão especial abrindo portas em minha vida;

Aos amigos dos momentos felizes e também dos momentos de dor: Suzana Rosário (Su), Cristiano Guimarães (Cris), José Aurimar (Auri), Patrícia Lima (Paty), Graziela Azevedo (Gal), Cícero Alberto (Cirinho), Zuleica Guimarães (Zu), Pedro Paulo (Peu), José Anselmo (Zezão), Vanessa Angelim (Nessa), Perpétua Andrade (Peta) e Gustavo Miranda. Obrigada pela amizade incondicional e por torcerem tanto pelas minhas vitórias;

Aos amigos educadores Tereza França, Amurabi Oliveira, Aguinaldo Surdi e Donizetti Sgarbi agradeço o carinho, a atenção, o incentivo e as longas conversas acadêmicas, diversas e prazerosas.

Aos colegas e amigos, Rafael Araújo, Bruno Gomes, Edivânia Granja, Leopoldina Veras, Mary Ann Saraiva, Plínio Amorim e Nalba Maria. Obrigada pelo apoio constante a mim e/ou meus filhos, sobretudo nas minhas ausências para dar conta dessa conquista. Muito importante saber que podia e posso contar com vocês;

Ao IF SERTÃO-PE, especialmente à coordenação de Edificações. Obrigada por aceitar e colaborar tanto com a realização da minha pesquisa;

Aos meus colegas de turma, “Os pioneiros”. Obrigada pela maravilhosa convivência, parceria e companheirismo nesses dois anos;

Aos novos amigos João Paulo, Ticiane Melo, Carolina Veras e Haudália Verçosa (in memoriam). Apesar do pouco tempo de convivência, a amizade foi fortalecida e hoje vocês são inesquecíveis;

Aos educandos interlocutores da pesquisa, pela colaboração e seriedade na realização desse trabalho;

À Banca Examinadora pelas contribuições que enriqueceram esse estudo.

RESUMO

Este trabalho é fruto do estudo sobre as práticas pedagógicas significativas no Curso Técnico em Edificações Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina. Oportunidade em que se conceitua prática pedagógica como toda a ação planejada, com o objetivo de educar e que recebe influência de diversos fatores, que aqui nomeamos como elementos mobilizadores de práticas pedagógicas. Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou aspectos da metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) para análise dos discursos orais dos interlocutores, educandos concluintes do Curso Técnico em Edificações Proeja, que buscou compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e seus elementos mobilizadores. A relevância do estudo está nas descobertas feitas a partir da escuta sensível dos discursos dos educandos sobre as práticas pedagógicas, aqui identificadas como arbitrárias, de consenso ou significativas (BOURDIEU, 2007). Os elementos mobilizadores de práticas pedagógicas significativas foram identificados como aqueles revestidos de valor simbólico para os educandos do Proeja, isto porque considerados relevantes para a formação humana integral.

Palavras-chave: Proeja. Prática pedagógica significativa. Formação humana integral.

ABSTRACT

This work is the result of a study on the significant pedagogical practices in Technical Course of Building Proeja at IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina. Opportunity in which pedagogical practice is conceptualized as any planned action, aiming to educate and that receives influence of various factors, here we name as mobilizing elements of teaching practices. It is a qualitative research that used aspects of the methodology of the Comprehensive Interview (KAUFMANN, 2013) to analyze oral speeches of the speakers, graduating students of the Technical Course of Building Proeja, which aimed to understand the meanings attributed to the pedagogical practices and their mobilizing elements. The relevance of the study is the findings from the sensitive listening to the speeches of students on pedagogical practices, here identified as arbitrary, consensus or significant (Bourdieu, 2007). The mobilizing elements of meaningful pedagogical practices have been identified as those coated with symbolic value to learners of Proeja, because they are considered relevant to the integral human formation.

Keywords: Proeja. Significant pedagogical practice. Integral human formation.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IF SERTÃO – PE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica e a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SAGE – Sistema de Apoio e Gestão Escolar

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quadro: Perfil dos Interlocutores Educandos	17
Figura 2	Quadro: Tipos de prática pedagógica	70
Figura 3	Mapa Conceitual: Prática Pedagógica Significativa	71
Figura 4	Quadro Sinótico – Elementos que mobilizam práticas pedagógicas – curso Edificações Proeja, IFSERTÃO – PE, Campus Petrolina	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A TRAMA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	25
1.1 Trabalho e Educação em Tempos de Globalização e Crise do Capital e a formação para o mundo do trabalho	25
1.2 Historicizando a Educação Profissional no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos e o PROEJA como política pública de educação para os jovens e adultos trabalhadores.....	33
1.3 A implementação e funcionalidade do proeja no IF SERTÃO – PE: entre interesses e tensões.....	41
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SENTIDOS E VALORES INSTITUÍDOS NO CAMPO PEDAGÓGICO	48
2.1 Prática pedagógica e prática pedagógica significativa.....	48
2.2 A prática pedagógica à luz da teoria do capital simbólico de Bourdieu	53
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS: INTERFACES E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS EDUCANDOS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO PROEJA – IF SERTÃO – PE.....	62
3.1 O sentir-se estudante do Proeja.....	63
3.2 O IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina como bem simbólico.....	64
3.3 Sentidos atribuídos ao Proeja.....	66
3.4 O valor simbólico atribuído ao curso Edificações/Proeja.....	67
3.4.1 Ser técnico em edificações: a escolha	67
3.4.2 A organização curricular e a formação humana integral.....	68
3.4.3 A satisfação com o curso.....	70
3.5 Elementos mobilizadores de práticas pedagógicas	71
3.5.1 Práticas Pedagógicas Significativas	73
3.5.2 Práticas Pedagógicas Arbitrárias	78
3.5.3 Práticas Pedagógicas de Consenso	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A	92
APÊNDICE B.....	94
APÊNDICE C.....	97
APÊNDICE D	98
APÊNDICE E.....	100
APÊNDICE F	102
APÊNDICE G	104

INTRODUÇÃO

Este estudo surge e se materializa com a intenção de contribuir para a produção de conhecimentos sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), considerando a importância desse programa para a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A modalidade EJA vem, aos poucos, se constituindo campo de pesquisa promissor porque investiga a problemática das trajetórias de formação dos jovens e adultos trabalhadores, ações estas que buscam romper com o decadente histórico de programas que acentuaram a dualidade estrutural da educação brasileira e as discontinuidades das propostas de governo para a referida modalidade de ensino.

De acordo com pesquisa realizada sobre a produção de conhecimento em Proeja na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e nos periódicos da Capes, verificou-se o aumento das produções científicas sobre o Proeja principalmente nos anos de 2010, 2011 e 2012, constituindo o período de maior número de estudos nas bases investigadas. Percebemos também a diversidade de assuntos pesquisados na intenção de compreender e aprimorar o bom funcionamento do Proeja e garanti-lo como política pública para o jovem e o adulto trabalhador brasileiro.

Especificamente, quando apresentamos o descritor “prática pedagógica no Proeja” apresentou-se uma produção acadêmica, resultado da análise de diversas experiências realizadas nas instituições que ofertam o Proeja, algumas na forma de pesquisa bibliográfica, nos levando a entender as intenções dos novos grupos de pesquisadores que tentam desvendar o que ainda não é tão claro, e divulgar esse conhecimento para profissionais da área e interessados, oportunizando que a pesquisa cumpra o seu papel social. Além disso, vale acrescentar que nessas duas bases de pesquisa, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e os periódicos da Capes, as universidades das regiões Sul e Nordeste destacam-se nas produções existentes sobre Proeja. Percebe-se também, diante da diversidade de assuntos tratados e através das palavras-chave presentes nas produções, que o Proeja apresenta diversas dificuldades, as quais precisam ser superadas para se constituir como política pública de educação. Dentre o elenco de questões abordadas, destacamos a presença marcante de produções que tratam sobre as temáticas de currículo e formação docente.

A pesquisa nos bancos de dados, tendo por descritores dantes explicitados, revela ainda um número pequeno de produções, de forma que nos periódicos da Capes foram encontradas o número de 17 (dezesete) produções referentes a Proeja e dentre essas apenas 2 (duas) tratam especificamente de prática pedagógica em Proeja. Na BDTD, foram localizadas 98 (noventa e oito) produções sobre Proeja, sendo que apenas 12 (doze) referem-se especificamente à Prática Pedagógica em Proeja.

A maioria das produções das duas bases analisam a implantação do Proeja, através do Decreto nº 5.840/2006, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como consequência da implantação e funcionamento do programa nas diversas unidades das redes federal, estadual e municipal de ensino foram surgindo elaborações teóricas, reflexões que tinham teor avaliativo das ações. O próprio programa previa a criação de grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação dedicados a discutirem e investigarem a temática, instituindo assim uma área específica de pesquisa.

No lastro dessas iniciativas de estudos, a elaboração da presente dissertação objetiva fortalecer ainda mais a discussão sobre a modalidade EJA, especificamente, o Proeja, sua organização e seu funcionamento nas instituições de ensino. O foco de nossa pesquisa está nas práticas pedagógicas, naquelas ações que dinamizam e atribuem corpo ao programa no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O *locus* de nossa pesquisa foi o Proeja – Curso de Edificações ofertado pelo Campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Curso criado há 9 (nove) anos, justificado pela oferta de empregos na região, mas que enfrenta diversos problemas como: poucos dos seus estudantes conseguem concluir o curso, o que torna o número de evadidos sempre muito elevado. Além disso, enfrenta no dia-a-dia a constante insatisfação dos professores, os baixos rendimentos escolares e a falta de assiduidade por parte dos discentes.

O interesse em estudar o tema se tornou crescente a partir das observações realizadas pela pesquisadora quando assumiu a coordenação pedagógica do Curso Técnico em Edificações do Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSERTÃO – PE. As preocupações iniciais surgiram em torno da proposta do curso que trazia concepções e

princípios orientadores de práticas pedagógicas consideradas significativas para o corpo docente e discente. A proposição estava em avaliar o nível de apropriação dessas concepções e princípios pelos docentes, discentes e gestores, assim como a sua repercussão no cotidiano do curso e os resultados alcançados pelos sujeitos envolvidos.

O IF SERTÃO – PE, instituição onde acontece essa experiência educativa profissional e tecnológica está inserido na região do Vale do São Francisco, conhecida no Brasil pela produção e exportação de frutas e vinhos, o que justifica a existência de cursos ligados às áreas de agricultura, agronegócio, agroindústria, construção civil, entre outras. No entanto, apesar da existência de tantas atividades produtivas nessa região de constante desenvolvimento e grande crescimento populacional, e do destaque da região na economia do estado e conseqüentemente do país, percebemos grandes contrastes sociais na região, e segundo dados do SAGE – Sistema de Apoio e Gestão Escolar - do IFSERTÃO – PE, poucos alunos jovens e adultos conseguem concluir os cursos técnicos em que se matriculam. Este último fato despertou-nos interesse e constituiu-se projeto de pesquisa com o intuito de identificar até que ponto as práticas pedagógicas influenciam ou não na permanência e desistência dos educandos em cursos dessa natureza.

A oportunidade em pesquisar sobre a temática surgiu diante do edital de seleção de projetos para o mestrado acadêmico em Educação Profissional promovido pelo IFRN em 2013. Então, elaboramos e submetemos o projeto de pesquisa intitulado Práticas Pedagógicas Significativas no Curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina.

O estudo objetiva analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Edificações do Proeja, no IF SERTÃO – PE, identificando aquelas que são significativas, porque se fundamentam na formação humana integral, e contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico e social do educando. Especificamente, buscamos:

- ✓ Analisar a trajetória da educação de jovens e adultos e da educação profissional no Brasil, evidenciando a integração dessas modalidades e a implantação do Proeja no IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina.

✓ Analisar as concepções que os educandos concluintes têm sobre as práticas pedagógicas efetivadas, identificando aquelas que contribuem para a permanência e sucesso acadêmico no curso e conceituando-as como práticas pedagógicas significativas;

✓ Analisar as práticas pedagógicas do curso de edificações, identificando aquelas que são consideradas significativas para a formação humana integral dos educandos e a inserção no mundo do trabalho.

As experiências vivenciadas no Proeja apontam para a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior de seus cursos, visto que elas são determinantes no sucesso escolar de cada educando. Entendendo que todos os envolvidos no processo educativo têm responsabilidade na efetivação dessas práticas, consideramos importante compreender que a prática pedagógica se concretiza conforme o tipo de gestão desenvolvida institucionalmente; de acordo com a prática docente planejada e efetivada de acordo com a realidade e necessidades do educando; segundo as atitudes dos educandos quanto à predisposição para aprender e suas condições de vida; em consonância com os demais funcionários que devem estar integrados e conscientes do seu papel no processo de educação. O pensar e o agir de todos fundamentam o projeto pedagógico da instituição.

A partir dessas considerações foi possível formular algumas proposições a respeito da realidade estudada: o curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE possui experiências significativas que combinam com uma proposta de educação transformadora? Em caso afirmativo, quais são essas experiências e como acontecem? De que forma a prática docente utiliza-se dos saberes dos educandos para produzir mais saberes? Supõe-se também que a permanência e o sucesso escolar do estudante dependem de outras práticas que vão além da prática docente. Sendo assim, que práticas pedagógicas envolvem os educandos e como a gestão colabora com o processo de formação desses estudantes? Esses questionamentos nos conduziram para a principal questão de pesquisa: que práticas pedagógicas significativas para a formação humana integral dos educandos são desenvolvidas no curso de edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina?

Acreditando que fatores como duração do curso, relação estabelecida entre empresas e escola, programas de assistência ao educando, uma prática docente que motive o educando a participar do processo de formação com mais afinco, incentivo às perspectivas de futuro são

determinantes para a formação dos educandos e sua conseqüente inclusão social, investigou-se quais práticas podem ser consideradas significativas para que os estudantes alcancem a formação desejada e consiga se inserir na sociedade de forma consciente.

Partimos do pressuposto de que o sucesso escolar e social dos estudantes do Proeja está vinculado à efetivação de práticas pedagógicas que extrapolam a prática docente e se estendem às práticas de todos os atores da instituição considerando que todos são educadores e responsáveis pelo desafio de educar. Todos os setores devem estar funcionando em sincronia, afinados pelos mesmos objetivos.

Para realização da pesquisa, adotamos procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, em que os sujeitos pesquisados são os discentes concluintes do curso de Edificações do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina. Segundo Minayo (1996, p. 22), “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza”, e acrescenta: **(mesma pagina?)**

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas.

Ainda sobre pesquisa qualitativa a autora discute a relação entre sujeito-objeto e que a exemplo da Sociologia os pesquisadores trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa. (MINAYO, 1996).

A primeira etapa da pesquisa consistiu em estudo bibliográfico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a Educação Profissional e regulamentações sobre as políticas de integração da Educação Básica com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, evidenciando as diferentes práticas adotadas e analisando quais são as que contribuem para a formação humana integral do educando.

Simultaneamente ao estudo bibliográfico foi realizada pesquisa documental no sentido de conhecer e analisar o plano de desenvolvimento institucional (PDI), o projeto do curso, os

planos de trabalho docente, os mapas de frequência e nota. Isso se justifica na seguinte afirmação de Almeida (2008, p. 36):

Os documentos constituem elementos reveladores das estruturas e práticas específicas de dadas instituições. Através deles são colhidas informações e dados por demais significativos a uma prática de pesquisa que se balize numa visão complementar entre dados quantitativos e qualitativos.

Ainda realizamos pesquisa de campo para coleta de dados, utilizando os seguintes procedimentos e instrumentos: observação das práticas docentes, eventos do curso pesquisado e o cotidiano escolar em diferentes espaços da instituição; e entrevistas gravadas (cinco sessões de grupo focal) com a participação de 12(doze) sujeitos, educandos concluintes do curso de Edificações do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina.

A escolha por estudantes concluintes ocorreu porque são sujeitos que vivenciaram práticas pedagógicas em diferentes contextos e perspectivas do curso Edificações. Assim, considera-se que esses sujeitos têm interesses em aprendizagens que proporcionem sua formação e inclusão social, e, portanto, estão aptos a analisar até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas influenciam e contribuem com a formação almejada e as transformações em suas vidas cotidianas, visto que são eles que se utilizam diretamente das oportunidades de aprendizagem e dos resultados dessas experiências educativas.

O quadro que segue demonstra algumas características dos sujeitos pesquisados, as quais foram reunidas pela aplicação prévia de questionário. Iniciamos elencando algumas características básicas dos sujeitos pesquisados, as quais justificam a posição que cada um ocupa no espaço social, o estilo de vida e as perspectivas dos mesmos como agentes sociais. Durante o trabalho, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, intencionando resguardar a identidade de cada um deles.

QUADRO 1 – PERFIL DOS INTERLOCUTORES EDUCANDOS

Nome	Sexo	Idade	Atividade Profissional	Renda Mensal	Renda Mensal Familiar	Reprovou	Desistiu	Tempo Escolar
Atílio Mendes	M	32	Vendedor	2 a 3	4 a 6	0	0	+15
Silas Moura	M	33	Auxiliar de laboratório	2 a 3	2 a 3	2	0	12
Aldo	M	25	Garçom e Câmera Fria	2 a 3	4 a 6	1	0	15
Robson	M	52	Supervisor	até 1	2 a 3	2	1	+15
Júlio	M	?	Ajuda a veterinário	1	2 a 3	5	1	12
Flávio	M	23	Estágio remunerado	1	2 a 3	0	0	+15
Adauto	M	34	Pedreiro	2 a 3	2 a 3	4	0	15
Janderson	M	27	Pintor	2 a 3	2 a 3	3	2	12
Lucy	F	37	Comerciária	1	2 a 3	Sim	1	?
Laura	F	27	Secretária	1	2 a 3	0	0	+15
Kênia	F	33	Copeira/Hospital	1	2 a 3	0	2	+15
Michele	F	26	Vendas	2 a 3	2 a 3	1	1	+15

Figura 1 - Quadro: Perfil dos Interlocutores Educandos.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Quanto a faixa etária, o grupo pesquisado varia entre 25 (vinte e cinco) e 52 (cinquenta e dois) anos, o que aponta diferentes vivências, algo valorizado pelo grupo como sendo fator mobilizador de aprendizagem. O estado civil dos sujeitos varia entre solteiro e casado, sendo 4 (quatro) solteiros e 7 (sete) casados e 1 (um) não declarado, mas independente do estado civil todos eles são trabalhadores e responsáveis pela subsistência deles.

As atividades profissionais apontadas por eles foram às de vendedor, auxiliar de laboratório, garçom, ajudante de veterinário, pedreiro, comerciante, estagiário, secretária e copeira. A renda mensal individual varia entre 1 (um) a 3 (três) salários mínimos e a renda familiar varia entre 2 (dois) a 3 (três) salários, com exceção de 2 sujeitos que possuem renda familiar entre 4 (quatro) a 6 (seis) salários mínimos.

Quanto ao histórico de escolaridade todos frequentaram mais que 12 (doze) anos de escola e quase todos passaram por reprovações, porém quanto a desistência apenas 6 (seis) interlocutores afirmaram ter desistido pelo menos uma vez. Os motivos apontados para desistência e reprovação foram: trabalho, cansaço, casamento precoce, falta de atenção, arrogância dos professores, cuidar dos filhos e outros que são consequência da necessidade e

escolha por trabalhar. Quanto às atividades desenvolvidas nas horas vagas são bem semelhantes e abrangem estar com a família, estudar, descansar, assistir TV, ir à igreja etc.

Para a realização das entrevistas com os educandos concluintes, optou-se pela técnica de grupo focal uma vez que estes estudantes se encontram em tempos e locais semelhantes, situação que facilitou o processo de interação da pesquisadora com o grupo. Essa técnica possibilita aos sujeitos uma reflexão coletiva sobre a realidade estudada, despertando-os para aspectos antes despercebidos e possibilitando a formação de ideias novas e originais, visto que a interação grupal favorece a partilha de informações de forma mais descontraída. Por considerar essa interação e troca de experiências pelo diálogo, no desenvolvimento das sessões de grupo focal, os entrevistados são tratados como interlocutores que conversam entre si sobre temas ou questões sugeridas pelo articulador/pesquisador.

Segundo Gatti (2012), o grupo focal é uma técnica que está sendo cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e deriva-se das diferentes formas de trabalho em grupo desenvolvidas na psicologia social.

O grupo focal permite que o pesquisador além de analisar as reflexões dos interlocutores sobre o objeto em estudo, faça confronto das informações e analise como essas informações se articulam ou não, se há censura ou concordância durante a interação grupal. Sobre o trabalho com grupos focais, Gatti (2012, p.11) afirma que:

Permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão, por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim, ao utilizar essa técnica na pesquisa em questão foi possível perceber as concepções elaboradas pelos educandos concluintes do curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Retomando o caminho metodológico percorrido, vale esclarecer como se deu o contato prévio com a instituição e os interlocutores, por considerar que esse momento foi fundamental na realização da pesquisa. Primeiramente a pesquisadora entrou em contato com a gestão

institucional para obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em seguida agendou com o coordenador do curso sua participação na reunião dos professores, com o objetivo de apresentar o projeto e garantir o apoio dos professores na realização das sessões de grupo focal com os educandos concluintes. Tal procedimento foi necessário diante do fato dos interlocutores só estarem na instituição no horário de aula e pela hipótese de que não quisessem aderir às sessões do grupo focal por optar em ir para casa mais cedo.

A reunião com os professores foi bem sucedida e naquele momento já foram agendadas visitas à turma e disponibilizado horário para a realização de duas sessões de grupo focal, sempre entre a segunda e a terceira aula, segundo os professores, uma estratégia adotada para que nenhum estudante fosse embora antes. Durante as visitas a turma, que eram rápidas para não atrapalhar as aulas, a pesquisadora apresentou o projeto, ouviu a opinião dos interlocutores quanto ao interesse em participar da pesquisa, o Termo de Anuência do entrevistado foi explicado, preenchido e assinado por todos e o questionário com as informações socioeconômicas também foi respondido pelos entrevistados. Esses momentos foram cruciais para a aproximação entre entrevistadora e entrevistados e culminaram com a marcação das primeiras sessões de grupo focal, conforme horário sugerido e disponibilizado pelos professores.

Na primeira sessão, a princípio, os interlocutores estavam com certa timidez e uns se destacavam falando mais, enquanto que outros não opinavam. Com aproximadamente dez minutos de sessão, já foi possível perceber a descontração e segurança em participar. Aos cinquenta minutos de interação quando a entrevistadora anunciou que, naquele dia, o encontro estava encerrado, os interlocutores falaram em coro: “Ah! Agora que estava ficando bom!” e terminaram aplaudindo espontaneamente.

Da segunda até a quinta sessão, quando a pesquisadora chegava à sala de aula, os interlocutores já estavam à espera e com as cadeiras arrumadas em círculo para dar início à sessão. Essas atitudes e as próprias colocações dos interlocutores demonstraram a seriedade, o compromisso e a responsabilidade com a pesquisa, surpreendendo-nos e negando a hipótese de que não iriam participar. Ao final de cada sessão, o horário da próxima ficava agendado e os interlocutores que não poderiam estar naquele dia justificavam previamente.

Nesse processo de realização do grupo focal, cabe destacar um fato inusitado. Ocorreu que no dia marcado para acontecer a quarta sessão, estava acontecendo um evento no auditório e a turma estava presente. A entrevistadora compareceu ao evento acreditando que naquele dia não seria possível realizar o grupo focal. Porém, ao final da palestra, os interlocutores se retiraram do auditório e convocaram a entrevistadora para o grupo focal. Mais uma vez estava comprovado o interesse dos interlocutores em participar da pesquisa.

Durante as sessões, notava-se a empolgação dos entrevistados e também uma intencionalidade em elogiar o que eles consideravam significativo ou denunciar o que consideravam arbitrário no curso que participavam. E por várias vezes elogiavam a realização do grupo focal como sendo uma prática significativa porque se tornou oportunidade para discutir problemas relacionados ao desenvolvimento do curso e que deveria acontecer mais vezes, mesmo depois da realização da pesquisa.

O grupo focal foi constituído por 8 (oito) estudantes do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino, ocorrendo portanto uma predominância do primeiro, o que parece justificado no decorrer das falas como sendo uma característica do curso de Edificações. Nas 5 (cinco) sessões realizadas, houve assiduidade de 8 (oito) interlocutores, sendo que os demais frequentavam de acordo com os componentes curriculares que estavam matriculados naquele dia, e ainda um caso de um interlocutor que participou somente da última sessão, visto que estava afastado por questões familiares.

Para as cinco sessões realizadas utilizou-se um roteiro de entrevista construído previamente obedecendo a blocos de perguntas afins, sendo que durante o grupo focal outras perguntas e colocações surgiam a partir daquelas preparadas anteriormente. Os blocos de perguntas foram organizados procurando contemplar questões relacionadas ao campus, ao programa, ao curso de edificações, às práticas pedagógicas e aos elementos mobilizadores dessas práticas. Na última sessão a entrevistadora apresentou slides com fotografias de espaços físicos e acontecimentos do campus para que os estudantes expressassem o significado daqueles espaços e situações para a sua formação. Todas as sessões foram gravadas e pela escuta sensível, foram interpretadas buscando apreender e compreender os sentidos atribuídos às questões levantadas em torno do objeto de pesquisa. Dessa forma, pelo uso de aspectos da metodologia da Entrevista Compreensiva foi possível apreender os

sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas vivenciadas pelos interlocutores da pesquisa.

As observações e as sessões de grupo focal possibilitaram uma aproximação mais direta da pesquisadora com o objeto de estudo e com esses instrumentos vislumbrou-se obter resultados que atendessem a questão do estudo, ou seja, analisar as práticas pedagógicas do curso Edificações Proeja.

Tais procedimentos permitiram compreender o movimento real do objeto em estudo, na intenção de alcançar a essência dele pelo movimento dialético de investigação do tipo qualitativo. Apesar de não ter regras pré-estabelecidas, categorias como totalidade, contradição e mediação surge na fala dos sujeitos investigados e permitem compreender e analisar o movimento real do objeto. Tais apreensões se tornaram possíveis devido aos procedimentos escolhidos pela investigadora. Assim, as práticas pedagógicas constituem totalidades concretas e complexas, formadas por estruturas menos complexas, as quais apresentam muitas vezes contradições, sobretudo na forma que se interrelacionam com os sujeitos envolvidos. Essas contradições tornam o objeto de estudo como algo dinâmico que está em constante mediação.

Sobre a escolha dos procedimentos da pesquisa, Paulo Neto (2011, p. 53) comenta que:

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Para a extração dessas múltiplas determinações do objeto foi preciso uma apropriação da teoria social de Bourdieu. Isso se justifica devido o objeto de estudo constituir uma totalidade ligada à educação da classe trabalhadora, o que implica na necessidade de relacionarmos o estudo aos conceitos de capital econômico, capital social e capital cultural. Trata-se de três modalidades de capital, que segundo Bourdieu (2007), evidenciam o produto do trabalho como construção histórica e cultural. Assim, conceitos como classe social, bens simbólicos, poder simbólico, campo, habitus, entre outros se tornaram essenciais na compreensão da essência do presente objeto de estudo, conforme apresentaremos no decorrer do estudo.

As análises das entrevistas foram realizadas mediante a proposição de categorias que surgiram a partir da escuta dos discursos dos interlocutores pesquisados. Conforme os pressupostos da Entrevista Compreensiva¹, o processo de construção do objeto de estudo ocorre a partir das concepções e análises do pesquisador em relação às reações dos interlocutores pesquisados, tendo por base de reflexão a problemática apontada no estudo e os objetivos propostos.

Segundo Silva (2000), esse tipo de pesquisa se apoia sobre os princípios de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas portadores ativos do social. Para Kaufmann (2013, p. 46), “a compreensão torna-se então uma pura apreensão de um conhecimento social incorporado pelos indivíduos: basta saber dar prova de curiosidade e de empatia para descobri-lo”. Com base nessa lógica, os entrevistados ultrapassam os contextos particulares e as hipóteses iniciais do pesquisador, que diante da diversidade de fatos, deve se orientar pela elaboração de planos evolutivos, que funcionam como guias de trabalho, os quais poderão ser reorganizados pelo pesquisador durante a pesquisa, facilitando a problematização e interpretação do tema.

Os procedimentos teórico-metodológico da Entrevista Compreensiva exige o engajamento do pesquisador com respeito ao rompimento da distância entre entrevistador e entrevistado, estabelecendo um diálogo entre iguais, sabendo que ambos têm papéis bem definidos durante as sessões de conversação. Para tanto, recomenda ser imprescindível elaborar boas questões para o desenvolvimento da entrevista. Sobre esse aspecto Bourdieu (1997) diz que a melhor questão não é encontrada no roteiro, mas a partir do que diz o informador. Percebe-se então a necessidade da perspicácia do entrevistador em abrir mão das suas opiniões prévias e captar as novas informações, valorizando-as.

A interpretação das entrevistas após a coleta dos dados foi efetivada pela técnica da escuta sensível de Barbier (1998, p. 172): “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica da abordagem

¹ Entrevista compreensiva é uma metodologia criada pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann. Segundo Silva (2014, p. XX), “trata-se de uma metodologia de pesquisa situada em um plano epistemológico de base nitidamente etnográfica”. A escuta dos fatos do cotidiano contemporâneo permite a construção do objeto e encontrar os elementos específicos e necessários para a compreensão das ações de um contexto social.

transversal”. Nessa atitude de pesquisa, o fato da sensibilidade permite que as informações fornecidas pelos interlocutores sejam interpretadas e depuradas a ponto de oportunizar a reelaboração de novos conhecimentos, os quais também não constituem o fim, mas o início de outros questionamentos que servirão de ponto de partida para novas pesquisas.

A presente pesquisa foi sistematizada numa dissertação que está organizada em três capítulos, seguidos das considerações finais:

No primeiro capítulo intitulado “A Trama Histórica da Educação de Jovens e Adultos e a Formação para o Trabalho”, tratamos da retrospectiva histórica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando a relação com a educação profissional e a dualidade estrutural da escola, além de conceituar a categoria trabalho e sua relação com a educação.

No segundo capítulo, cujo título é “Prática Pedagógica – os Sentidos e Valores Instituídos no Campo Pedagógico” realizamos uma análise conceitual de práticas educativas, escolares e pedagógicas e procuramos realizar um constructo conceitual de práticas pedagógicas significativas a partir de categorias da teoria de Pierre Bourdieu.

No terceiro capítulo, chamado “Práticas Pedagógicas Significativas: Interfaces e Sentidos atribuídos pelos Educandos ao processo de Formação Humana Integral no Proeja”, aprofundamos o conceito de práticas pedagógicas significativas, identificando e contextualizando os elementos que contribuem para a formação humana integral do estudante jovem e adulto e a sua inserção no mundo do trabalho. O foco da análise está nas interpretações e reconhecimento das práticas pedagógicas a partir das falas dos interlocutores do Curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE, campus Petrolina.

Por fim, apresentamos considerações finais sobre a pesquisa, especificamente sobre a relevância das práticas pedagógicas, refletindo sobre as que são consideradas significativas na formação humana integral dos educandos jovens e adultos trabalhadores do Proeja.

1. A TRAMA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Neste primeiro capítulo, discutiremos sobre a relação entre educação e trabalho em tempos de globalização e crise do capital, partindo depois para o estudo da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil. Abordamos também a implantação do Proeja, evidenciando concepções e princípios, assim como as dificuldades encontradas na efetivação do programa no âmbito dos Institutos Federais - IFs.

1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Começemos nossa reflexão com o seguinte questionamento: de que forma os processos educativos se materializam numa sociedade sempre dualista, discriminatória e excludente, onde a lógica é manter-se intacta no que diz respeito a divisão das classes sociais, concentração da renda e controle dos mais fracos para a manutenção dos mais fortes?

Os seres humanos constituem parte da natureza e através dela criam e recriam processos para a garantia da sobrevivência. Nesses processos que se materializam através do trabalho é que reconhecemos as atividades laborais como sendo vitais para o ser humano. Percebemos também que, ao contrário de muitas opiniões que consideraram o trabalho como formas de castigo e/ou de disciplinar os seres humanos, o trabalho deve ser reconhecido e exercido como princípio educativo, uma vez que é através dele que o ser humano transforma a natureza que vive e estabelece as relações sociais.

Para entendermos a relação existente entre trabalho e educação é necessário compreendermos o significado de ambos e mais ainda como esses se apresentam diante de um Estado cujo sistema econômico predominante é o capitalismo.

Começemos por evidenciar que a existência e sobrevivência do homem está intimamente ligada ao trabalho, uma vez que é através dessa atividade que o homem transforma a natureza e se constitui como sujeito histórico e social, se diferenciando, através do trabalho, inclusive dos outros animais que são incapazes de adaptar a natureza ao seu modo de vida. Dentre vários conceitos existentes para a categoria trabalho, destacamos o

conceito expresso no dicionário de Japiassú (2008, p. 269) que caracteriza o trabalho como sendo a “atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta, etc.).” Assim, podemos reconhecer na divisão social do trabalho a principal causa da organização da sociedade.

Diante de tão grande importância, os processos educativos acontecem de acordo com o processo de divisão social e técnica do trabalho. E é nesse momento que surge a interferência do Estado como órgão regulador dessas relações, diante da grande abrangência desse sistema que controla tudo e todos.

No estado capitalista, a sociedade é dividida em classes sociais de acordo com a divisão do trabalho. Assim, aqueles que detêm os meios de produção pertencem à classe dos dominantes e aqueles que possuem a força de trabalho pertencem à classe dos dominados. Ao estado capitalista cabe manter essa situação de forma que os processos educativos estejam sempre subordinados ao capital e conseqüentemente tenhamos uma educação dualista concretizada em uma escola para os pobres e outra escola para os abastados. Trata-se de uma relação desigual e desumanizadora, em que os dominados são preparados para manter a posição social dos dominantes, e por sua vez se mantêm sempre na mesma posição, sempre dominados. Isso é uma questão histórica que se perpetua ao longo dos anos e se mantém até mesmo diante da nova organização dos trabalhadores, como sindicatos e demais associações que lutam por melhores condições de trabalho, o fim da exploração, o aumento salarial, o reconhecimento profissional e garantia de direitos historicamente conquistados.

Na tentativa de fazer uma breve retrospectiva em relação a como ocorreu a organização do trabalho, faremos um relato sobre essa organização. Dessa forma, vale iniciar expondo que a partir do desenvolvimento das forças produtivas, desenvolveram-se instrumentos e relações que possibilitaram a produção de excedentes e a sociedade se organizou, de forma que aqueles que possuíam os meios de produção se apropriaram do trabalho daqueles que só possuíam a força do trabalho. Tal situação se perpetuou na época do escravismo, passando pelo feudalismo e se acentuando ainda mais no capitalismo. Segundo Marx, para manter essa situação de proprietários e não proprietários dos meios de produção, surgiu o Estado como um instrumento da classe dominante que legitima a propriedade privada, explora e se apropria do trabalho das classes dominadas.

Dessa forma, o trabalho mesmo com o seu caráter ontológico, que consiste segundo Ramos (2008) em sua compreensão como práxis humana, em que o sujeito produz conhecimentos necessários à transformação da natureza, assume também um caráter histórico responsável pela produção de sua existência material. É esse caráter histórico que justifica a existência dos diferentes modos de produção, como por exemplo a escravidão, o feudalismo e o capitalismo que, embora em épocas e organizações diferentes, possuem em comum a posse dos meios de produção por um grupo que se mantém no poder, graças ao trabalho dos desprovidos da propriedade. A esse respeito, Saviani (2007, p. 155) esclarece que

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários.

Os anos passaram, a produção de excedentes aumentou cada vez mais e aquela produção para a subsistência, típica das sociedades primitivas, foi substituída por um sistema de produção que passou a priorizar o mercado, e a ordem passou a ser produzir cada vez mais para acumular bens materiais. Esse novo modo de produção, o capitalismo, intensificou ainda mais a exploração da força do trabalho, no sentido de que cumprir a missão de acumular mais com menos gastos, de forma que o excedente seja uma constante.

Essa divisão do trabalho e a conseqüente existência de classes sociais distintas provocaram também uma divisão nas propostas de educação e nos tipos de escola. Uma vez que para a classe dominante, detentora de posses e tempo livre, era destinada uma educação baseada nos conhecimentos artísticos, intelectuais, culturais, aos pertencentes à classe dominada era destinada a educação para o trabalho, visto que a esses sujeitos restava apenas garantir sua sobrevivência, servindo à classe dominante. Essa lógica cruel de distinção socioeducacional é explicada por Saviani (2007, p. 157-158):

[...] a escola, desde suas origens, foi posta ao lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política) por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. [...] A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções.

No contexto do capitalismo, ocorre a oferta de educação cada vez mais dual, uma vez que a intenção do Estado é manter a divisão de classes como forma de fortalecer o sistema econômico. De acordo com a divisão do trabalho, aqueles que detêm os meios de produção pertencem à classe dos não trabalhadores que desfrutam da riqueza e da cultura provenientes do trabalho daqueles que detêm apenas a força de trabalho, a qual é explorada pelos primeiros, gerando um excedente de lucros chamado de mais-valia. Essa divisão social do trabalho gera aos trabalhadores apenas pobreza e desigualdade, que vão se acirrando dentro da própria classe trabalhadora a partir das diversas subdivisões que surgem diante das variadas formas de intensificação e precarização do trabalho. Nessa lógica o capitalismo se sustenta e determina os processos educativos.

Com a Revolução Industrial entre o final do século XVIII e início do século XIX, a máquina passa a ser o centro do processo produtivo e a escola passa a funcionar de acordo com as novas exigências da modernidade, organizada de forma a preparar os sujeitos da classe trabalhadora para operar esses novos instrumentos e aumentar a produção. Então, surgem as escolas profissionais para a classe trabalhadora, a qual era destinada a formação em profissões manuais, e aos dominantes permanece o direito de uma formação geral e a preparação para as profissões intelectuais, que segundo Saviani (2007, p. 159), “para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diversos setores da sociedade”.

Percebe-se então que as categorias trabalho e educação sempre estiveram ligadas historicamente e que o modo de produção dominante suprime o caráter ontológico do trabalho em lugar do caráter histórico e econômico, e para tanto determina os processos educativos como forma de perpetuar o sistema vigente.

Apesar da função educativa do trabalho, quando esse se materializa através do capitalismo passa a assumir características de exploração, alienação e ser responsável pela degradação do ser humano. Isso acontece devido à exploração da força de trabalho. Dessa forma, ele determina o modo de ser da educação, não como princípio educativo, mas como forma de manter um sistema injusto, desumano e reprodutor das desigualdades sociais.

Diante do exposto, percebe-se que a relação entre trabalho e educação se diferencia ao longo dos tempos, e que a escola foi criada para preparar o grupo dos dirigentes, enquanto que

aos componentes das classes populares restavam as aprendizagens informais, ou seja, aprendizagens não sistematizadas que aconteciam em espaços não institucionalizados e cuja base era o trabalho manual. Isso perdurou por séculos, até que, conforme explicita Manfredi (2002, p. 54), “A expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho”. Porém há que se evidenciar que essa preparação ocorreu e ocorre de forma contraditória, uma vez que mesmo com o avanço tecnológico e informacional, a escola ainda é marcada por uma dualidade estrutural que deixa explícito a existência de diferentes escolas para as diferentes classes sociais.

Assim, durante nossa trajetória escolar, persistiu uma realidade educacional dualista, e conseqüentemente discriminatória, diante da proposta da oferta de uma educação de caráter compensatório às classes desfavorecidas. A classe dominante acabava legitimando a ideia de que o “lugar natural” das classes populares são os subempregos, como afirma Gadotti (2001, p. 81):

A sociedade separa os que têm a teoria, isto é, que trabalham com o pensamento, dos que trabalham com as mãos e têm prática. Como uma das características da sociedade autoritária é transformar toda diferença em desigualdade, os que têm a teoria são superiores aos que têm a prática e a dominação está justificada.

Esse pensamento se consolida durante os últimos quatro séculos, nos diferentes contextos históricos e se cristaliza ainda mais no recente mundo globalizado. Atualmente, a globalização constitui uma ação esmagadora que procura homogeneizar valores, pensamentos e ações de forma que os mais fortes dominam os mais fracos, excluindo-os violentamente do processo de apropriação dos bens básicos de sobrevivência.

Assim, a globalização se apresenta em diversos níveis, destacando o tecnológico, o político, o econômico, o cultural e o social. Frederic Jameson (2001), em “A cultura do dinheiro, ensaios sobre a globalização” que diferencia cada um desses níveis, apesar de afirmar que todos estão intimamente ligados.

No primeiro dos níveis, o tecnológico, a globalização se expressa através das novas tecnologias da comunicação e da revolução da informática, criando uma teia informacional

global, que cada vez mais se expande produzindo impacto na produção e organização industrial, assim como na área comercial.

No segundo nível, o político, a unidade Estado-nação, especialmente nos países em desenvolvimento, é enfraquecida a partir da dependência econômica dos países desenvolvidos que possuem poder aquisitivo superior, proporcionando também imposições políticas, além das econômicas.

Sobre o terceiro nível, os países que controlam a produção cultural em massa acabam por instaurar um padrão comportamental e produtivo. Desse modo, há uma imposição desigual de valores específicos, coordenada por uma pequena parcela de nações. É o caso da hegemonia dos Estados Unidos, que ao se tornarem potência econômica e política, passaram a ditar modelos a serem seguidos pelo restante do mundo.

O econômico, quarto nível, se movimenta a partir da produção de mercadorias, e esta por sua vez, passa a ser um fenômeno cultural, ao passo que se alimenta das necessidades impostas à sociedade através do consumo. Além disso, as grandes potências criam regras, que se expressam em leis locais para favorecer os seus próprios interesses e acabam por controlar/modificar outras culturas. Assim o nível cultural se torna totalmente econômico.

A dimensão social, quinto e último nível da globalização, está ligada à produção de uma mentalidade de consumo descontrolado. É através da cultura do consumo que se tem a individualização ou atomização da sociedade, uma vez que modifica as formas de viver das pessoas e altera seu cotidiano. Assim, o nível econômico, também influencia o social, já que a cultura do consumo é parte constituinte do nível social dos sujeitos.

Dessa forma, a integração da economia de vários países, a abertura de fronteiras, a redução do poder do Estado nas questões econômicas, são ações provenientes da globalização que criam novas lógicas socioeconômicas e conseqüentemente geram uma competitividade que se reflete em todos os setores, inclusive na Educação. As exigências do mercado passam a requerer trabalhadores mais qualificados. No entanto, essa nova formação constitui um grande desafio para a instituição escola e para as condições socioeconômicas da população em geral, sobretudo quando se fala nos países da América Latina, onde se concentra o maior número de analfabetos e que a partir dos anos 1970 passou por transformações no âmbito escolar para

atender ao processo de industrialização. Sobre essa nova política de profissionalização do ensino e organização escolar, Gamboa (2001, p. 85) diz:

Essa política traduz uma nova fase de retomada da expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial, e para isso, necessita de um sistema educativo que forme os recursos humanos necessários a essa expansão. De acordo com essa perspectiva procura-se formar mão-de-obra tecnificada, abundante e barata, e habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do *homem integral* [...]

Percebe-se com a citação que a preocupação da nova sociedade a partir da industrialização foi produzir mão-de-obra e conseqüentemente isso reproduziu a história de oferecer educação diferenciada para as diferentes classes sociais. Aos pobres bastava ler, escrever e aprender uma profissão, enquanto que a educação integral era destinada aos oriundos dos grupos privilegiados.

Essa situação ficou mais crítica com o desenvolvimento do capitalismo global e pelo crescimento dos recursos tecnológicos integrados à informática e a microeletrônica que passa a exigir cada vez mais dos trabalhadores uma formação integral, desconsiderando a condição de marginalidade, competitividade desleal e exclusão que lhe é imposta. Segundo Gamboa (2001, p. 87), esse desenvolvimento potencializa o trabalho e a comunicação dos homens, mas não altera as relações de poder em que:

[...] a permanência das formas de organização social e das relações de propriedade que, apesar das transformações dos meios de produção (revolução industrial e informacional), ainda regem a sociedade nos moldes da sociedade privada e da acumulação ampliada das riquezas geradas pelos processos produzidos por um reduzido número de capitalistas.

Vale ainda acrescentar que nessas relações de poder, o domínio das informações sobre novos processos produtivos é algo sigiloso e pertencente aos capitalistas, enquanto que os produtos para o consumo são amplamente divulgados e democratizados, pois a lógica é produzir cada vez mais e para um público cada vez maior.

Por enquanto, nos deteremos a afirmar que o mundo globalizado não favorece o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, já que os donos do capital agem de forma a continuarem pertencendo à classe dos dominantes, a qual é restrita, e necessita do controle da classe dos dominados. Nota-se que há uma promoção de um modelo de educação

pobre para os pobres e que os desafios se tornam ainda maiores para a instituição escola acompanhar em tempo, o grande avanço tecnológico e científico que marca a era capitalista da globalização.

No Brasil, não podemos descartar a importância dos movimentos sociais, que indo na contramão dos interesses da sociedade capitalista, foram os grandes responsáveis pela criação das primeiras experiências em educação popular, as quais defendiam uma educação para todos, que não se limitava à aquisição de habilidades como leitura, escrita e cálculo, mas também a uma formação política. A esse respeito, Paulo Freire (1996), pioneiro na construção de uma metodologia voltada para a educação de adultos, afirmava que a educação não é neutra, pois se constitui em ato político que repercute na estrutura social.

De fato, a educação de jovens e adultos deve atender às necessidades do adulto e do jovem trabalhador de maneira contextualizada permitindo a interpretação do mundo e a compreensão das relações de poder que se travam na sociedade. Para entendermos essa dimensão precisamos analisar as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais segundo o que Kuenzer (2007, p. 35) diz: “A crescente cientifização da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural”.

A autora ainda acrescenta que “a partir dessa nova realidade, torna-se indispensável um novo princípio educativo que tome o mundo do trabalho e o que acontece concretamente no movimento real como ponto de partida para a organização da escola” (KUENZER, 2007, p. 35).

É possível considerar que a escola precisa extrapolar a função de garantir a inserção e manutenção no mercado de trabalho – visão da classe dominante e conseqüentemente do imaginário social em geral – e que deve exercer uma educação emancipadora que garanta a aquisição de saberes políticos, sociais, científicos, tecnológicos e culturais para todos os sujeitos da sociedade.

Quando delimitamos o ideário de educação emancipadora para o público jovem e adulto trabalhador, o cenário se apresenta ainda mais crítico e preocupante. Primeiramente porque a existência desse público se justifica pela ausência de políticas públicas capazes de

possibilitar uma formação humana integral a todos os sujeitos na faixa etária ideal. Segundo, pela falta de políticas públicas capazes de reparar essa dívida social que o estado mantém com esse público jovem e adulto, os estudantes trabalhadores que se encontram em distorção série/idade.

Existe um longo histórico de políticas compensatórias e programas que foram oferecidos em diferentes tempos e que não contemplaram todos os cidadãos, foram/são oferecidos de forma descontínua e sem se preocupar com uma formação integral que contemple todas as dimensões que o ser humano precisa para ser incluído na sociedade de forma justa e igualitária.

Portanto, pensar no verdadeiro significado que a educação assume na vida em sociedade é uma necessidade e constitui um desafio romper com essa educação que aliena o sujeito e o impede de alcançar sua emancipação. Segundo Mézaros (2005, p. 76) “a nossa tarefa educacional, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Dessa forma, devemos acreditar e lutar pela construção de um novo projeto societário e de educação que não atenda a lógica do capital, mas que tenha como principal objetivo a verdadeira transformação social, que considere urgente as resoluções dos problemas sociais e seja capaz de promover o enfrentamento das desigualdades.

1.2 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Historicamente pode-se constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve um caráter predominantemente compensatório e funcionou de forma a reforçar uma hierarquia em que aqueles que compõem as classes menos favorecidas continuassem sendo dominados e dependentes das ordens hegemônicas neoliberais. Além disso, podemos perceber que a EJA esteve voltada para os processos de alfabetização e que as experiências mais significativas surgiram a partir de iniciativas de organizações não governamentais, partidos políticos de esquerda, igrejas e sindicatos, já que o Estado, durante muito tempo se omitiu em criar políticas públicas para a EJA, como aponta Soares (2002, p.149):

O Estado não tem assumido o papel que lhe cabe na implantação de políticas públicas universais, transferindo para a sociedade civil obrigações constitucionais que deve cumprir. Enquanto o analfabeto for considerado passível de ‘adoção’ e o analfabetismo uma ‘mancha a ser apagada’, estaremos longe de um desenho de política consequente de educação de jovens e adultos, já que estes termos denotam preconceitos e remetem a estratégias de campanha e políticas compensatórias. Ainda que seja necessário atender à demanda que não encontra espaço no sistema escolar, deve-se fazê-lo sempre na perspectiva de construção de políticas públicas permanentes.

Em relação à Educação Profissional a concepção não é diferente, uma vez que foi criada para atender às classes populares, já que para a elite prezava-se uma educação baseada em saberes intelectuais. Desde o Brasil Colônia até a atualidade, a educação sempre teve um caráter dualista em que foi determinada e organizada de acordo com o público para quem se destinava. Aos pobres, aprender um ofício, aos abastados um arcabouço de intelectualidade. Assim, no período colonial, destacam-se as “escolas-oficinas” como os primeiros núcleos de formação profissional mantidos pelos padres jesuítas. A esse respeito, Cunha (2000a, p. 32) diz:

Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.

Dentre as atividades desempenhadas pelos padres jesuítas, além da educação e catequização dos índios, eles também eram responsáveis pela educação da elite, confirmando a já falada educação dualista e criando representações negativas sobre o trabalho, conforme expressa a afirmativa de Manfredi (2002, p. 71) abaixo:

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”.

Apesar disso, temos que considerar que os jesuítas foram os responsáveis pelo sistema escolar do início até a segunda metade do século XVIII, pois além do período colonial somente com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, que controlava todo o aparato

educacional do Brasil, e ainda em 1808, com a vinda do reino português é que, segundo Manfredi (2002), surgem as primeiras instituições públicas destinadas ao Ensino Superior para as pessoas que exerceram funções qualificadas para academias militares e a administração do Estado. Dessa forma, durante o império, para a classe popular, destinaram-se as casas de educandos artífices e os liceus de artes e ofícios. A primeira apresentava caráter de reeducação e assistencialismo, e a segunda promovia uma formação para o trabalho artesanal e aprendizagem de um ofício. Ambas as formas, conforme Manfredi (2002), ideológica e politicamente, constituem mecanismos de disciplinamento dos setores populares na dinâmica de mercado da sociedade capitalista.

O período republicano foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas a começar pela extinção da escravidão, adesão ao trabalho assalariado e expansão da economia cafeeira. Assim, na Primeira República destaca-se o surgimento de escolas públicas com a intenção de qualificar e disciplinar os trabalhadores livres aglomerados nos centros urbanos.

Foi durante a Primeira República que surgiu a Rede Federal com as Escolas de Aprendizagem e Artífices (EAA), que se transformaram em liceus ou escolas industriais e, durante a década de 1960, em Escolas Técnicas. Os CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados a partir da década de 1970, e em dezembro de 2008, transformaram-se em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Manfredi (2002), duas características marcaram a política educacional do Estado Novo, durante os anos 1930: período em que ocorre a legitimação da separação entre o trabalho manual e o intelectual, marca da sociedade capitalista como um todo, e o papel centralizador do Estado de todas as decisões relativas aos rumos da economia, silenciando até mesmo as organizações trabalhistas surgidas nas duas primeiras décadas do século XIX.

Após o Estado Novo, no período de 1945 a 1964, a organização estatal que vigorou durante o período getulista continuou sem mudanças significativas. Segundo Manfredi (2002, p. 102), “O Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos que alicerçaram o parque e o empresariado industrial.” No campo da educação popular ocorreram várias iniciativas significativas de alfabetização de adultos, inclusive experiências históricas como a da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, promovida por Djalma Maranhão, em Natal-RN e as Quarentas Horas de Angicos-RN,

coordenada pelo educador Paulo Freire, ambas efetivadas durante os anos de 1960. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 foi promulgada em 1961, mas a dualidade estrutural na educação persistiu, assim como a atuação do “Sistema S” cada vez mais garantia os interesses do empresariado.

O período de 1964 a 1985, época marcada pelo governo militar, cuja principal estratégia foi o desenvolvimento de grandes projetos nacionais como os polos petroquímicos e as hidrelétricas, a ordem foi preparar a mão-de-obra em massa para atender as diversas funções que surgiam com esses projetos. Assim, a educação se destacou pelo caráter tecnicista e, portanto, nada mudou em relação a dualidade da educação. Prova disso foi a promulgação da Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário.

Os anos 1980/90 foram décadas marcadas pela disputa de vários grupos sociais que defendiam diferentes projetos de reestruturação do ensino médio e profissional, destacando-se no âmbito do Governo Federal um projeto da Secretaria de Educação e outro do Ministério do Trabalho, e no âmbito da sociedade civil um projeto em defesa da Escola Pública.

A partir desses debates, foram promulgados a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e o Decreto Federal nº 2.208/97, os quais instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante e, vale destacar que constituíram um retrocesso visto que, mais uma vez, a dualidade estava institucionalizada, conforme afirma Moura (2013, p. 152):

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram em seu conjunto, a separação obrigatória entre o EM e a EP, além de submeter o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da EP, por meio das competências para a laboralidade.

Através do Decreto nº 5.154/2004, mais precisamente durante o mandato do Governo Lula surge a possibilidade de integração entre o EM e a EP, o que segundo Moura (2013b, p. 153), “representa uma expectativa de avanço na caminhada em direção ao EM igualitário para todos.” Reconhecer o decreto como uma perspectiva de avanço se justifica devido ao ideário de uma educação de qualidade que agrega conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos, culturais e políticos destinados a todos os cidadãos indistintamente. Assim, a proposta de

ensino integrado para todos significa uma oportunidade de aniquilar com a dualidade estrutural que marcou a educação no decorrer dos tempos e percorrer caminhos novos que levam a formação humana integral dos sujeitos independente de idade, sexo, etnia, classe social, etc. Representa oportunidade de preparar o sujeito para a vida em sociedade e para a inclusão no mundo do trabalho de forma justa, consciente e igualitária, fazendo com que o sujeito se reconheça como ser histórico capaz de transformar a sociedade.

Considerando que o ensino integrado deve ser para todos, esse decreto também impulsionou mudanças significativas a respeito da Educação de Jovens e Adultos, que historicamente constitui uma modalidade também marcada por características dualistas e descontínuas que se materializaram através das campanhas e programas de alfabetização/escolarização de jovens e adultos trabalhadores, refletindo a dicotomia entre escola e trabalho.

Os anos 2000 trouxeram novas perspectivas para a EJA e para a materialização de propostas de escolarização de jovens e adultos integrada à formação profissional. Durante o segundo mandato do governo Lula, foi publicado novo decreto que possibilitou outros rumos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cria-se o Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, através do Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que reformulou o decreto inicial nº 5.478/2005, atribuindo maior amplitude ao programa, porque passa a contemplar a Educação Básica nos níveis dos estabelecimentos de ensino federais, estaduais e municipais.

O Proeja foi criado com a intenção de integrar a Educação Básica à Educação Profissional proporcionando a formação integral para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ter acesso ou concluir a Educação Básica na “idade regular”. Propõe-se uma formação humana atrelada à qualificação dos sujeitos para o mundo do trabalho. Ainda sobre as intenções do Proeja podemos perceber que:

As intenções explicitadas no Proeja apontam para a necessidade de a Educação Profissional articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica. (MOURA, 2010, p.165).

Apesar do reconhecimento do Proeja como política pública necessária para a democratização da educação, devemos considerar que sua implantação aconteceu de forma atropelada e sem os cuidados necessários para alcançar os objetivos propostos. Sobre essa afirmação vale esclarecer que as instituições federais não tinham profissionais preparados para trabalhar com o público jovem e adulto em distorção série idade, questão essa que exige um tratamento diferenciado diante do desafio da implantação de um currículo integrado.

Não houve tempo suficiente para promover a capacitação desses profissionais, visto que as atividades iniciaram logo após a promulgação do decreto. Com o programa já em curso, as tentativas de capacitação foram na maioria frustradas diante das condições de trabalho oferecidas que não motivavam ou facilitavam uma possível capacitação para os profissionais, como por exemplo, a grande carga horária de aulas e o não acréscimo na titulação dos profissionais que já possuíam especialização, mestrado ou doutorado.

Além disso, podemos apontar várias questões que ainda precisam ser solucionadas, como por exemplo, a dificuldade para a integração da área propedêutica e a educação profissional; a relação entre educação profissional e o mundo do trabalho; o capital cultural dos educandos distante dos conteúdos trabalhados; a ausência de um projeto pedagógico pensado pelos atores em geral; e outros fatores que influenciam no sucesso escolar de poucos e no fracasso da maioria dos educandos.

Quanto ao perfil dos educandos do Proeja, podemos afirmar que é um público formado por jovens, adultos e idosos, mulheres, negros, trabalhadores, desempregados e subempregados. Assim, percebe-se que, historicamente, são pessoas vítimas da desigualdade social. Desse modo, os educandos do Proeja precisam ser incluídos socialmente através da formação humana com acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade. Promover a formação geral integrada a uma formação profissional que possibilite ao indivíduo a compreensão do mundo e de si mesmo como sujeito social, atuando efetivamente na busca de melhores condições de vida e na construção de uma sociedade justa socialmente se torna imprescindível. Pensar nessa dimensão é assumir a condição humanizadora da educação que Alencar (2005, p. 99) coloca da seguinte forma:

Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano, arriscaria eu, no sentido cultural da palavra: humano como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade e, por isso, até uma certa superioridade (será?) em relação aos demais seres vivos. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. “Húmus” que podem fecundar ou apodrecer.

Para o desenvolvimento dos diferentes processos educativos criados e recriados que Alencar (2005) menciona no trecho acima é preciso extrapolar as ideias de programas descontínuos e ampliar a implementação de políticas públicas educacionais que possibilitam a educação emancipadora que o sujeito tem direito e necessita para legitimar sua existência como cidadão. Diferentemente dos programas, essas políticas devem ser acessíveis a todos, em quaisquer tempo e/ou espaço e cumprindo verdadeiramente a função de educação para a vida em plenitude.

Diante dessa perspectiva de educação, a implantação dos cursos do Proeja não deve priorizar a qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, mas uma formação na vida e para a vida, transformando o sujeito e o mundo que ele está inserido. Isso exige um pensar/fazer pedagógico condizente com a realidade e articulado de tal forma que cada sujeito envolvido colabore com a superação das adversidades e a construção de uma vida em sociedade com dignidade.

Nesse sentido a discussão a cerca da identidade do “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos, como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (BRASIL, 2009, p. 13).

Diante do exposto e considerando o histórico de exclusão educacional não só no Brasil, mas em toda a América Latina em que se garante o acesso, mas não a permanência ou quando garante acesso e permanência é de maneira diferenciada, planejada exclusivamente para as classes menos favorecidas, é importante analisar os entraves, os desafios e as possibilidades de garantir que o Proeja funcione como proposta de educação emancipadora para os educandos, e se transforme de fato, em uma política pública educacional de inclusão capaz de transformar os indivíduos e oferecer-lhes oportunidades de uma vida em sociedade justa, significativa e igualitária.

Tal proposição é levantada diante do fato de que durante nossa história sempre existiu um quadro educacional dualista, e conseqüentemente discriminatório, visto que a educação destinada às classes desfavorecidas tinha caráter compensatório ou até mesmo um favor prestado pelo governo àqueles que necessitavam de uma profissão que exige força braçal e de pouco uso do cognitivo. A classe dominante acabou legitimando a ideia de que o “lugar natural” das classes populares são os subempregos, como afirma Gadotti (2001, p. 81):

A sociedade separa os que têm a teoria, isto é, que trabalham com o pensamento, dos que trabalham com as mãos e têm prática. Como uma das características da sociedade autoritária é transformar toda diferença em desigualdade, os que têm a teoria são superiores aos que têm a prática e a dominação está justificada.

Contrariando essa ideia equivocada da sociedade capitalista ou pelas classes dominantes é preciso defender a necessidade de uma educação básica sólida, integrada à educação profissional que possibilite ao jovem e ao adulto trabalhador o acesso à cultura sob todas as suas formas, para que de fato seja incluído na sociedade e encare o trabalho como algo que vai além de uma alternativa de sobrevivência e se torne fator de realização como sujeito histórico.

É possível afirmar que políticas públicas capazes de atuar na instrução e formação integral devem criar laços efetivos com as necessidades reais e ideais da classe trabalhadora dominada, e que romper com as contradições neoliberais, hoje, é urgência para reverter o quadro atual de dependência econômica e cultural que vem determinando as ações na educação do Brasil (FRIGOTTO, 2005; FERRETI, 2008) e, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, vislumbra-se com o Proeja uma possibilidade de materializar uma política pública que considera as contradições do mundo do trabalho e leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais apontando para a sonhada formação humana integral do sujeito e conseqüentemente sua inclusão na sociedade por ter condições de influenciar em transformações sociais pela inserção no mundo de forma justa e igualitária. A efetivação dessa política permite ao aluno/trabalhador compreender e intervir de forma consciente nos contextos político-sociais e econômicos da sociedade contemporânea.

1.3 A IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONALIDADE DO PROEJA NO IF SERTÃO – PE: ENTRE INTERESSES E TENSÕES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF SERTÃO – PE foi criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina - CEFET Petrolina, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Atualmente, o IF SERTÃO – PE é formado por 7 (sete) campi, sendo um deles o Campus Petrolina que constitui o campo empírico dessa pesquisa. O Campus Petrolina, antiga Unidade Industrial, originou-se do “Campus Avançado” da Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Em 1989, o “Campus Avançado” passou a funcionar em sede própria, denominada Unidade de Ensino Descentralizada – UNED da ETFPE, a qual passou a atuar também no nível básico da Educação Profissional, em atendimento ao Decreto 2.208/97, desenvolvendo programas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos.

Com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97, a UNED promoveu em 1998 a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, efetivando matrículas distintas para o Ensino Médio e para os cursos técnicos, estes direcionados a egressos do Ensino Médio.

Em novembro de 2001, a unidade passou a integrar o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, desligando-se do CEFET Pernambuco através de Decreto Presidencial, o que constitui um marco na descentralização e autonomia institucional.

O Decreto nº 5.154/2004 permite o ingresso de novos alunos, através de exame de seleção, nos cursos técnicos em 2005 e marca a proposta de integração dos currículos contemplando a formação geral e a formação profissional. Para entendermos o sentido dessa integração de currículos, metodologias e práticas educativas, Ciavatta (2005, p. 58) esclarece:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Compreendemos então, que a ideia de integração significa encarar a educação de maneira macro e como direito de todos, permitindo aos sujeitos o acesso aos diferentes processos educativos e contemplando as várias dimensões que a vida em cidadania carece.

Nesse contexto, ainda como Unidade Industrial do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, foi implantado o PROEJA, através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que propõe a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apesar da proposta ser bem vista, o decreto foi instituído sem as orientações necessárias para a implantação do Proeja e somente em 2007 o Ministério da Educação e Cultura – MEC publicou o Documento Base que norteia a proposta. Sobre as concepções que orientam o programa, merece destaque:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos (BRASIL, 2007, p. 38).

Mais uma vez, faz-se referência à educação integral como necessária para a integração/inclusão do educando visto que contempla a formação para o mundo do trabalho e a continuidade de estudos que permite o acesso aos demais saberes construídos pela humanidade.

Sobre os princípios presentes no Documento Base do Proeja, destacamos: o primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; o segundo princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional

nos sistemas educacionais públicos; o terceiro trata da ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; o quinto define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e o sexto e último princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Considerando as concepções e princípios do Proeja, percebemos claramente as características de política pública voltada para a educação de jovens e adultos presentes no documento, porém quando consideramos a implantação na maioria das instituições e, especificamente, no IF SERTÃO – PE, lócus desse estudo, nota-se a falta de discussão, entendimento e comprometimento com essas concepções e princípios na efetivação do programa.

De acordo com documentos oficiais da instituição, como o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2005), a atuação do IF SERTÃO – PE² fundamenta-se no ensino, pesquisa e extensão, conforme a missão expressa no documento:

Ofertar a educação científica e tecnológica em todos os níveis e modalidades do ensino, com base nos princípios produtivos e investigativos, buscando tornar-se um Centro de Excelência, pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, disponibilizando cidadãos qualificados e críticos para o ingresso e permanência nos diversos setores da economia, dando sustentabilidade aos arranjos produtivos, sociais e culturais regionais, com a inclusão social e a preservação ambiental. (IF SERTÃO – PE, 2009, p.19).

Apesar de mencionar o tripé ensino, pesquisa e extensão, há uma ênfase na qualificação dos sujeitos para a inserção nos setores da economia e, portanto, do mercado, inserção esta que não deixa explícita a verdadeira formação humana integral.

Segundo o PDI (2009), na dimensão do ensino, o IF SERTÃO – PE atua na oferta de cursos e programas voltados para o atendimento das demandas regionais, sem perder de vista o desenvolvimento sustentável e o avanço tecnológico nacional e busca promover a geração de empregos e renda estáveis e a qualidade de vida do homem; na dimensão da pesquisa propõe-se a necessidade de realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de

² Utilizaremos o termo IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina ao nos referirmos ao lócus das práticas pedagógicas do Proeja no Curso de Edificações.

soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; e na dimensão da extensão o documento propõe o desenvolvimento de atividades de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, articulados com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Na descrição dos objetivos consta no PDI:

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; e Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (IF SERTÃO – PE, 2009, p. 28-29).

Não podemos deixar de mencionar a contradição implícita na expressão “prioritariamente”, uma vez que abre possibilidades para ofertar o ensino de forma não integrada contrariando os princípios de uma educação humana integral. Além disso, no segundo objetivo percebe-se o esforço ou desejo em formar um profissional polivalente que atenda às regras impostas pelo mercado e há uma ênfase na educação profissional e tecnológica e ausência de referências à formação humana integral, tão necessária para os sujeitos.

Tais perspectivas mencionadas no PDI são relevantes na formação do jovem e do adulto trabalhador, porém é sabido que vários fatores influenciam na trajetória desses sujeitos até se firmarem ou não na sociedade e no mundo do trabalho. Além disso, as distâncias entre o que se propõe nos documentos oficiais e a realidade, muitas vezes, se tornam gigantescas. No caso específico do Proeja, apesar das concepções e princípios que tornam o programa com características de política pública de inclusão, foi implantado de forma intempestiva, sem planejamento coletivo e sem formação para os profissionais em geral, principalmente os docentes. A situação se repetiu em quase todas as instituições de ensino, conforme aponta a produção acadêmica já existente, a exemplo da citação de Moura (2013, p. 154-155) que se segue:

Entretanto, a forma como o Programa veio à tona também trouxe algumas dificuldades à implantação do EMI. Esse Decreto determinou que, a partir de

2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de EP fossem destinadas ao EMI na modalidade EJA. Não obstante, a rede, até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nessa modalidade. Não havia quadros de professores com a formação necessária ao trabalho no PROEJA (nem se pode afirmar que já existam hoje), nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo.

A instituição do Proeja no IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina não foi diferente do que consta na citação anterior e o funcionamento foi/é marcado pelas consequências conflituosas da implantação repentina e sem planejamento adequado. Cabe dizer que a proposta da integração em qualquer nível de ensino constitui uma tarefa difícil e que, particularmente, quando se trata de um público com características específicas, como é o caso dos jovens e adultos, a tarefa se torna ainda mais complexa e exige mais cuidados. Com o Proeja não se levou isso em consideração, o que dificultou e dificulta a materialização da proposta como política pública capaz de promover tanto a inclusão como a ascensão social do jovem e do adulto trabalhador.

A implantação e início do funcionamento do Proeja no IF SERTÃO – PE, campus Petrolina ocorreu de maneira aligeirada e sem o devido planejamento. Na intenção de cumprir a legislação de criação do Programa, criaram as vagas de acordo com os cursos já existentes na instituição em outras modalidades, pois assim já haveria docentes com a formação específica. O fato é que não havia a certeza que os cursos oferecidos atenderiam as reais necessidades de formação do público em vista. Além disso, a forma de ingresso dos primeiros estudantes foi através de sorteio e as matrículas e as aulas iniciaram tempos depois das outras modalidades, o que perdurou por um longo tempo e contribuiu para legitimar um tratamento diferenciado, de certa forma a rotular os estudantes do Proeja de maneira preconceituosa e pejorativa.

Dentre as dificuldades, também podemos apontar a falta de salas de aula específicas para as novas turmas, fazendo com que esses alunos mudassem constantemente de espaço físico; a falta de material específico e a constante reclamação e resistência dos docentes para aceitar o desafio de trabalhar com a modalidade Educação de Jovens e Adultos e declaravam não ter a devida formação para enfrentar a nova empreitada.

Esses e outros problemas específicos demonstram como a instituição estava despreparada para atender os jovens e adultos trabalhadores que tiveram a oportunidade de ingressar no Instituto Federal, uma instituição considerada como de excelência no quesito qualidade em educação.

Assumimos que o histórico de implantação do curso é relevante para esse estudo, porque oferece elementos determinantes no decorrer do funcionamento do curso, permitindo identificar os aspectos positivos, os negativos e aqueles que foram ou não superados. A implantação funciona como ponto de referência para analisar os demais contextos.

Além de sabermos sobre a história do Proeja no IF SERTÃO – PE, apresenta-se como imprescindível a realização de uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso (PPC) de Edificações (2010) com a finalidade de identificar elementos constituintes de uma prática pedagógica capaz de integrar a formação humana à formação para o trabalho, intermediada por subsídios críticos e de superação. Primeiramente cabe mencionar que apesar do curso ter sido implementado em 2006, o projeto somente foi concluído em 2010, ocorrendo muitas alterações de uma turma para outra, sobretudo na matriz curricular. Assim, o funcionamento do curso aconteceu sem o planejamento necessário, mas copiando conteúdos e práticas desenvolvidas no ensino médio integrado com alunos em idade “regular”. O único ponto positivo notável nesse processo foram as modificações feitas baseadas em análises de práticas mal sucedidas que apontavam a necessidade de mudanças.

O Projeto Pedagógico do Curso procura atender às legislações referentes ao Proeja e refere-se a uma formação integral, no entanto acaba supervalorizando a formação profissional em algumas passagens. Tal afirmativa pode ser comprovada a partir da seguinte declaração constante no documento:

[...] o técnico em Edificações encontra espaço privilegiado no mundo do trabalho face à importância da indústria da construção no cenário nacional, regional, estadual e local, por se tratar de um profissional importante para o funcionamento desses setores da economia (IF SERTÃO – PE, 2010, p.9).

Ao mesmo tempo em que valoriza a preparação dos educandos para os processos produtivos, também faz referência ao currículo integrado e a formação para a vida, no entanto

novamente ocorre a traição da ideia inicial ao retornar para a economia e a necessidade de desenvolver um sujeito empreendedor.

O Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Modalidade EJA se propõe a abandonar a formação profissional limitada para o mercado de trabalho e assumir uma perspectiva de integralidade das dimensões técnica e humana, formando profissionais cidadãos técnicos de nível médio, com competência técnica, ética e politicamente, inserido com elevado grau de responsabilidade social, e produzindo, dessa forma, um novo perfil: saber fazer e gerenciar atividades de execução, operação e manutenção de instalações e equipamentos eletroeletrônicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e atuando como empreendedor (IF SERTÃO – PE, 2010, p.10)

Dentre controvérsias, esse perfil exigido demonstrado pelas expressões “saber fazer”, “prestação de serviços” e “empreendedor” denota uma educação voltada para atender a lógica de mercado capitalista que insiste em alienar o trabalhador, precarizar o trabalho e instigar a meritocracia para justificar a exclusão dos sujeitos do mundo produtivo. As contradições presentes no documento demonstram a necessidade de uma análise e discussão mais aprofundada a respeito dos conceitos que norteiam o Proeja.

Apesar do exposto, sabe-se que o Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina se assemelha a outras experiências, cuja implantação e funcionamento também aconteceram de forma conflituosa em que as práticas não estavam em sintonia com as concepções e os princípios descritos no Documento Base do Proeja. Cabe agora, analisarmos que práticas são consideradas significativas pelo jovem e o adulto trabalhador diante de tantas tensões e conflitos que marcaram o início do Proeja no campus Petrolina.

Nesse estudo, trataremos sobre práticas pedagógicas identificando e analisando aquelas desenvolvidas no Curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina sob o olhar dos educandos como sujeitos interessados que viveram, interpretam e assumem as consequências do processo de aprendizagem perante a sociedade em que vivem.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SENTIDOS E VALORES INSTITUÍDOS NO CAMPO PEDAGÓGICO

Este capítulo foi elaborado com o objetivo de discutir conceitualmente elementos essenciais como prática pedagógica e prática pedagógica significativa no contexto da formação escolar de sujeitos. Aqui demoraremos a discutir sobre os atributos da prática pedagógica, conceituando, situando e diferenciando-a de outras práticas sociais e culturais. Assim, faremos uma reflexão sobre a natureza da prática pedagógica e a partir dela, levantaremos subsídios para a conceituação de prática pedagógica significativa, conceito referência para análise das práticas pedagógicas instituídas no Curso de Edificações – Proeja, IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

Inicialmente, entendemos ser necessário esclarecer o que significa o verbo praticar quando utilizado no contexto da ação escolar:

Praticar é agir e tratar com gente. Atuando profissionalmente, levamos a efeito, concretizamos, exercemos ou praticamos o magistério. O seu sentido também fala de exprimir palavras, converter em obra, dando o significado que praticar é uma ação consciente e sustentada por um conhecimento teórico, pois para tratar com familiaridade é preciso estudar constantemente. (HAAS, 2001, p. 147).

Percebemos que a prática se estabelece a partir da relação dialética entre teoria e ação, em que a teoria explica, alimenta, recria e sustenta a prática, e por sua vez é a prática que oferece os subsídios necessários para a construção das teorias.

Tomando como ponto de partida essa relação intrínseca entre teoria e prática, evidenciamos que a sociedade se edifica a partir de diversos processos educativos, os quais são efetivados através de práticas diversas baseadas nas mais diferentes teorias e concepções. A partir do exposto cabe acrescentar que existem diferentes tipos de práticas e aqui nos deteremos às diferenças entre práticas educativas, práticas escolares e práticas pedagógicas, as quais estão interligadas e ao mesmo tempo apresentam características específicas.

As práticas educativas são amplas, complexas e acontecem em diversos lugares e condições, uma vez que se referem à transmissão e/ou à assimilação de todos os feitos da humanidade a partir dos processos de produção em que os indivíduos transformam a natureza e se transformam adaptando, transformando e recriando a cada dia a vida em sociedade. Segundo Libâneo (1994, p. 24), “[...] a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade [...]”. Dessa forma, a ação de educar acontece em diferentes esferas sociais, como por exemplo, nas famílias, nas igrejas, nos grupos sociais, nas escolas, nas associações e outras que também têm a função de preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Para Zabala (1998) existem múltiplos determinantes da prática educativa. Essa multiplicidade a torna complexa, sendo difícil reconhecer todos os fatores que a define. Particularmente, no caso do ambiente escolar, Zabala (1998, p.16) nos diz que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc”.

Assim, é possível perceber que a prática escolar trata-se de uma prática educativa sistematizada, organizada e com uma intencionalidade que condiz com a esfera em que é instituída. Segundo Libâneo (1994), quando as práticas educativas acontecem de forma sistematizada por instituições escolares, elas se constituem por um sistema de instrução e ensino, e são organizadas com propósitos intencionais os quais estão ligados às demais práticas sociais. Essas práticas, num sentido estrito, chamadas de práticas escolares são altamente sistematizadas e têm a função de democratizar os conhecimentos de forma que possibilitem aos indivíduos a se beneficiarem criticamente de outros processos educativos.

Tal afirmativa se comprova ao considerarmos que a Sociologia da Educação estuda a educação como processo social, ou seja, mostra a realidade no seu movimento, já que “[...] estuda a escola como fenômeno sociológico, isto é, organização social que tem a sua estrutura interna de funcionamento interligada ao mesmo tempo com outras organizações sociais [...]”. (LIBÂNEO, 1994, p. 26). Isso significa que as práticas educativas estão condicionadas pelas relações sociais existentes, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais predominantes. Daí o fato da escola ser considerada um fenômeno sociológico e historicamente construído.

Dessa forma, as práticas educativas escolares obedecem a concepções e princípios que norteiam as práticas pedagógicas. Mas o que são práticas pedagógicas? Elas se diferem das práticas educativas?

A existência das práticas educativas é justificada a partir do sentido e do papel da educação, sendo necessário ter conhecimento do porquê e o para que educar. As práticas pedagógicas surgem a partir dessa intencionalidade presente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as aprendizagens acontecem segundo Zabala (1998) em situações de ensino explícitas ou intencionais, o que faz com que os processos de aprendizagens sejam indissociáveis dos de ensino exigindo uma intervenção pedagógica consciente e de acordo com as finalidades a que se destinam determinadas práticas educativas. Especificamente, sobre prática pedagógica, Libâneo (1994, p. 25) diz:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos.

Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem é um trabalho essencialmente pedagógico em que é preciso articular fatores externos e internos à instituição escolar. Isso faz com que a prática pedagógica extrapole a prática docente e englobe as atividades didáticas de sala de aula, as dimensões do projeto pedagógico da instituição escolar, a relação entre comunidade externa e interna e com a sociedade em geral, fazendo com que a prática pedagógica se caracterize como sendo ampla, complexa e plural.

Dessa forma, a prática pedagógica se estende por todas as instâncias escolares e extraescolares visto que para se atender aos objetivos e finalidades da ação de educar todos esses espaços e atores envolvidos são determinantes e possuem finalidades próprias. Além disso, nos faz perceber que ela extrapola o domínio de conhecimentos e métodos e exige também uma gama de saberes experienciais e uma postura reflexiva constante tanto individual quanto coletiva, conforme expressa Tardif (2012). Sobre essa visão ampliada da prática pedagógica, Zabala (1998, p. 22) também expressa:

Os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e sua proporção por aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas, etc., são condicionantes que

incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos no modelo teórico.

Então, entendemos que a prática pedagógica se estende para além das ações realizadas em sala de aula pelos professores, ou seja, vai além da prática docente, visto que para se alcançar os objetivos educacionais propostos é preciso considerar todas as dimensões, espaços e atores internos e externos ao ambiente escolar.

As práticas pedagógicas se institucionalizam também sob diversas condições e atendendo aos mais diversos interesses, uma vez que as finalidades e meios da educação escolar são determinados pela estrutura social vigente fazendo com que o sistema educativo, conforme diz Libâneo (1994) seja um meio privilegiado para transmitir as ideologias, inclusive a dominante.

Mesmo diante dessa perspectiva de reprodução, podemos considerar as condições objetivas da realidade e cultivarmos a proposição de outra finalidade para a ação pedagógica, diminuindo o grau de dependência entre a autonomia relativa e as relações de classe. Assim, as práticas sociais e pedagógicas podem ter um caráter transformador e emancipatório, se afastando da função meramente reprodutora de ideologias.

Sobre a função transformadora da escola, vários autores consideram como um desafio possível conforme está expresso em Libâneo (1994, p.22) a seguir:

A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais.

As práticas pedagógicas constituem importantes instrumentos para a formação dos sujeitos podendo conduzi-los para uma formação humana integral, em que dentre outras coisas, privilegie o acesso de todos aos bens sociais para viver em sociedade, possibilitando a emancipação política e o combate à desigualdade social. O que significa caminhar na contramão, combatendo a perpetuação dos mecanismos de exploração e alienação dos sujeitos. Isso não significa dizer que um conjunto de práticas será a solução dos problemas sociais, mas que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de acordo com o seu caráter

político visto que a função da educação, segundo Araújo (2014, p.43) é “o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam e a possibilidade de isso vir a acontecer teria muito a ver com as finalidades políticas que a ação pedagógica carrega”.

Sendo assim, torna-se importante considerar qual o projeto societário se propõe concretizar e definir que práticas condizem com essa proposta de emancipação e transformação social, pois sabemos que a educação não resolve as questões de existência da classe trabalhadora, mas segundo Araújo (2014, p. 48-49):

O êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, maximizando o que ele tem de melhor e minimizando o seu pior.

Assim, os conflitos gerados pelo próprio capitalismo constituir-se-iam a condição oportuna para a construção de práticas pedagógicas que se contraponham a tal lógica.

Dessa forma, definir as finalidades e objetivos que norteiam o pensar e o fazer pedagógico nos diferentes processos educativos existentes se torna essencial e necessário.

Diante da importância das práticas pedagógicas nos processos educativos é que priorizamos nessa pesquisa analisar as práticas pedagógicas efetivadas no curso de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina identificando aquelas consideradas pelos estudantes como relevantes para/na formação deles. Isto porque as práticas pedagógicas podem ser identificadas como significativas ou não significativas, a depender do sentido e dos valores atribuídos a cada uma delas.

O termo significativo remete-nos a uma conceituação que se relaciona diretamente com a subjetividade de cada sujeito. Está relacionado com a atribuição de valores e ao julgamento do que é ou não é importante para a vida dos sujeitos, daquilo que provoca mudanças ou no mínimo tem seus atributos reconhecidos e valorados. Tratamos com um conceito relativo que demonstra o que pode ser essencial ou indispensável para um determinado indivíduo ou grupo social.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA TEORIA DO CAPITAL SIMBÓLICO DE BOURDIEU

No intuito de entendermos sobre como ocorre essa atribuição de relevância para determinadas práticas e outras não, dialogamos com o conceito de poder simbólico apresentado por Bourdieu em suas obras.

O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989), é um poder subordinado, transformado a partir de outras relações de poder que foram travadas nos diferentes campos. Assim, cada sujeito, a depender da sua posição e conseqüentemente da sua condição de classe, interpreta determinada prática atribuindo-lhe ou não um significado a partir do valor simbólico que esta representa para si, ou seja, a partir do reconhecimento da importância dessa prática. Portanto, o poder simbólico se estabelece na estrutura do próprio *campo* em que está instituído e depende da relação entre os que exercem o poder e aqueles que estão sujeitos a ele. A esse respeito, Bourdieu (1989, p. 14) esclarece que o poder simbólico apresenta-se como:

[...] poder de constituir o dado pela anunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Essas práticas sociais estão situadas no *campo* das interações simbólicas e assumem as condições de acordo com as representações individuais que cada agente possui quanto às relações que são instituídas em determinado *campo*, podendo ser consideradas práticas de consenso, práticas arbitrárias ou práticas que se associam ao *habitus* dos sujeitos, as quais, nomeamos neste trabalho dissertativo como práticas pedagógicas significativas.

Para Bourdieu (2007), um determinado *campo*, seja ele social, cultural ou econômico se estrutura com a finalidade de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos. Dessa forma, o campo de produção divide-se em campo de produção erudita, que produz bens culturais para um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais; e o campo da indústria cultural que é organizado para produzir bens culturais para não produtores de bens culturais.

Assim se constitui o mercado de bens simbólicos, ou seja, reproduzindo e legitimando a desigualdade social desde a produção até a recepção dos bens culturais. Para isso, são estabelecidas relações de força dentro do próprio campo e entre eles que reforçam a competitividade pelo monopólio do exercício da violência simbólica como ação responsável pela conservação e transmissão dos bens culturais de acordo com a existência dos campos já consagrados por legitimar a existência de produtores e consumidores. Por isso fica clara a existência de uma oposição entre o campo de produção erudita e o campo da indústria cultural. Em relação a essa oposição, Bourdieu (2007, p. 119-120) explica que:

[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir, e de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.

Pois, é através da inculcação do arbitrário cultural nos diferentes campos instituídos e das relações de poder que se travam no interior desses campos, que as condições de existência das diferentes classes sociais são mantidas, reproduzidas e legitimadas, configurando assim a dominação de uns grupos sobre outros e naturalizando a desigualdade social predominante entre esses grupos.

Apesar da teoria de Bourdieu deixar claro que há um predomínio de inculcação e arbitrariedade na produção, reprodução e consagração dos bens simbólicos, no interior de um determinado *campo*, as práticas podem se diferenciar a depender do poder simbólico instituído. Por meio das interações simbólicas, as práticas podem ser de consenso, arbitrárias e ainda se constituírem como *habitus* porque são significativas.

Ocorrem práticas de consenso quando são instituídas por um indivíduo ou parte do grupo social e, devido ao processo de inculcação, se apresentam significativas para um coletivo, mesmo diante de atitudes de contrassenso apresentadas por alguns sujeitos que integram a minoria. São ações que se reproduzem inconscientemente por parte dos dominados e que acabam se incorporando ao campo onde foram instituídas, no entanto, pela forma que foram instituídas podem causar o que Bourdieu denomina de violência simbólica, já que

foram instituídas de forma dissimulada para atender a interesses exclusivos de quem detém o poder e acabam reproduzindo o conservadorismo ideológico do sistema de classes.

Outras práticas também podem assumir a condição de práticas sociais arbitrárias, quando são impostas pela força da lei e regimes institucionais, seja de forma física ou emocional e por este motivo são acatadas, mas não apropriadas pelos sujeitos e, portanto, não constituem *habitus*, pelo contrário, despertam no campo instituído, de forma explícita, a relação desigual entre os grupos ou classes sociais, determinada pela diferença entre os que os dominam e aqueles que são subordinados. Essas práticas são materializadas como violência simbólica porque não representam os sujeitos ou grupos subjugados, mas sim os interesses do poder instituído.

Nessa relação desigual de poder o capital social, o capital cultural e o capital econômico dos sujeitos são determinantes na instituição do poder simbólico. Bourdieu (2014, p. 75) explica o capital social como sendo:

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento[...] ou à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Percebe-se que a aquisição, ampliação e perpetuação desse capital social não é algo natural e para todos, pois depende das relações aptas e duráveis que são estabelecidas com o objetivo constante de proporcionar lucros materiais e simbólicos, o que garante a posição de classe dos sujeitos e a reprodução dessas relações que são historicamente definidas pelas condições materiais de existência.

Quanto ao capital cultural, este foi imposto, segundo Bourdieu (2014) como uma hipótese para justificar a desigualdade de desempenho escolar dos sujeitos oriundos de diferentes classes sociais, visto que sua ampliação depende de investimentos, cuja responsabilidade acaba sendo atribuída a família que por sua vez numa sociedade dividida em classes, cada família só pode transmitir aos seus descendentes aquilo que detém de acordo

com a sua condição de classe. Dessa forma, a instituição de práticas pedagógicas está atrelada às condições de existência dos sujeitos, cujo domínio desse tipo de capital por alguns grupos permite a instituição de práticas arbitrárias de dominação e a atribuição de sucesso ou o fracasso escolar como resultado de mérito do próprio sujeito.

Sobre o capital econômico, este acaba sendo determinante do capital cultural e social dos sujeitos, pelo fato de que é através dele que é possível realizar investimentos em bens e serviços que possibilitam a ampliação do capital cultural dos indivíduos. O capital econômico também possibilita relações dentro de um campo que permite garantir a legitimação do capital social, seja através da aquisição de bens simbólicos provenientes do campo de produção erudita, seja pela aquisição de certificados, por exemplo, que garantem a inserção dos sujeitos em determinado campo profissional pela legitimação do capital escolar incorporado ao capital cultural, o qual foi adquirido graças a facilidade de acesso a boas escolas e aos bens culturais que somente quem detém o capital econômico tem esse acesso.

As práticas também podem se constituir *habitus* e serem apropriadas como significativas pelos sujeitos de tal forma a construírem conceitos, orientarem atitudes e provocarem mudanças de vida. A essas práticas que nomeamos aqui de significativas, são atribuídos sentidos e valores uma vez que se constituem *habitus* que influenciam a trajetória profissional e até o modo de vida de pessoas. Isto ocorre porque apresentam íntima relação com um conjunto de estruturas estruturantes presentes desde a relação familiar, até a sua reatualização ao longo da vida social, sendo incorporadas ao capital cultural dos sujeitos. Para Bourdieu (2007, p. 47) o *habitus* constitui:

[...] a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais.

A afirmação anterior nos mostra a relevância do conceito de *habitus* na instituição de práticas pedagógicas significativas, uma vez que é através dele que os sujeitos interagem com as práticas, relacionando-as com o seu capital cultural e transformando as informações recebidas em novos conhecimentos que orientarão seu modo de vida. A instituição de um

habitus é essencial para o sujeito atribuir valor e reconhecer os sentidos de determinadas práticas.

O *habitus* pode ser construído a partir das relações familiares como também a partir do pertencimento a uma determinada classe social sendo chamado por essa razão de *habitus* familiar ou *habitus* de classe. Em ambas as situações constitui um sistema que influencia na instituição de práticas assim como na atualização e modificação das mesmas a depender da posição dos sujeitos num determinado campo ou da posição na classe dominante. Bourdieu (2007, p. 191) se refere à influência do *habitus* na constituição das práticas ao afirmar que:

[...] a construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante.

Considerando que o sistema de ensino, segundo Bourdieu, funciona como instrumento de inculcação de uma ideologia da classe dominante, a utilização do *habitus* na instituição escolar pode aumentar ou reduzir o sucesso escolar dos sujeitos, uma vez que a depender da distância estabelecida entre o *habitus* que o sistema de ensino tende a inculcar e o *habitus* instituído nas relações familiares e sociais, pode-se instituir práticas arbitrárias ou significativas para os sujeitos.

Assim, apesar da escola ser considerada, segundo a teoria de Bourdieu, como sendo uma instituição organizada e sistematizada como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais pelo fato de instituir práticas que consideram a igualdade dos sujeitos, visto que as condições reais de existência desses sujeitos são extremamente desiguais, é preciso analisar em que situações essas práticas podem ser significativas para os sujeitos, diminuindo a distância entre o *habitus* inculcado e o *habitus* adquirido ao longo da vida e ampliando o consumo dos bens simbólicos produzidos tanto pelo campo erudito quanto pela indústria cultural, através da possibilidade de ampliação de certos códigos e signos aos sujeitos pertencentes às diferentes classes sociais.

Considerando a existência de práticas pedagógicas significativas, podemos afirmar que um conjunto de práticas se torna significativo a partir do momento em que assume lugar privilegiado na consciência do sujeito ou grupo e agrega valor ao capital cultural, social e econômico. Especificamente no *campo* das práticas educativas e escolares, as práticas se constituem significativas pelo fato de possibilitarem aprendizagens significativas, uma vez que influenciam na condição e na posição de classe do sujeito. Mas de que forma as aprendizagens acontecem de forma significativa para o sujeito? Que mudanças essas aprendizagens podem provocar nas condições de existência dos sujeitos?

Na tentativa de relacionar e justificar a existência de práticas pedagógicas significativas, consideramos que a prática se torna significativa quando acontece uma aprendizagem também significativa para os sujeitos pertencentes àquele determinado campo.

Dessa forma, a aprendizagem é considerada significativa quando a assimilação de um novo conhecimento acontece por meio da interação com os conhecimentos prévios dos sujeitos, os quais atribuem sentido e valor às novas informações e são capazes de ressignificar esses conhecimentos de forma que a aprendizagem se torna dinâmica e significativa para a vida do sujeito, visto que não aconteceu de forma mecânica e arbitrária. Aprender significativamente requer uma atribuição de sentidos, de significados baseados com sua experiência pessoal e com o seu capital cultural (se considerarmos aqui o conceito de capital cultural segundo Bourdieu) e exige uma transformação da informação, uma reelaboração do conhecimento de forma pessoal e significativa para o sujeito. Santos (2013, p. 62) define a aprendizagem significativa como sendo: “aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, o que desencadeia uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e (re)construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender”.

Aprender significativamente representa atribuir sentido, valor ao objeto cognoscente. Nesse sentido, a efetivação de aprendizagens significativas está diretamente ligada ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que também sejam significativas, já que o grau de significação está relacionado com a satisfação do estudante e a repercussão que essas novas aprendizagens podem causar em sua vida sociocultural.

O termo significativo foi utilizado nesse estudo a partir da Teoria das Aprendizagens Significativas, de David Ausubel, um psiquiatra norte-americano que desenvolveu sua teoria a partir de meados da década 1960, procurando explicar o processo de ensino e aprendizagem tendo os interesses e motivações dos educandos como referencial. Cabe esclarecer que não enveredaremos na discussão sobre questões cognitivas dos sujeitos, mas sim, teceremos reflexões sobre as relações estabelecidas a partir de uma totalidade que explica o processo de atribuição de sentido e significado às práticas de ensinar e aprender, sobretudo, àquelas relacionadas com o modo de existência dos sujeitos envolvidos com as práticas pedagógicas efetivadas no âmbito escolar.

Para Ausubel a significação atribui sentido a cada experiência:

[...] consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual numa base não arbitrária e substantiva. (AUSUBEL, 2003, p. 43 apud , ALEGRO, 2008, p.33).

Assim, nos utilizamos da denominação significativa para explicar a prática pedagógica, visto que ela pode funcionar como ponto fomentador de aprendizagens significativas, desde que se considere, sobretudo, as condições dos sujeitos em diversas dimensões como, origem, sexo, etnia, meio social e econômico, entre outros aspectos que poderão surgir e interferir nas suas reais condições de aprendizagem.

O termo prática pedagógica significativa é utilizado nesse trabalho como um conceito específico. Diz respeito àquelas práticas pedagógicas que são desenvolvidas visando o incentivo da socialização, criatividade e autodeterminação. Estão relacionadas àquelas que são acessíveis aos sujeitos, compreensíveis, contextualizadas e úteis para a vida. Práticas desenvolvidas interligando as várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e dinâmica para motivar no educando o interesse pelo conhecimento científico e contextualizado. Essas práticas estruturam um *campo*, são capazes de instituírem *habitus*, extrapolam a concepção curricular rígida e seguem um ritmo diferente dos receituários ditados pelos livros e materiais escolares produzidos pelas grandes empresas, que atendem a determinados interesses. Além disso, formam os sujeitos para as necessidades específicas do sistema de produção vigente, conscientizando do seu papel como agente transformador da

natureza e de si mesmo e superando as ações de mera reprodução de um sistema de produção que explora e aliena o indivíduo cada vez mais.

As práticas pedagógicas significativas aqui são entendidas, como aquelas que procuram atender às necessidades de existência dos sujeitos, cidadãos dotados de direitos, sobretudo capazes de ampliar o seu capital econômico, cultural e social, como também de oportunizar uma vida digna, atrelada à satisfação integral das necessidades básicas de sobrevivência para os seres humanos indistintamente e a efetivação do direito de opinar e decidir conscientemente sobre os destinos de si e da descendência.

Para que essas práticas pedagógicas sejam de fato significativas, as concepções e princípios orientadores do planejamento e sua efetivação devem priorizar, em suas finalidades e objetivos, ações que possibilitem a emancipação e transformação dos sujeitos. Entendemos que a prática pedagógica significativa extrapola a prática docente e a sala de aula e envolve toda a comunidade e todas as práticas escolares, visto que tudo que acontece numa instituição escolar tem ligação direta ou indireta com a formação dos estudantes. Assim, alunos, professores, funcionários técnico-administrativos e gestores são corresponsáveis pela instituição de práticas pedagógicas significativas nos diversos espaços institucionais. A esse respeito Hengenmühle (2004, p. 43) defende que:

O perfil do aluno que a escola se propõe há de ser fruto da construção e responsabilidade de todos. Sua definição pode ser desenvolvida a partir da equipe diretiva, a qual propõe, para a comunidade escolar interna (aluno, funcionários e professores) e externa (família, associação de bairro...), um referencial para o perfil que se pretende adotar.

Nesse sentido, a defesa está em que a formação de sujeitos autônomos e conscientes depende da interrelação de toda a comunidade escolar e pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas e significativas capazes de promover educação para a vida e o trabalho em sociedade.

Especificamente, o presente estudo consiste em analisar as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no curso técnico de Edificações do Proeja do IF SERTÃO – PE e identificar aquelas que são consideradas pelos educandos como significativas, ou seja, aquelas que os estudantes atribuem sentido e valores por estarem integradas aos seus conhecimentos

prévios, por promoverem uma ressignificação de conhecimentos de forma consciente e motivada, por agregarem valor simbólico ao seu capital cultural e social, por determinarem mudanças quanto a sua posição de classe social, por constituírem possibilidades de alcançar a formação humana integral do cidadão.

Assim, dentre tantos aspectos a serem observados nesse estudo, no campo empírico do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina priorizamos escutar e analisar os discursos orais dos interlocutores sobre práticas institucionais, tais como: a elaboração do calendário e do horário escolar; a prática docente e dos demais profissionais da educação que atuam no lócus da pesquisa; as metodologias e recursos didáticos utilizados; o uso dos diversos espaços institucionais como, por exemplo, o pátio, a biblioteca e os laboratórios; a relação professor-aluno; os programas de assistência estudantil, o currículo instituído; a pertinência dos conteúdos, a relação dos conteúdos com as experiências do educando, etc.

A escolha desses aspectos como constituintes da prática pedagógica se justifica por considerarmos que o conceito de prática pedagógica significativa é plural e complexo, uma vez que para ser significativa, uma prática depende da subjetividade do sujeito; da sua realidade histórica e social; das relações que são estabelecidas nos diferentes *campos* em que é instituído o poder simbólico; da relação dos sujeitos com os capitais cultural, social e econômico; de como essas práticas são instituídas num contexto de relações de poder e como estão relacionadas também às questões individuais, aquelas referentes à disposição do educando em aprender não apenas um tema de forma conceitual, mas articulando esse conhecimento com as experiências da vida, num processo permanente de ressignificação.

Destacamos que a disposição para aprender depende das condições concretas e subjetivas dos sujeitos. As condições de existência são determinantes nesse processo de predisposição, portanto não basta sua capacidade cognitiva. O que se apresenta como determinante é o envolvimento e a participação dos sujeitos nas práticas educativas ou pedagógicas, aquelas capazes de produzir bens simbólicos, porque contribuem na construção de significados, sentidos e valores para tornar a vida em sociedade menos injusta e desigual.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS: INTERFACES E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS EDUCANDOS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO PROEJA – IF SERTÃO – PE

Este capítulo trata especificamente da parte empírica da pesquisa e seu principal objetivo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso Edificações Proeja no IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina, a partir dos sentidos atribuídos pelos interlocutores educandos a essas práticas pedagógicas e sua valoração como contributos para a formação humana integral.

Assim, é oportuno esclarecer desde já que esses sentidos atribuídos referem-se às relações que os interlocutores desenvolveram ao longo de sua existência nas diversas circunstâncias de coletividade que vivenciaram e vivenciam na sociedade. Trata-se portanto, do sentido social em que cada indivíduo constrói sua própria identidade a partir das normas e condutas simbolizadas socialmente. Segundo Marc Augé (1994, p.46):

Toda a reflexão sobre o sentido dos outros passa, portanto, por um estudo da sua atividade ritual, da maneira em que eles conseguem conjugar, de sua parte as necessidades pertencentes ao sistema de diferenças que constitui o social (em termos de identidade de “classe”) e a necessidade não menos evidente, mas sempre problemática de pensar o indivíduo na sua relação íntima com o que não é ainda ou já não é mais ele (em termos de alteridade).

Os indivíduos se constituem a partir das relações que estabelecem entre si, resultando na construção de sua própria identidade, de forma que um altera o outro de um mesmo coletivo e se altera simultaneamente, constituindo sua singularidade e atribuindo sentidos e significados a sua existência como ser social.

Considerando o sentido social que os interlocutores atribuem às práticas pedagógicas do curso de Edificações Proeja seguiremos agora apresentando e analisando as falas dos interlocutores a respeito das práticas pedagógicas e dos elementos mobilizadores dessas práticas.

3.1 O SENTIR-SE ESTUDANTE DO PROEJA

Para os interlocutores da pesquisa, ser estudante do Proeja constitui uma possibilidade de realizar “o sonho” de ter uma vida melhor, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Sobre a decisão de estudar, os interlocutores justificaram “o desejo” de adquirir conhecimento e melhorar a condição social, principalmente para seus familiares, desejo expressado na fala da interlocutora Kênia: “Tenho necessidade de estudar, pois sonho com um futuro melhor pra minha família, e quem estuda evolui em vários aspectos, pois a vida sorri para quem estuda”. Essa declaração reafirma o que Bourdieu (2013) discorre sobre a crença moderna na escola redentora, aquela que representa para os indivíduos uma possibilidade de ascensão social. Pela ampliação do capital cultural, almejam também a ampliação do capital econômico e social, como estratégia de redefinir a posição no espaço social em que vivem.

Os interlocutores pesquisados também revelaram dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia para conciliar trabalho e estudo. “O cansaço” foi o principal fator diante da necessidade de lutar por uma formação escolar e ao mesmo tempo gerir a vida pessoal e familiar com seus problemas e dilemas. Nesse contexto, se sentiram desmotivados ao iniciar o curso, pois relataram sobre a forma preconceituosa com que foram tratados na instituição de ensino, quando sentiram clara distinção em relação aos educandos dos outros níveis e/ou modalidades: “Chegamos desacreditados e não sabíamos do preconceito que iríamos enfrentar. Ouvíamos todo tipo de comentários do tipo que não deveríamos receber para estudar, que o curso não tinha a mesma credibilidade”. (Interlocutor Robson)

Apesar das situações que denotam forte preconceito, os interlocutores atribuem importância ao incentivo positivo proveniente de alguns docentes, como sendo essencial para a permanência no curso. Sobre as atitudes de incentivo, a Interlocutora Laura falou da forma como o professor C considerava seus alunos: “Ele não nos olhava como pessoas do Proeja, ele nos olhava como alunos”. Essa afirmação nos mostra o sentido atribuído à valorização e ao respeito, como contributos essenciais para encorajar e garantir a vontade de continuar no curso.

As falas nos revelam que o olhar do outro se apresenta significativo para o estabelecimento de identidades, influenciando na autoestima desses sujeitos. A situação particular do Proeja do IF Sertão Pernambucano provoca certo sentimento de inferioridade

nos interlocutores em relação aos outros estudantes de outras modalidades, como os do subsequente, por exemplo. A ação docente, nesse aspecto, torna-se fundamental na superação dessa dificuldade, promovendo o encorajamento e o auto reconhecimento dos estudantes, tratando-os como sendo capazes de adquirir os conhecimentos necessários para sua formação. A esse respeito a interlocutora Laura diz: “... o apoio de alguns faz com que a gente acredite mais na gente”. E acrescenta: “São por esses professores é que ainda estamos aqui”. Essas falas comprovam o valor da ação docente na permanência e no sentir-se estudante do Proeja.

3.2 O IF SERTÃO – PE, CAMPUS PETROLINA COMO BEM SIMBÓLICO

O Campus Petrolina do IF SERTÃO – PE por constituir o espaço escolar onde acontece a pesquisa é também instrumento de investigação, visto que é nesse espaço onde as práticas pedagógicas são desenvolvidas, onde ocorrem as relações sociais e de poder entre os diversos atores, de modo que cada indivíduo ou grupo ocupa uma posição social de acordo com o valor simbólico que lhe é atribuído.

Os interlocutores pesquisados apontam esse espaço como sendo de grande importância para a formação humana integral deles e afirmam que é um ambiente que “ensina a ver o mundo diferente” (Interlocutora Laura), conhecer pessoas novas e adquirir conhecimentos. A instituição é vista com grande apreço por todos e os professores indicados como profissionais qualificados. Os professores possuem um modo de ensinar diferenciado foi o que relatou o interlocutor Robson: “Com relação a Didática é a melhor que eu já vi na história da Educação Pública”.

Com respeito à estrutura física do campus, os laboratórios aparecem como sendo espaços significativos, pois segundo os interlocutores, nos laboratórios, eles têm a noção prática do que é o curso. A estrutura é “extraordinária” (Interlocutor Atílio Mendes) porque abriga bons laboratórios. Nesse momento os interlocutores mencionaram o Laboratório de Solos, o de Materiais de Construção, o de Informática com as aulas de Auto Cad e ainda as aulas de Topografia. Para eles as aulas nos laboratórios assim como as visitas técnicas são práticas significativas que facilitam a aprendizagem, isto porque passam a manusear materiais que concretizam conceitos abordados teoricamente pelo professor.

A sala de aula também foi indicada como um espaço significativo, justificado como sendo o lugar onde eles passam a maior parte do tempo e também onde se estabelece a integração social da turma: “Ah Professora, está aqui na sala é muito bom [...]. Tem dias que está todo mundo acabado, mas a convivência vale a pena”. Ao falarem da sala de aula manifestaram um sentimento de bem estar e enfatizaram que além de ser o espaço mais utilizado, foi nele onde as relações de amizade se fortaleceram ao ponto de extrapolarem o ambiente escolar. Sobre o ambiente da sala de aula, o interlocutor Janderson diz: “O único lugar que eu me integrei de verdade foi na sala de aula. É o espaço mais significativa para mim no curso”. Assim, a sala de aula constitui-se espaço simbólico, ambiente de aprendizagens e de fortalecimento de laços de amizade, cultivo da coletividade e parcerias entre os integrantes da turma.

Em relação às pessoas que marcaram a trajetória dos interlocutores como estudantes, os professores foram apontados como sendo fundamentais no processo de formação deles e destacaram aqueles que assumem uma postura de cuidado e valorização da pessoa humana, mas também de exigência acadêmica para com os alunos do Proeja.

O Interlocutor Robson atribui significado a atitude de um professor que, em certa ocasião, defendeu o Proeja: “Esse professor C enfrentou a briga e nos encorajou. Trouxe um modo de tratar a gente diferente”. A valoração da atitude desse professor está na defesa que empreende a favor do Programa e demonstra o seu nível de comprometimento com o mesmo. O aluno reconheceu a ação e sentiu-se importante.

A respeito desse elemento mobilizador de prática pedagógica significativa, a interlocutora Laura também ressaltou em sua fala a atitude de um professor que os tratava “sem distinção”, conferindo a eles o direito de aprender: “O Professor M é muito exigente, não dava nem meio décimo, mas nos incentivava a aprender. Trata a gente igual ao subsequente, sem diferenças. O ensino é o mesmo, a forma de avaliar é a mesma”.

Desse modo, os professores considerados de atitude significativa para os estudantes pesquisados são aqueles que são defensores do Proeja e que apresentam ações de equidade, garantindo o acesso democrático ao conhecimento.

Apesar da grande valorização que os interlocutores atribuem ao IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina, também fazem inferência àqueles professores que desconheciam o Proeja, que assumem uma postura de desestímulo aos educandos ao desconsiderar o cansaço e os problemas sociais que esses enfrentam no dia-a-dia. Segundo os interlocutores pesquisados, esses professores apresentavam um tipo de “ignorância pedagógica” (Interlocutor Robson) com relação aos estudantes do Proeja. O termo faz referência à postura do desconhecimento do programa, do perfil dos estudantes, da metodologia adequada para esse público etc.

Percebemos a atribuição de grande significação ao fato de “ser aluno do Instituto Federal”, de frequentar uma instituição pública de elevado reconhecimento social, de usufruir de sua boa estrutura física e interagir com profissionais qualificados. Os interlocutores referem-se à instituição de ensino como bem simbólico, destinando a ela uma carga de valores essenciais, que aumentam a credibilidade e o orgulho de ser estudante no Proeja do Instituto Federal.

3.3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROEJA

Os interlocutores pesquisados reconhecem o Proeja como sendo uma “oportunidade de vida” (Interlocutor Atílio Mendes), visto que deixaram de estudar há muitos anos e mesmo aqueles que têm ensino médio visualizam o Programa como uma oportunidade de recordar e adquirir mais conhecimentos, como também, alcançar maior profissionalização, visando melhor inserção no mundo do trabalho.

Nota-se nas falas que ocorre uma interrelação entre o Proeja e a instituição onde o programa é oferecido, ou seja, o reconhecimento social do Instituto Federal é que valoriza o Programa. Percebe-se claramente que a oportunidade de vida de fazer um curso no Instituto Federal refere-se à ampliação do capital social que os interlocutores almejam e que reconhecem no Proeja e na instituição a oportunidade para realizarem trocas materiais e simbólicas. O resultado dessas trocas permite ao grupo um sentimento de pertença ao programa, o que é multiplicado no convívio em grupo.

Segundo Bourdieu (2014), o capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações e do volume de capital seja econômico, cultural ou simbólico, que é posse de cada um a quem está ligado. Dessa forma, nota-se que os interlocutores

pesquisados investem nessa relação, acreditando no Proeja, no potencial da instituição, na qualificação dos professores, no acesso aos espaços escolares, como elementos que permitem a circulação e ampliação do capital sociocultural e simbólico.

Apesar dos aspectos positivos listados pelos sujeitos do Proeja, há também referência a problemas enfrentados, tais como o desconhecimento do Programa por parte da sociedade e inclusive dos professores que nele atuam. Situação de discriminação expressa na fala do Interlocutor Robson: “Precisa é de credibilidade para o Proeja. Há quem pense que o Proeja é o Mobral”. Os interlocutores ainda relatam sobre as dificuldades de aprendizagem e de conciliar a vida pessoal com o trabalho e a escola.

3.4 O VALOR SIMBÓLICO ATRIBUÍDO AO CURSO EDIFICAÇÕES/PROEJA

3.4.1 Ser técnico em edificações: a escolha

A escolha pelo curso de Edificações por parte dos sujeitos pesquisados é explicada por vários motivos. A interlocutora Lucy diz que escolheu o curso por “simples curiosidade, por achar que era semelhante ao ofício de pedreiro”. O interlocutor Atilio Mendes justificou a escolha dizendo: “Meu pai era pedreiro, por isso já conhecia a área”; o mesmo que motivou a interlocutor Laura que afirmou: “Desde pequena tenho contato com a construção porque meu pai é pedreiro.” O interlocutor Janderson justificou “por gostar da área de construção civil”; já o Interlocutor Robson relatou que a ideia inicial era trabalhar com os resíduos da construção civil. E acrescenta: “E pretendo futuramente cuidar disso, da questão ambiental”. Além dessas motivações, tiveram interlocutores que a escolha foi devido à falta de alternativas, já que não sabiam do que se tratava o curso, mas queriam estudar, como por exemplo, o interlocutor Silas Moura que se expressou assim: “Não sabia o que era, nem fui eu que fiz minha inscrição”.

O processo de escolha está vinculado geralmente aos conhecimentos prévios e anseios que são assimilados pelo sujeito ao longo da sua trajetória de vida, o que podemos relacionar ao habitus incorporado a partir das relações estabelecidas no meio familiar e de outros grupos que os sujeitos fazem parte desde cedo.

Quanto a opinião sobre o curso, os sujeitos atribuíram bastante significância, pois relacionaram a sua efetivação aos sentimentos de realização pessoal e grandes perspectivas para o futuro como profissionais. Essa satisfação pessoal e boas perspectivas se materializam a partir das descobertas feitas no decorrer do curso em relação às diversas áreas que Edificações abrange, o que fez com que os interlocutores percebessem as dimensões do curso e as possibilidades de atuação no mundo do trabalho. A esse respeito, a Interlocutora Lucy disse: “achava que era o mesmo que ser pedreiro, mas é muito mais que isso”. Os interlocutores que iniciaram o curso por curiosidade, desconhecendo suas características e áreas de atuação afirmam que com o estudo dos componentes curriculares da área técnica profissionalizante passaram a gostar e se interessar mais pelo curso. Isso mostra a afinidade por uma área específica, como também reafirmam a supervalorização do saber técnico na sua formação como Técnico em Edificações.

De qualquer forma, fica evidente os sentimentos de realização, satisfação e a certeza de transformação pessoal e profissional proporcionados pelo curso, ao qual é atribuído muitos valores relacionados à qualidade, profissionalização, experiência de vida, troca de conhecimentos etc. Esse reconhecimento por parte dos interlocutores ocorre diante da perspectiva de ampliação do seu capital cultural, social, econômico e simbólico, ou seja, fatores motivadores para a decisão de investirem em itinerários formativos, mesmo depois de longo período longe dos bancos escolares.

3.4.2 A organização curricular e a formação humana integral

Percebe-se nas falas uma priorização do saber técnico, o “saber fazer” em relação a uma formação humana e integral. Os componentes curriculares ligados à área técnica profissionalizante se sobrepõem aos demais ligados à formação geral. Os interlocutores sugerem mais aulas de componentes curriculares ligados à área profissional e tecnológica e se expressam: “A carga horária de PCO, Auto Cad e Materiais de Construção deveria ser maior”. (Interlocutor Janderson). O interlocutor Silas Moura denuncia: “Nos quatro anos a gente vê mais as disciplinas do ensino médio do que da área técnica.” Os interlocutores reafirmaram, a todo tempo, que para serem técnicos em edificações torna-se necessário um número maior de aulas práticas, maior carga horária em alguns componentes curriculares específicos do curso, mais aulas práticas nos laboratórios e visitas técnicas.

Apesar da satisfação com o curso, os sujeitos também fazem críticas à organização da matriz curricular reafirmando o que foi dito anteriormente em relação à necessidade de aumentar a carga horária de alguns componentes curriculares da área técnica profissionalizante e reduzir da área propedêutica. Sobre o assunto, a interlocutora Lucy disse que “Tem matérias desnecessárias como a quantidade de Português, Física e Matemática.” O interlocutor Robson acrescentou: “O curso deveria ser mais tecnológico. Tivemos Auto Cad em apenas um semestre”. Ainda, o interlocutor Silas Moura disse: “Há uma discordância quanto a distribuição da carga horária.” E o interlocutor Janderson acrescentou: “O ENEM já faz essa titulação. Acho muito tempo para terminar o curso. O foco é o curso técnico”.

Somente quando os interlocutores foram questionados sobre a importância dos componentes curriculares da área propedêutica na formação foi que se posicionaram sobre a importância e exemplificaram. Em torno desse ponto, das falas dos interlocutores fluíram várias contradições, pelo cultivo de diferentes concepções a respeito, evidenciadas a seguir: o interlocutor Atilio Mendes, defendendo os componentes da área propedêutica, disse: “Pra mim foi proveitoso. Fiz até um concurso e me dei bem depois que estudei Português e Redação aqui”. Ainda fez referência ao valor simbólico da instituição federal ao dizer que “O ensino público estadual e municipal deixa muito a desejar”. A Interlocutora Laura faz a seguinte colocação: “A Matemática e a Física foram cansativas, mas nos ajudou com as disciplinas da área técnica”. Percebemos nesta última fala que a interlocutora valoriza os componentes curriculares da área específica, mas também os da área propedêutica, nos levando a crer que a proposta de formação integrada no Proeja torna-se uma necessidade. Reforçando a defesa, o interlocutor Robson defendeu: “O Proeja está correto. Ele é uma proposta de integração entre o ensino médio e a área técnica. O problema aqui é que todos têm o ensino médio”.

Percebeu-se na maioria das falas um distanciamento das concepções e princípios do Proeja no tocante a proposta de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e mais ainda com o ideal de formação humana integral, cujo foco é a formação em todas as dimensões da vida. No geral, os interlocutores demonstraram opinião sobre a urgência em se inserirem no mundo do trabalho e, a princípio, visualizaram diretamente as contribuições do saber técnico para se alcançar esse objetivo.

3.4.3 A satisfação com o curso

Questionados sobre o nível de satisfação com o curso, todos se expressaram positivamente e apresentaram uma série de justificativas. Dentre essas justificativas, identificamos aquelas relacionadas às perspectivas de inserção no mundo do trabalho quando a interlocutora Kênia disse “o mercado de trabalho quem vai dizer se a formação está adequada ou não”.

Outra justificativa está relacionada às transformações do dia-a-dia no âmbito pessoal e familiar, o que notamos na expressão de satisfação e orgulho do interlocutor Robson ao relatar: “eu reformei minha casa”. E ainda acrescentou: “Depois do curso todo mundo acha que eu posso resolver os problemas de casa e da rua. Se um cano estoura, me chamam.” Nessa última fala o interlocutor demonstra um sentimento de satisfação e reconhecimento do outro pelo que ele é, pelo que ele se tornou a partir do curso e expressa uma identidade fortalecida a partir do próprio olhar de si e do olhar do outro.

Há ainda a justificativa ligada à qualificação dos professores e a boa relação professor/aluno que foi estabelecida durante o curso, o que percebemos nas seguintes afirmações: “Aqui no Instituto a gente só tem mestres e doutores, diferente das escolas estaduais” (Interlocutor Atílio Mendes). E o Interlocutor Robson acrescentou: “A maioria dos professores é gente boa. Nos trata bem”.

Outra justificativa apresentada foi o fato de estar exercitando no campo profissional as aprendizagens adquiridas no curso; e a relação de união e amizade é a justificativa por unanimidade no grupo, demonstrando o valor que é atribuído ao bom relacionamento entre os estudantes/interlocutores.

Percebemos, portanto, que o valor simbólico atribuído ao curso, considerando os vários aspectos que o constitui, é de agente transformador da vida dos sujeitos, firmado na crença de que provoca uma repercussão pessoal, social, cultural e econômica, permitindo o auto reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico.

3.5 ELEMENTOS MOBILIZADORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No Capítulo dois desta dissertação explicitamos que as práticas pedagógicas são aquelas pensadas, planejadas e instituídas com alguma intencionalidade, o que nos leva a crer que no processo educativo a finalidade delas é educar. (LIBÂNEO, 1994). Para que elas aconteçam vários elementos são essenciais, pois influenciam e mobilizam de formas diversas. A depender da natureza que elas se estabelecem no ambiente escolar podem ser classificadas como sendo práticas arbitrárias, de consenso ou significativas. (BOURDIEU, 2007).

Retomando o significado de cada uma delas, vale destacar que as práticas arbitrárias são instituídas sem o consentimento dos sujeitos, causando resistência, insatisfação individual e/ou coletiva. As práticas de consenso são aceitas por uma conveniência ou convenção social e por isso apropriadas sem resistência pelos sujeitos. Já as práticas pedagógicas significativas apresentam a participação ativa dos sujeitos e a reação destes é de aceitação consciente, com valoração e projeção ou ampliação social das mesmas. O Quadro que segue sistematiza a lógica dos tipos de práticas pedagógicas:

QUADRO: TIPOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRÁTICA PEDAGÓGICA		
ARBITRÁRIA	DE CONSENSO	SIGNIFICATIVA
NÃO SIGNIFICATIVA porque não apropriada, não valorada e resistida pelos sujeitos	Apropriada pelos sujeitos sob influencia do contexto e interesses coletivos	Assume a condição de bem simbólico porque é apropriada e valorada pelos sujeitos.
Incremento da Militância de Resistencia	Incremento do pertencimento de grupo	Incremento do Capital Cultural

Figura 2 – Quadro: Tipos de prática pedagógica
Fonte: elaboração da pesquisadora

As práticas pedagógicas significativas ainda podem ser classificadas como mais significativas quando são comparadas entre si. Por exemplo: segundo os interlocutores pesquisados o uso de vídeo é mais significativo do que a aula expositiva, uma vez que a prática torna-se mais interessante porque aglutina audição e visualização dos conteúdos estudados. Neste caso, o uso de vídeo apresenta-se neste estudo como uma “prática pedagógica mais significativa por comparação”.

A outra forma de mais significação ocorre quando a prática pedagógica se torna mais significativa por projeção. Por exemplo: o uso de laboratório é uma prática significativa no curso de Edificações, ao ponto que se tornaria mais significativa se aumentasse a incidência desse tipo de prática. Nesse caso, o uso de laboratório classifica-se como uma “prática pedagógica mais significativa por projeção” porque pode ser mais significativa se ocorresse com mais frequência na rotina dos interlocutores investigados. Observem o mapa conceitual a seguir que sintetiza essas ideias:

MAPA CONCEITUAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

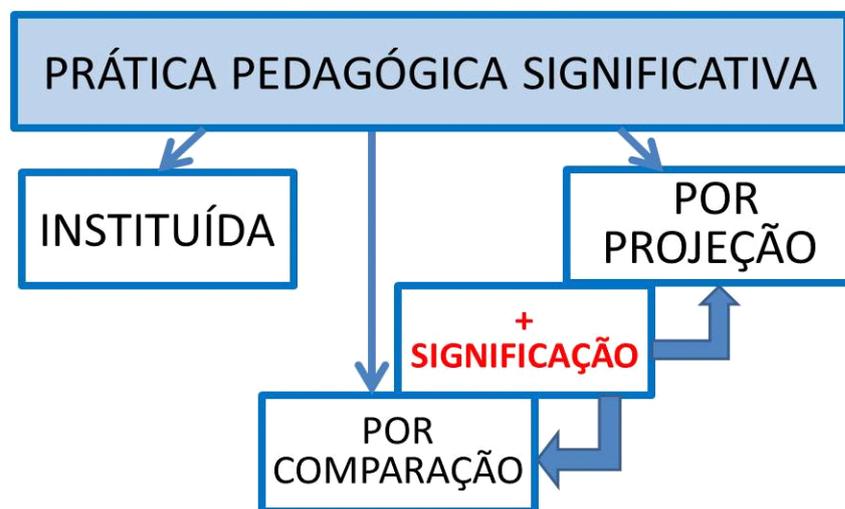


Figura 3 – mapa conceitual: prática pedagógica significativa
Fonte: elaboração da pesquisadora

Com base nessa lógica conceitual explicitada, analisamos as práticas pedagógicas instituídas no Curso de Edificações do Proeja. As falas dos interlocutores pesquisados denunciaram não somente os tipos de práticas pedagógicas instituídas e vivenciadas no Campus e particularmente no interior do Proeja, mas os elementos mobilizadores dessas práticas, como por exemplo: a disposição e uso dos espaços físicos, o trabalho docente, o

estabelecimento das relações interpessoais e o tipo de assistência estudantil. Esses elementos mobilizadores são organizados e manifestam-se na forma de atitudes pessoais e interpessoais, espacial e/ou sociopolítico institucional.

3.5.1 Práticas Pedagógicas Significativas

Em relação a disposição e uso dos espaços físicos institucionais os laboratórios aparecem como elementos mobilizadores de prática pedagógica significativa. São considerados como espaços significativos, por serem locais de aulas práticas, de demonstração de materiais e técnicas importantes para a formação do técnico em edificações. O laboratório se apresenta como mobilizador de prática pedagógica significativa porque, segundo o interlocutor Janderson “A gente vendo dificilmente esquece.” Ainda o interlocutor Júlio disse que é no laboratório onde: “[...] a gente tem realmente noção do que é o curso”. Por último, a interlocutora Laura relatou que numa determinada aula expositiva sobre circuitos, uma colega pediu ao professor para mostrar na prática e ele atendeu o pedido levando os estudantes ao laboratório de instalações elétricas. E então concluiu: “Aí sim, todo mundo entendeu, porque lá a gente viu o que ele estava falando”.

Apesar de caracterizar-se como elemento mobilizador de práticas pedagógicas significativas, os interlocutores mencionaram a necessidade de mais aulas práticas utilizando os laboratórios como elemento mobilizador, isto porque: “Começamos a usar os laboratórios no final do curso (Interlocutor Janderson).” A esse respeito, o interlocutor Aldo revelou: “o laboratório de Auto Cad é insuficiente para todos os alunos”. O interlocutor Robson questionou: “Nós, trabalhadores teríamos que disponibilizar uma renda para adquirir computador?” E ainda comentou: “a gente não entende porque temos no IF tantos laboratórios equipados e tivemos pouca experiência.” E concluiu: “Pode ser diferente para os outros cursos, mas para nós foi pouco”.

Os interlocutores ainda apontam outra dificuldade que é o fato de alguns docentes ainda estarem se acostumando a usar a informática como recurso didático. Percebemos com isso que apesar do uso dos laboratórios ser identificado pelos educandos do Proeja como uma prática pedagógica significativa, ela poderia se tornar mais significativa por projeção, “se” fosse utilizado mais vezes, “se” estes estivessem equipados de acordo com o número de

estudantes e “se” os professores estivessem preparados para usá-los, sobretudo os que necessitam de conhecimentos ligados à informática.

Assim como as aulas práticas nos laboratórios, as visitas técnicas apareceram como práticas pedagógicas significativas pelo fato de permitirem a vivência, a visualização do conteúdo estudado. Sobre as visitas técnicas, a interlocutora Laura disse: “Ela é importante por causa da vivência no canteiro de obras”; E Robson complementou: “Lá a gente vai botar a mão na massa”. O interlocutor Atílio Mendes fez a seguinte comparação: “O curso tem muita teoria. O servente não viu a teoria, mas a experiência e a perfeição que ele tem, a gente não tem.”

A visita técnica à Serra da Capivara apareceu várias vezes na fala dos interlocutores como uma das práticas mais marcantes, portanto significativa, justificada como a que possibilitou “conhecimentos sobre a nossa região” (interlocutor Aldo) e “acesso ao modo de vida dos nossos antepassados”(Interlocutor Robson). Os interlocutores pontuaram que foi um momento ímpar de aprendizagem, de lazer e fortalecimento dos laços de amizade entre a turma.

Os interlocutores também reclamaram da pouca quantidade de visitas técnicas. Sobre o assunto, a interlocutora Laura diz: “A gente precisa de mais visitas técnicas de elétricas, hidrossanitárias, de refrigeração... visitas em obras para ver acabamento, instalações...”. Sobre esse fato o interlocutor Silas Moura também se coloca: “A prática deve ser em obras.” Assim, as visitas técnicas também podem ser mais significativas por projeção na condição de serem mais frequentes e diversas.

Outra prática apontada como significativa foi a realização de palestras. Segundo os interlocutores, as palestras são significativas porque, através delas, ficam atualizados sobre as novidades da área, além de servir como oportunidade para aprofundamento de conhecimentos específicos do curso. A interlocutora Laura, como exemplo do sucesso desse elemento, relembrou uma palestra promovida no início do curso que foi decisiva para o conhecimento da área: “Acho que todos que entram no Proeja deveriam assistir essa palestra para saber do que se trata o curso”. O interlocutor Janderson acrescentou: “Algumas palestras são interessantes porque nos mostram alguns tipos, por exemplo, de materiais, assuntos sobre construção civil num todo. Elas nos ajudam para quando chegar no campo a gente saber

trabalhar”. Ainda disse que: “Umam ajudam, outras são meras propagandas de consumo e venda de materiais utilizados na área de edificações, [...]”. Além disso, também criticou as palestras promovidas pela área propedêutica: “O IF promove umas que não são importantes para o curso de edificações... essas de Matemática, Português... serviria para o ensino médio...” Nesse ponto, mais uma vez notamos a separação entre os conhecimentos da área propedêutica e da área técnica.

Ainda sobre a palestra como prática pedagógica, o interlocutor Silas Moura fez uma colocação que contradiz a fala do colega, ao relatar: “Agora eu vi uma coisa ali numa palestra que não é do curso, mas é importante. Era sobre o desperdício de energia”. O interlocutor ainda justificou sua importância e deu outros exemplos: “Esse assunto agrega ao nosso conhecimento sobre conscientização. Já tiveram outras não sobre formação profissional, mas até mesmo de... é... [pausa] etnias, raças, que também são importantes para o aprendizado de pessoas que vão além do profissionalismo.”

Apesar das falas, às vezes contraditórias, percebemos que a realização de palestras também é uma prática pedagógica significativa, desde que seja específica do curso ou que os educandos estejam conscientes da sua importância. Assim, a realização de palestras pode ser mais significativa por projeção.

O trabalho docente apresenta-se como o mais importante elemento mobilizador de práticas pedagógicas, o mais significativo na visão dos interlocutores, aquele que contribui sobremaneira para a permanência deles no curso: “O apoio faz com que a gente acredite mais na gente. São por esses professores que ainda estamos aqui.” (Interlocutora Laura). As opiniões são diversas, algumas contraditórias, mas o que prevalece é a importância do papel do professor como incentivador. A ação docente aparece com um valor simbólico crucial na formação dos interlocutores. Categorizamos o trabalho docente buscando identificar os elementos mobilizadores na metodologia empregada pelos professores, nas práticas de avaliação e nas relações interpessoais entre professor/educando.

Sobre a metodologia, eles apresentaram opiniões em relação à ausência ou presença de aulas dinâmicas nas práticas desenvolvidas por cada docente. A ênfase foi para o reconhecimento de que a aprendizagem acontece “com os que têm dinâmica” (Interlocutora Laura), diferente dos “professores múmias” (Interlocutora Laura), aqueles com quem os

interlocutores dizem não compreender os conteúdos estudados. Assim, a aula expositiva aparece como prática pedagógica significativa quando esta acontece de forma dinâmica, isto é, aquela que desperta o interesse nos educandos e permite a interação/diálogo ente professor e estudante. Questionados sobre esse dinamismo, os interlocutores mencionaram aspectos desde a entonação da voz do professor ao uso de materiais didáticos. A esse respeito, a interlocutora Laura disse: “Quando fala e mostra, a aula fica mais prazerosa”. Também o interlocutor Luís falou: “A maneira dinâmica que o professor expõe é importante”. O uso de vídeos também foi considerado uma prática pedagógica significativa quando atrelada à exposição do professor: “Contribuem demais porque alterna com o professor falar” (Interlocutor Aldo). Isto porque “Quando você vê, fica gravado na cabeça” (Janderson).

Os trabalhos em grupo foram citados com grande valoração por parte dos interlocutores, tanto em relação à metodologia quanto ao tipo de instrumento de avaliação. Eles enfatizaram a significância da prática e fazem questão de esclarecer a importância da responsabilidade de cada membro do grupo, assim como da apresentação do trabalho, apontando vantagens como: o incentivo à pesquisa, a responsabilidade individual, a união do grupo e a segurança na comunicação. Sobre o tema, a interlocutora Laura disse: “Com o trabalho em grupo a gente divide a responsabilidade e a apresentação dá uma responsabilidade individual”. Os interlocutores também valorizaram as atividades escritas como forma de fixação da aprendizagem e acervo para consultas posteriores, desde que fossem feitas no horário de aula. Sobre a prática comentaram: “A medida que responde aprende mais”(Kênia); “Deveria ter mais” (Robson); “A gente até já cobrou”(Laura); “Alguns professores adotaram e outros não”(Laura); são expressões que marcam a fala dos interlocutores sobre a importância das atividades escritas.

As práticas de debates, realização de teatros e apresentações, segundo os interlocutores foram importantes para “o crescimento intelectual” e “interessantes para o aprendizado”(Interlocutor Robson). O interlocutor Silas Moura disse que os debates “enriquecem” e relatou: “Filosofia pra mim era vista como disciplina que incentivava o ateísmo, mas durante a disciplina demonstrou a forma de encarar as coisas de forma diferente”. O interlocutor Robson lembra os seminários e construção de maquetes na disciplina de Geografia: “A gente trouxe pra sala de aula o conhecimento da Grécia, de Roma Antiga... oportunidade profissional de conhecer arquitetura de outros países”. Para os

interlocutores, essas atividades também constituem práticas pedagógicas significativas, visto que marcaram as aprendizagens deles e ampliaram o capital cultural do grupo.

O elemento mobilizador de relações interpessoais foi analisado em três contextos: relacionamentos no interior da turma, entre a turma e os professores, entre a turma e a gestão. O primeiro e o segundo se apresentaram como elementos mobilizadores de práticas pedagógicas significativas.

Os interlocutores consideram o bom relacionamento do grupo como fator essencial para a continuidade e o sucesso nos estudos durante o curso. Pontuam a importância da amizade, da coletividade e da ajuda mútua para desenvolver as atividades. O “respeito entre os colegas” e o “espírito de equipe” (Interlocutor Robson) fortalecem o grupo e permitem o incentivo para a realização de concursos e pleitear um curso de nível superior. Tais perspectivas demonstram o desejo de aquisição dos capitais cultural, econômico e social, o que configura a sonhada ascensão social do grupo.

Sobre a relação entre a turma e os professores as opiniões são diversas, mas há uma sincronia em considerar que deve ser uma relação baseada na interação, na boa convivência, compreensão e respeito. Além disso, as experiências pessoais dos professores aparecem como motivação para os interlocutores, e nesse caso a figura docente exerce o papel de modelo para alcançar o sucesso, conforme expressou a interlocutora Laura: “O Professor A, ele dá exemplos da vida pessoal dele. É como se fosse um espelho... Isso nos fortalece como pessoas. O jeito de ser dele é uma prática que me ajuda”. Os demais interlocutores concordaram com a colega e isso nos leva a perceber que as experiências docentes podem influenciar na formação dos sujeitos, seja em aspectos profissionais ou para a vida em geral, o fato é que funciona como prática significativa para a formação humana integral.

Os interlocutores também apontam como essencial que os professores tenham o conhecimento sobre a essência do Proeja, pois acreditam que conhecendo o perfil dos estudantes e as características do programa, evitam-se equívocos no relacionamento, uma vez que o tratamento deve ser sempre, baseado no respeito e na compreensão das dificuldades dos educandos, sem diminuir o nível de exigência acadêmica. Sobre a última condição enfatizada a interlocutora Laura afirmou que “O professor tem que ser exigente, mesmo respeitando nossas dificuldades”. O interlocutor Janderson acrescenta: “Preparar avaliações levando em

conta a situação dos alunos. E não na intenção de reprovar”. Essas afirmativas nos levam a perceber que os educandos querem manter o rigor no processo de ensino aprendizagem, porém de forma respeitosa e compreensiva, pois esse modo de tratar é que torna a relação significativa para a formação dos mesmos. A interação social saudável torna-se indispensável na visão do Interlocutor Aldo: “Se não houver interação, como alguns professores não quiseram, não há nada. Não há curso, não há aprendizagem, convivência, discussões”. Os interlocutores concluíram esse bloco afirmando: “No geral foi muito bom o relacionamento entre professor e aluno” (Atílio Mendes). “A falta de respeito com o aluno está na minoria dos professores” (Robson).

Em relação à assistência estudantil, quando os interlocutores foram questionados sobre o uso do uniforme escolar, todos concordaram como sendo um elemento significativo e de grande importância porque possibilita a identificação do estudante, servindo como fator de segurança para impedir que estranhos tenham acesso à instituição sem serem notados. Ainda se remeteram ao uso do traje com orgulho, pelo reconhecimento social que possui o Instituto Federal diante da sociedade, ou seja, o valor simbólico atribuído à instituição.

3.5.2 Práticas Pedagógicas Arbitrárias

Os interlocutores educandos, no contexto de suas vivências, consideraram os espaços físicos institucionais os murais, a biblioteca e a quadra poliesportiva como elementos mobilizadores de práticas pedagógicas arbitrárias. Sobre os murais o Interlocutor Robson disse que constituem “uma poluição visual”, já que as informações não se encontram por temas e não tem um padrão de organização, o que dificulta a visualização das informações. Eles comentaram bastante sobre o assunto: “Tem tanto mural aqui, mas deveriam ser mais organizados” (Janderson); “Deveriam ser organizados por assuntos: cursos, estágio, horários” (Atílio Mendes); “Divulgam tudo de qualquer jeito, prendem até nas paredes” (Robson).

Em relação à biblioteca, o Interlocutor Robson disse que “A biblioteca nunca serviu para o Proeja”. E acrescentou: “Só temos acesso se o professor nos levar no horário de aula”. Os interlocutores criticam o horário de funcionamento, pois encerra o atendimento antes do término do horário de aula, sendo inviável fazer uso do espaço, a não ser quando um professor os conduz durante a aula. Eles reconhecem a importância do espaço conforme expressa o Interlocutor Aldo: “É importante para pesquisar, conhecer mais sobre os assuntos...”, no

entanto, reconhecem a biblioteca como elemento mobilizador de prática pedagógica arbitrária, diante das condições de funcionamento, que não condiz com a realidade dos educandos do Proeja.

Quando foram questionados sobre a quadra poliesportiva os interlocutores riram e afirmaram que não tem nenhuma utilidade para o Proeja, mas que poderia ser um espaço significativo, contribuindo inclusive para “momento de esporte e descontração que descarrega momentos de estresse que tivemos o dia todo” (Interlocutora Laura). O interlocutor Silas Moura falou sobre a necessidade de relaxamento dos estudantes diante da rotina cansativa de trabalho que possuem diariamente: “Sentimos falta de Educação Física para relaxar.”

O pátio constitui, na visão dos interlocutores, um espaço que está disponível, é agradável, no entanto, pouco ou não utilizado pelos educandos Proeja, visto que não dispõem de tempo para a utilização, porque chegam atrasados para as aulas e seguem direto para a sala de aula. O curso não dispõe de intervalo entre as aulas e no final ocorre a necessidade da turma sair com horário marcado para o deslocamento Instituto-domicílio. O Interlocutor Peterson relatou que o pátio assume o status de significativo, quando os educandos aproveitam a presença de algum professor no local para a retirada de dúvidas sobre alguns conteúdos. Mas acrescenta que tal acontecimento está articulado à possibilidade de perder alguma atividade em sala de aula. A esse respeito, a interlocutora Kênia relembra: “Acho que esse encontro no pátio só aconteceu nas aulas do professor M que ele dizia ser a hora do boa noite.”

A ênfase no caráter arbitrário desses elementos, segundo os interlocutores, está na logística de funcionamento do Campus que não atende às necessidades dos educandos do Proeja, visto que por serem trabalhadores e frequentarem a escola no turno noturno, esses espaços (quadra, biblioteca e pátio) não funcionam em tempo e organização adequada para atendê-los.

A forma de realização do estágio curricular também aparece como uma prática pedagógica arbitrária, mesmo os estudantes considerando o estágio “de suma importância no sentido da experiência profissional” (Silas Moura); uma prática “de grande importância porque vai aplicar o conhecimento da sala de aula na prática profissional” (Aldo). Os interlocutores questionaram sobre o horário de funcionamento do setor de estágios que fecha

às 20:00h, denunciam que a prioridade é para o Ensino Médio Integrado e que os estudantes do Proeja contam com a “boa vontade de alguns professores que recebem os currículos” (Kênia). O interlocutor Robson ainda falou sobre a dificuldade de estagiar e trabalhar e realizou os seguintes questionamentos: “Como estagiar se temos que trabalhar? Vai deixar de alimentar a família para fazer estágio?”. Diante do fato, o interlocutor Atílio Mendes sugeriu: “O IF deveria buscar parceria com as empresas”. Esse ponto foi amplamente discutido pelos interlocutores e ficou evidente que o estágio é significativo para a formação dos técnicos em edificações, mas a logística que ele é ofertado não condiz com a realidade dos educandos.

A participação e apreciação das apresentações culturais também apareceram como práticas pedagógicas arbitrárias e mais uma vez justificaram que os educandos do Proeja são excluídos dessas atividades, que geralmente acontecem durante o dia ou quando eles estão chegando à instituição e se encaminham para a sala de aula: “A gente não participa disso...” (Robson) e “Infelizmente nunca tivemos essa oportunidade” (Laura). Estas são expressões que mostram a decepção dos estudantes por não terem acesso a esse tipo de prática pedagógica.

Em relação à avaliação, “as atividades individuais constituem uma crucificação para o Proeja” (Robson) e, assim como as atividades extraclases foram consideradas práticas pedagógicas arbitrárias. O interlocutor Robson explicou: “As atividades em sala são feitas de forma coletiva e com a ajuda dos universitários [risos]” e “O dever de casa da gente é alimentar os filhos, cuidar da família, matar um leão todo dia”. De acordo com os discursos dos interlocutores, as atividades em grupo e feitas durante o horário de aula são apropriadas para os educandos do Proeja diante da necessidade de socialização do conhecimento entre professor e estudante e entre os próprios colegas, e também por causa das diversas obrigações que eles têm fora da escola. Por isso que consideram as atividades individuais e extraclases como práticas arbitrárias.

Outro aspecto pesquisado foi a assistência estudantil existente no Campus e que envolve estudantes do Proeja. O auxílio financeiro concedido a alguns estudantes do Proeja foi caracterizado como mobilizador de prática arbitrária devido à “falta de transparência no processo” (Robson) e “excesso de burocracia e falta de informação” (Atílio Mendes). O interlocutor Silas Moura ainda disse: “acho que todo aluno deveria receber mesmo que fosse 10 (dez) reais”. E Kênia justificou: “Quem trabalha o dia todo e está em sala de aula à noite

não tem esse salário todo”. Os interlocutores questionaram os critérios estabelecidos, o excesso de burocracia e o fato de não ser um direito de todos.

Sobre o fornecimento de merenda escolar, alguns interlocutores elogiaram a qualidade: “já comi a merenda e é muito boa, mas termina cedo” (Lucy), porém a maioria desconhece o benefício: “nunca vi essa merenda (Robson)” [risos], pelo fato de chegarem à instituição no momento que encerra a distribuição. Além disso, às vezes, segundo os interlocutores, a merenda acaba cedo porque estudantes de outras etapas e outros turnos permanecem na instituição até à noite e alimentam-se antes dos estudantes do Proeja chegarem.

Quanto as relações interpessoais mantidas com os gestores, foram indicadas por unanimidade, como práticas arbitrárias configurada pela ausência de diálogo e desconhecimento de alguns gestores pelos educandos. Sobre esse ponto, o interlocutor Robson disse: “O Proeja é um programa desprotegido de direção e coordenação”. Naquele momento, os interlocutores fizeram questionamentos entre eles sobre quem assumia determinadas funções na administração do Campus, demonstrando total desconhecimento sobre a organização e o funcionamento da gestão na instituição de ensino. O interlocutor Silas Moura revelou: “Alguns da parte administrativa ajudaram. Os do “alto escalão” não”. Em seguida falaram sobre a importância de reuniões, conversas, ou seja, do diálogo entre as partes administrativas do instituto e pontuaram a necessidade de serem escutados, citando como exemplo a própria sessão do grupo focal como sendo uma prática significativa: “isso que está acontecendo aqui ajuda muito” (Interlocutora Laura).

3.5.3 Práticas Pedagógicas de Consenso

O espaço físico institucional sala de aula é reconhecido como elemento mobilizador de prática pedagógica de consenso por consistir uma condição imposta e aceita, também considerado o lugar mais importante, isto porque não dispõem de outras opções de forma instituída. Os educandos permanecem mais tempo na sala de aula, mesmo reconhecendo que as práticas nos laboratórios e as visitas técnicas são mais eficazes na promoção de aprendizagem mais significativa. A sala de aula ganha significação, na opinião dos sujeitos, por ser o lugar onde se estabelecem as relações interpessoais de amizade na turma e entre a turma e os professores. A significância desse espaço esteve presente na fala do Interlocutor

Janderson: “O único lugar que eu me integrei de verdade foi na sala de aula. É o espaço mais significante para mim no curso.” O interlocutor Peterson disse também: “Não tem outro ambiente que sirva mais de integração que ela”.

A sala dos professores e o setor de Registro Acadêmico também aparecem como espaços mobilizadores de práticas pedagógicas de consenso, uma vez que o primeiro, de acordo com a interlocutora Kênia: “Lá é para os professores” e o segundo: “É um local pouco frequentado” (Atilio Mendes) e “onde pega o formulário da carteirinha e solicita licença à maternidade.” (Laura). Portanto são lugares comuns, naturalizados e aceitos por todos.

Sobre o processo de avaliação, a realização de provas foi apresentada como uma prática bem aceita por grande parte dos interlocutores, havendo somente uma discordância. O interlocutor Janderson disse: “Muito importante porque está testando o conhecimento”. E ainda acrescentou: “Acho que nas exatas tem que ser prova...” O Interlocutor Robson discordou totalmente afirmando que “prova no Proeja é modelo de avaliação arcaico demais” e “Acho que os exercícios do dia somados geram uma nota no final da unidade...” Os interlocutores discutem e exemplificam formas de avaliar de diversos professores sem demonstrar resistência, o que nos leva a crer que a realização de provas é uma prática pedagógica de consenso para esse grupo.

A seguir, apresentamos um quadro sinótico que explicita de forma objetiva a reflexão que dantes realizamos sobre os elementos mobilizadores das práticas pedagógicas no Curso de Edificações Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina.

**QUADRO SINÓTICO – ELEMENTOS QUE MOBILIZAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CURSO EDIFICAÇÕES PROEJA
IF SERTÃO-PE, CAMPUS PETROLINA**

ELEMENTOS MOBILIZADORES		Práticas Pedagógicas Arbitrárias	Por quê?	Perspectiva de Significação	Práticas Pedagógicas por Consenso	Por quê?	Práticas Pedagógicas Significativas			
							Instituídas	Por quê?	+ Significação por Projeção	+ Significação por Comparação
Espaços/ Ambientes Escolares	Murais	Sim	Desorganizados	Organização por temas	Não	-----	Não	-----	-----	-----
	Pátio	Não	-----	-----	Sim	Pouco utilizado	Não	-----	-----	-----
	Biblioteca	Sim	Horário incompatível	Ampliar o tempo de funcionamento	Não	-----	Não	-----	-----	-----
	Quadra	Sim	Não utilizada	Utilização pelo Proeja	Não	-----	Não	-----	-----	-----
	Laboratórios	Não	-----	-----	Não	-----	Sim	Aulas práticas	Sim, se a utilização fosse mais frequente	Sim, em relação a sala de aula
	Sala de aula	Não	-----	-----	Sim	Maior permanência	Não	-----	-----	-----
Relações Interpessoais	Na turma	Não	-----	-----	Não	-----	Sim	Amizade e coletividade	Sim, se promovessem mais momentos de integração	-----
	Turma e professor	Não	-----	-----	Não	-----	Sim	Respeito, incentivo e exigência de alguns professores	Sim, se ocorresse respeito e incentivo por todos os docentes	-----
	Turma e	Sim	Falta de relação	Realização de	Não	-----	Não	-----	-----	-----

	gestão			reuniões, diálogo						
Trabalho Docente	Metodologia	Sim	Falta de dinamismo na prática de alguns professores	Realização de aulas mais dinâmicas	Não	-----	Sim	Algumas aulas dinâmicas	Sim, se a prática docente fosse dinâmica em todos os componentes curriculares	-----
	Recursos	Não	-----	-----	Não	-----	Sim	Possibilidade de visualizar e manusear	Sim, se fossem utilizados por todos os componentes curriculares	-----
	Avaliação	Não	-----	-----	Sim	Depende do professor	Não	-----	-----	-----
Assistência Estudantil	Auxílio Financeiro	Sim	Falta de transparência	Maior esclarecimento sobre a efetivação do benefício	Não	-----	Não	-----	-----	-----
	Merenda	Não	-----	-----	Sim	Horário inadequado	Não	-----	-----	-----
	Uso de uniforme	Não	-----	-----	Não	-----	Sim	Identificação do estudante	Sim, se fosse de uso obrigatório	-----

Figura 4 – Quadro Sinótico – Elementos que mobilizam práticas pedagógicas – curso Edificações Proeja, IFSERTÃO – PE, Campus Petrolina

Fonte: elaboração da pesquisadora

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade vivida pela autora dessa dissertação como profissional da educação foi o ponto de inquietação para efetivar uma pesquisa que teve como questão de partida: quais práticas pedagógicas são significativas para a formação humana integral dos educandos do curso técnico Edificações Proeja do IF SERTÃO – PE, Campus Petrolina? Mesmo considerando a realidade proveniente de uma sociedade capitalista, em que medidas amplas e baseadas em princípios ético-políticos são necessárias para uma real transformação social, se acredita que é possível investir em práticas pedagógicas que garantam a formação e o sucesso escolar dos estudantes jovens e adultos, vítimas dos percalços sociais e por isso em distorção séria idade e, muitas vezes, sem perspectiva para concluir a Educação Básica.

A princípio realizamos um estudo bibliográfico para compreender a relação entre educação e trabalho, como essa relação determina as práticas educativas e pedagógicas; estudamos autores das áreas da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos para compreender a influência dos capitais econômico, social, cultural na formação dos sujeitos na EJA, particularmente no Proeja; também exploramos as obras de Bourdieu para situarmos as práticas pedagógicas pesquisadas no contexto do poder instituído pelos bens simbólicos na vida individual e coletiva desses sujeitos.

Fazendo uso de aspectos da metodologia da Entrevista Compreensiva, com destaque para a efetivação da escuta sensível, a pesquisadora foi a campo investigar os sentidos que estudantes interlocutores atribuem às práticas consideradas por eles como significativas; quais são os elementos mobilizadores dessas práticas; e, quais são determinantes na formação humana integral desses sujeitos. Através da escuta sensível dos discursos orais dos interlocutores percebemos os sentidos e valores atribuídos individual e coletivamente às práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Edificações Proeja e ainda o próprio olhar do interlocutor para si mesmo, como enxergam o olhar do outro e as influências desses olhares no seu processo de formação. Durante a efetivação das sessões de grupos focais, percebemos a condição de existência de cada interlocutor no sentido pessoal e social, suas perspectivas, desejos, sonhos, frustrações, valorações, preconceitos, expectativas. Essas percepções foram essenciais para a construção e conhecimento do objeto de pesquisa. A interação com as vozes dos sujeitos trouxe à tona as experiências e vivências no âmbito de um curso noturno para

jovens e adultos trabalhadores, ofertado por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os resultados da pesquisa constituem contribuição importante para a produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. A partir dos sentidos e das valorações atribuídos pelos interlocutores às práticas pedagógicas, realizamos análise dessas práticas a luz dos conceitos provenientes da teoria social de Bourdieu. Ainda, ousamos em trabalhar na conceituação do termo “prática pedagógica significativa” como sendo aquela em que os educandos se apropriam e atribuem sentido e valoração transformando-a em bem simbólico, por contribuir com a ampliação do seu capital cultural e social.

Percebemos pela interpretação das falas dos interlocutores, que alguns elementos influenciaram diretamente para que as práticas pedagógicas significativas se efetivassem, enquanto que outros elementos, ou a operacionalização deles, dificultaram que essas práticas acontecessem com significação, configurando-se em práticas arbitrárias, aquelas que provocavam nos educandos do Proeja atitudes de resistência, desânimo, desinteresse e a vontade de desistir do curso.

Os interlocutores reconheceram um conjunto de elementos mobilizadores de práticas pedagógicas significativas no contexto da formação como técnico em edificações, buscando a formação humana integral como forma de inserção social. Foram consideradas práticas pedagógicas significativas e/ou elementos mobilizadores dessas práticas: as aulas práticas em laboratórios; as visitas técnicas; aulas expositivas dinâmicas; uso de vídeo; o trabalho docente baseado numa postura de compromisso, incentivo, exigência e respeito aos educandos; a realização de trabalhos em grupo; palestras; debates e apresentações de seminários, entre outras. Vale destacar a importância da ação docente na realização das práticas pedagógicas significativas, constituindo um elemento mobilizador de práticas indispensáveis na formação dos educandos, a depender da postura assumida no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, reconhecemos que a pesquisa atingiu os objetivos propostos uma vez que comprovamos a existência de práticas pedagógicas significativas na formação humana integral dos interlocutores, assim como os elementos mobilizadores dessas práticas. Ao lado dos elementos de significância, evidenciamos também os elementos mobilizadores de práticas

pedagógicas arbitrárias e de consenso, o que nos permite inferir que mudanças são necessárias para que essas também possam se efetivar no âmbito escolar como significativas.

Além disso, a pesquisa revelou aspectos intervenientes sobre a formação dos educandos e sobre as possibilidades de mudanças no currículo oficial e no vivenciado no cotidiano no interior do Instituto Federal, como também nos revelou as iniciativas pedagógicas de sucesso nesse processo de formação. Essas revelações possibilitam a efetivação da análise de outras realidades a partir dos parâmetros indicados pelos interlocutores, e conseqüentemente o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem nos cursos ofertados no Proeja. Essas descobertas dão grande relevância à pesquisa, pois além de incentivar, contribuir, instigar outros estudos na área, os resultados obtidos, uma vez aplicados em diferentes realidades podem promover reflexões sobre a prática pedagógica de diferentes instituições e possibilitar que os objetivos e finalidades educacionais sejam atingidos de acordo com a realidade apresentada.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- UNESP. Marília-SP, 2008.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 97-117.

ALMEIDA, Miguel Rodrigues de. **Educação de jovens e adultos no município de Senhor do Bonfim- BA: relação entre a prática docente a evasão escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <www.xxx...>. Acesso em XX mês. XXXX

AUGÉ, Marc. **O Sentido dos Outros: atualidade da Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 169-199.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

_____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução 4/99: Introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____.Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

_____.Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Proeja:** Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP: Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP: Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP: Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

FERRETTI, Celso J. A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: Entre a Proposta e a Prática. **Revista Trabalho e Educação**, v. 17, n. 1, jan/abr 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** 2005b. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: XX mês. 2013.

CARNOY, Martin e LEVIN, Hery: **Escola e trabalho no Estado Capitalista.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. Cortez. 4. ed. São Paulo. 2001.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar para a Esperança em tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAAS, C. M. Prática. In FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. P. XX-XX

HENGEMÜHLE, ADELAR. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HIPOLITO, Álvaro Moreira. Transformações no Mercado de Trabalho e Educação. **Revista Trabalho e Educação**, v. 17, n. 2, maio/ago 2008.

IF SERTÃO-PE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Petrolina: Sn, 2009a.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Edificações: Proeja**. Petrolina: Sn, 2010b.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Trad. de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEÔNICIO, Soares. **Educação de Jovens e Adultos**. DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAUÉS, Olgaíses Cabral, GOMES, Elenilce e MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a Educação profissional Média nos anos 1997-2007. **Revista Trabalho e Educação**, v. 17, n 1, jan/abr- 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: _____ (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013. P. XXX-XXX.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Marianela C. F. R; FERREIRA, Nali Rosa S.; COSTA, Edilson da. **Pesquisa e prática pedagógica: agir(sim) com reflexão**. Curitiba: Fael, 2010.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. [on line] Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=141926&key...>>, Acesso em 27 mar. 2015.

SILVA, Rosália de Fátima e. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções na avaliação do ensino superior. In: **Saberes e Práticas de Docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade federal do Rio Grande do Norte, 2014, p. 453- 483.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petropolis,RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A



Esta pesquisa trata de um estudo realizado como pré-requisito do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN e tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Edificações do Proeja, no IF SERTÃO-PE, identificando aquelas que são significativas porque se fundamentam na formação humana integral, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico e social do educando.

QUESTIONÁRIO

1. Nome _____ Idade _____
2. Sexo _____ Naturalidade _____ Estado Civil _____
3. Tem filhos? ____ Quantos? _____
4. Tempo de escolarização:
() 8 anos () 12 anos () 15 anos () mais de 15 anos
5. Desistiu de frequentar a escola alguma vez? _____ Quantas vezes? _____
6. Quais motivos levaram você a desistir da escola?

7. Teve alguma reprovação? _____ Quantas vezes? _____
8. O que provocou a(s) reprovação(ões)?

9. Trabalha? ____ Qual a atividade? _____
10. Qual a sua renda mensal?
() até um salário mínimo () de 2 a 3 salários mínimos () de 4 a 6 salários mínimos
11. Com quantos anos começou a trabalhar? _____
12. Mora perto ou longe da escola? _____
13. Que meio de transporte utiliza para se deslocar até a escola? _____
14. Quantas pessoas moram em sua residência? _____
15. Dessas, quantas trabalham? _____
16. Qual a renda familiar aproximadamente?
17. () até um salário mínimo () de 2 a 3 salários mínimos () de 4 a 6 salários mínimos
() mais de 7 salários mínimos
18. Assinale suas preferências:
() leitura () assistir TV () cinema () teatro () clube () igreja
() shopping () feiras () esportes () shows () danças () música
() bares () restaurantes () academia () outros : _____
19. O que você costuma fazer nas horas vagas?

20. Gosta de estudar? Por quê?

21. Que motivos levaram você a escolher o curso de Edificações no Proeja?

_____, ____/____/____.

Grata por sua participação.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO FOCAL
SOBRE O CAMPUS E PROEJA**

1. Qual a opinião de vocês sobre o IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina?
2. Que setores da instituição contribuem para a sua formação? De que forma?
3. Quais lugares, dentro da instituição, marcaram a trajetória de vocês como estudantes do Curso de Edificações?
Comente.
4. Que pessoas, dentro da instituição, marcaram a trajetória de vocês como estudantes do Curso de Edificações?
Comente.
5. O que significa para vocês o Proeja?

SOBRE O CURSO

6. Qual a opinião de vocês sobre o Curso Edificações – Proeja?
7. Por que escolheram o Curso Edificações – Proeja? Que importância tem esse curso para a vida de vocês?
8. Na vivência do Curso Edificações - Proeja, quais práticas facilitam a aprendizagem dos conteúdos?
9. Na vivência do Curso Edificações - Proeja, quais práticas dificultam a aprendizagem dos conteúdos?
10. Qual o grau de satisfação quanto a sua formação no Curso de Edificações do Proeja do Campus Petrolina?

SOBRE AS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO

11. Que práticas docentes contribuem para a sua formação como pessoa e como profissional?
12. Que outras práticas são desenvolvidas na rotina do IF Campus Petrolina que contribuem com a sua formação?
13. Quais práticas marcaram a trajetória de vocês como estudantes do Curso de Edificações? Comente.
14. Na concepção de vocês, para que os estudantes tenham uma formação humana integral, que práticas vocês consideram importantes por parte dos:
 - a) Próprios estudantes...
 - b) Professores...
 - c) Servidores Técnicos-Administrativos...
 - d) Gestores...
15. Fale sobre a importância ou não das seguintes práticas vivenciadas no Curso de Edificações-Proeja do IF SERTÃO – PE
 - a) Uniforme escolar...
 - b) Merenda escolar...
 - c) Auxílio estudantil...
 - d) Equipamentos e materiais específicos do curso
 - e) Murais de avisos existentes no Campus
16. Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório na sua formação como Técnico em Edificações?
17. Que outras práticas vocês consideram importantes e sugerem como indispensáveis para a formação dos estudantes como Técnicos em Edificações?
18. Que vantagens e/ou desvantagens você observa ao comparar as práticas desenvolvidas no Proeja e nas demais modalidades de ensino? Há alguma diferença?

SOBRE AS APRENDIZAGENS

19. Sobre as práticas que seguem, quais as que tiveram importância na aprendizagem dos conteúdos e na sua formação humana integral. De que forma?
 - a) Aula Expositiva
 - b) Trabalhos em Grupo
 - c) Trabalhos Individuais

- d) Atividades Escritas (exercícios)
 - e) Visitas Técnicas
 - f) Encontros no pátio, na hora de chegada e intervalos de aula
 - g) Palestras no auditório
 - h) Apresentações Culturais no pátio e auditório
 - i) Exibição de Vídeos
 - j) Uso do(s) Laboratórios
 - l) Uso da Biblioteca
 - m) Uso da quadra ou ginásio esportivo
 - m) Provas
20. O que considera que deve melhorar...
- a) Na relação entre professor e aluno?
 - b) Na relação entre colegas de turma?
 - c) Na relação entre a turma e a escola?

APÊNDICE C

PLANO EVOLUTIVO 1

1 PERFIL DOS ESTUDANTES DO PROEJA

- O cansaço e o desestímulo
- O sentir-se estudante do Proeja
- Problemas do cotidiano

2 O CAMPUS PETROLINA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DOS PROEJA

- Olhar diferente para o mundo
- Aquisição de novos conhecimentos
- Realização de descobertas
- A estrutura “extraordinária”

3 O PROEJA

- “Oportunidade de vida”
- A falta de experiência dos professores: “a ignorância pedagógica”
- Incentivo X preconceito docente
- Necessidade de mais credibilidade

4 O CURSO DE EDIFICAÇÕES

- O significado do curso
- As motivações para a escolha
- Práticas que facilitam e práticas que dificultam
- A organização curricular

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS E AS APRENDIZAGENS

- As visitas técnicas
- Algumas palestras
- o incentivo docente
- Uso dos laboratórios

APÊNDICE D

PLANO EVOLUTIVO 2

1 SER ESTUDANTE PROEJA

- O cansaço e o desestímulo
- O sentir-se estudante do Proeja: a discriminação
- Problemas do cotidiano

1.1 O estudante como agente de sua formação

- União da turma: o espírito de equipe
- Incentivo e motivação para permanência e sucesso escolar
- Socialização de conhecimentos
- O respeito como forma de fortalecimento do grupo

2 O PAPEL DO DOCENTE NA ÓTICA DO ESTUDANTE PROEJA

- Transmissão do que sabe e a forma de comunicação
- Incentivo e exigência: atributos necessários
- As lições de vida do professor educador
- Respeito aos estudantes e suas dificuldades
- Domínio do conteúdo é essencial

3 O CAMPUS PETROLINA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES PROEJA

- Olhar diferente para o mundo
- Aquisição de novos conhecimentos
- Realização de descobertas
- Estrutura “extraordinária”

4 O PROEJA

- “Oportunidade de vida”
- A falta de experiência dos professores: “a ignorância pedagógica”
- Incentivo X preconceito docente
- Necessidade de mais credibilidade

5 O CURSO EDIFICAÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- O significado do curso
- As motivações para a escolha
- A organização curricular
- Práticas que facilitam e práticas que dificultam

5.1 Práticas pedagógicas significativas e as aprendizagens

- As visitas técnicas
- Algumas palestras
- Uso dos laboratórios

- o incentivo docente

5.2 O valor simbólico das práticas na formação do estudante

- Valoração das disciplinas da área técnica
- O desejo por mais aulas práticas
 - Destaque para a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia
 - Cultura e Identidade do estudante: questões étnicas
 - Atividades significativas: palestras e reuniões
 - Atividades muito significativas: as visitas técnicas e as práticas nos laboratórios
 - Arbitrariedade no desuso do pátio
- Arbitrariedade na ausência de informações
- Arbitrariedade no pouco uso da biblioteca

5.3 Administrativos e gestores e suas práticas educativas

- Necessidade de paciência e disponibilidade
- Aqueles que fazem a diferença
- Ausência de comunicação com a gestão
- Pouco acesso aos gestores

APÊNDICE E

PLANO EVOLUTIVO 3

1 SER ESTUDANTE PROEJA

- O cansaço e o desestímulo
- O sentir-se estudante do Proeja: a discriminação
- Problemas do cotidiano

1.1 O estudante como agente de sua formação

- União da turma: o espírito de equipe
- Incentivo e motivação para permanência e sucesso escolar
- Socialização de conhecimentos
- O respeito como forma de fortalecimento do grupo

2 O PAPEL DO DOCENTE NA ÓTICA DO ESTUDANTE PROEJA

- Transmissão do que sabe e a forma de comunicação
- Incentivo e exigência: atributos necessários
- As lições de vida do professor educador
- Respeito aos estudantes e suas dificuldades
- Domínio do conteúdo é essencial

3 ADMINISTRATIVOS E GESTORES E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Necessidade de paciência e disponibilidade
- Aqueles que fazem a diferença
- Ausência de comunicação com a gestão
- Pouco acesso aos gestores

4 O CAMPUS PETROLINA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES PROEJA

- Olhar diferente para o mundo
- Aquisição de novos conhecimentos
- Realização de descobertas
- Estrutura “extraordinária”

5 O PROEJA

- “Oportunidade de vida”
- A falta de experiência dos professores: “a ignorância pedagógica”
- Incentivo X preconceito docente
- Necessidade de mais credibilidade

6 O CURSO EDIFICAÇÕES PROEJA E O VALOR SIMBÓLICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- O significado do curso

- As motivações para a escolha
- A organização curricular

6.1 Práticas Pedagógicas Significativas

- Atividades significativas: aulas expositivas, palestras, reuniões, trabalho individual e em grupo, atividades escritas, adesão ao uniforme escolar, Uso de Equipamentos do curso, relação professor-aluno (incentivo de alguns), raros encontros no pátio, conversas e debates em sala de aula
- Atividades muito significativas: as visitas técnicas, as práticas nos laboratórios
- Atividades com possibilidade de mais significação: o estágio curricular como oportunidade, criação do empreendedorismo como componente curricular, mais visitas aos canteiros de obra, relação professor-aluno (incentivo de todos)

6.2 Práticas Pedagógicas Arbitrárias

- Desuso do pátio
- Ausência de informações
- A organização dos murais
- Pouco uso da biblioteca
- Auxílio estudantil
- Distribuição da merenda escolar
- Estágio Curricular: forma atual de realização

7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONTRADIÇÕES

- Valoração das disciplinas da área técnica
- O desejo por mais aulas práticas
- Destaque para a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia
- Cultura e Identidade do estudante: questões étnicas

APÊNDICE F

PLANO EVOLUTIVO 4

1 SER ESTUDANTE PROEJA

- O cansaço e o desestímulo
- O sentir-se estudante do Proeja: a discriminação
- Problemas do cotidiano

1.1 O estudante como agente de sua formação

- União da turma: o espírito de equipe
- Incentivo e motivação para permanência e sucesso escolar
- Socialização de conhecimentos
- O respeito como forma de fortalecimento do grupo

2 O PAPEL DO DOCENTE NA ÓTICA DO ESTUDANTE PROEJA

2.1 Postura do professor

- Transmissão do que sabe e a forma de comunicação
- Incentivo e exigência: atributos necessários
- As lições de vida do professor educador
- Respeito aos estudantes e suas dificuldades
- Domínio do conteúdo é essencial
- A dedicação
- O conhecimento do Proeja
- A relação Professor X Aluno: interação, boa convivência e compreensão

3 ADMINISTRATIVOS E GESTORES E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Necessidade de paciência e disponibilidade
- Aqueles que fazem a diferença
- Ausência de comunicação com a gestão
- Pouco acesso aos gestores

4 O CAMPUS PETROLINA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DO PROEJA

- Olhar diferente para o mundo
- Aquisição de novos conhecimentos
- Realização de descobertas
- Estrutura “extraordinária”

5 O PROEJA

- “Oportunidade de vida”
- A falta de experiência dos professores: “a ignorância pedagógica”

- Incentivo X preconceito docente
- Necessidade de mais credibilidade

6 O CURSO EDIFICAÇÕES PROEJA E O VALOR SIMBÓLICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- O significado do curso
- As motivações para a escolha
- A organização curricular

6.1 Práticas Pedagógicas Significativas

- Atividades significativas: aulas expositivas, aulas nos laboratórios, visitas técnicas, exibição de vídeo, palestras, reuniões, trabalho avaliativo em grupo, atividades escritas, adesão ao uniforme escolar, uso de Equipamentos do curso, relação professor-aluno (incentivo de alguns), raros encontros no pátio, conversas e debates em sala de aula
- Atividades muito significativas comparadas a outras: as visitas técnicas, as práticas nos laboratórios
- Atividades com possibilidade de mais significação: o estágio curricular como oportunidade, criação do empreendedorismo como componente curricular, mais visitas aos canteiros de obra, relação professor-aluno (incentivo de todos),

6.2 Práticas Pedagógicas Arbitrárias

- Desuso do pátio e da quadra
- Ausência de informações
- A organização dos murais
- Pouco uso da biblioteca
- Auxílio estudantil
- Distribuição da merenda escolar
- Estágio curricular: forma atual de realização
- Não participação e apreciação das apresentações culturais
- Não integrar a orquestra do IF
- Uso restrito da biblioteca
- Vivência do trabalho individual

7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONTRADIÇÕES

- Valoração das disciplinas da área técnica
- O desejo por mais aulas práticas
 - Destaque para a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia
 - Cultura e Identidade do estudante: questões étnicas
- Provas como instrumento de avaliação

APÊNDICE G

PLANO EVOLUTIVO 5

1 SER ESTUDANTE PROEJA

- O cansaço e o desestímulo
- O sentir-se estudante do Proeja: a discriminação
- Problemas do cotidiano

1.1 O estudante como agente de sua formação

- União e persistência da turma: a interação e o espírito de equipe
- Incentivo e motivação para permanência e sucesso escolar
- Socialização de conhecimentos
- O respeito como forma de fortalecimento do grupo
- Amizade e boas lembranças entre colegas da turma
- A contribuição individual de cada experiência
- Crescimento pessoal

2 O PAPEL DO DOCENTE NA ÓTICA DO ESTUDANTE PROEJA

2.1 Postura do professor

- Transmissão do que sabe e a forma de comunicação
- Incentivo e exigência: atributos necessários
- As lições de vida do professor educador
- Respeito aos estudantes e suas dificuldades
- Domínio do conteúdo é essencial
- A dedicação
- O conhecimento do Proeja
- A relação Professor X Aluno: interação, boa convivência e compreensão
- Professores extraordinários

3 ADMINISTRATIVOS E GESTORES E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Necessidade de paciência e disponibilidade
- Aqueles que fazem a diferença
- Ausência de comunicação com a gestão
- Pouco acesso aos gestores
- A necessidade de escuta dos problemas da turma

4 O CAMPUS PETROLINA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DO PROEJA

- Olhar diferente para o mundo
- Aquisição de novos conhecimentos

- Realização de descobertas
- Estrutura “extraordinária”

5 O PROEJA

- “Oportunidade de vida”
- A falta de experiência dos professores: “a ignorância pedagógica”
- Incentivo X preconceito docente
- Necessidade de mais credibilidade

6 O CURSO EDIFICAÇÕES PROEJA E O VALOR SIMBÓLICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- O significado do curso
- As motivações para a escolha
- A organização curricular

6.1 Práticas Pedagógicas Significativas

- Atividades significativas: aulas expositivas, aulas nos laboratórios, visitas técnicas, exibição de vídeo, palestras, reuniões, trabalho avaliativo em grupo, atividades escritas, adesão ao uniforme escolar, uso de equipamentos do curso, relação professor-aluno (incentivo de alguns), raros encontros no pátio, conversas e debates em sala de aula
- Atividades muito significativas comparadas a outras: as visitas técnicas, as práticas nos laboratórios
- Atividades com possibilidade de mais significação: o estágio curricular como oportunidade, criação do empreendedorismo como componente curricular, mais visitas aos canteiros de obra, relação professor-aluno (incentivo de todos)
- Espaços significativos: sala de aula, os laboratórios, o auditório, o ônibus institucional

6.2 Práticas Pedagógicas Arbitrárias

- Desuso do pátio e da quadra
- Ausência de informações
- A organização dos murais
- Pouco uso da biblioteca
- Auxílio estudantil
- Distribuição da merenda escolar
- Estágio curricular: forma atual de realização
- Não participação e apreciação das apresentações culturais
- Não integrar a orquestra do IF
- Vivência do trabalho individual

7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONTRADIÇÕES

- Valoração das disciplinas da área técnica versus destaque para a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia

- Provas como instrumento de avaliação versus trabalhos avaliativos coletivos
- Saber técnico versus questões étnicas: cultura e identidade do estudante
- Momentos e fatos marcantes na formação do Técnico em edificações
- Visita a um canteiro de obras versus visita à Serra da Capivara