

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIADINY CÂNDIDO MORAIS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM CONCEPÇÕES
E PRINCÍPIOS DO PROEJA**

**GOIÂNIA
2015**

ARIADINY CÂNDIDO MORAIS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM CONCEPÇÕES
E PRINCÍPIOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado.

**GOIÂNIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M829p

Morais, Cândido Ariadiny.

Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA [manuscrito] / Ariadiny Cândido Moraes. – 2015

159 f. ; enc.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarida Machado.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2015.

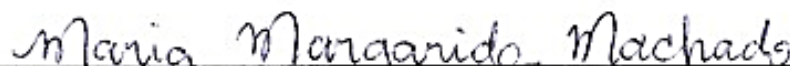
1. Proeja – EJA. 2. Docência – Capacitação. 3. Educação profissional
I. Título.

CDU: 377.8:377:[374.7]

ARIADINY CÂNDIDO MORAIS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA
RELAÇÃO COM CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DO
PROEJA**

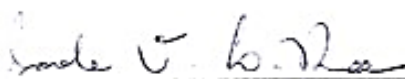
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos oito dias do mês de julho de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.^a Dr.^a Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro – IFG



Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa – FE/UFG

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.

Paulo Freire (2011).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço minha orientadora, Maria Margarida Machado, que, para além dos momentos indispensáveis de formação e orientação, desprendeu a mim, de modo generoso, paciência, atenção, carinho, dedicação, que me fizeram crescer e seguir como profissional e ser humano. Durante estes quatro anos de convivência e trabalho, pude aprender mais que teorias, apaixonando-me mais pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como conhecendo a luta dos movimentos sociais constituídos de pessoas comprometidas com a melhoria e o avanço da EJA no Brasil.

De modo semelhante, agradeço a outros grandes educadores que fizeram parte de minha formação e contribuíram para a construção deste trabalho, em especial as professoras Sandra Valéria Limonta e Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro pela contribuição nas bancas de qualificação e defesa; a professora Maria Emilia de Castro Rodrigues pela contribuição em minha caminhada acadêmica e a professora Keila Matida pelo trabalho árduo de revisão desta dissertação.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por dois anos consecutivos, me disponibilizou bolsa de incentivo à pesquisa vinculada a Rede de Pesquisa do Observatório da Educação, possibilitando o desenvolvimento e a vivência da pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás, *campus* Goiânia, em especial à coordenadora do Curso Técnico em Cozinha do Proeja e as professoras da área técnica desse curso que me receberam respeitosamente nesses meses de pesquisa de campo.

Ao meu companheiro, Jheycon, pela imensa paciência, compreensão, dedicação e respeito que se fizeram presentes em nosso relacionamento, em especial durante o processo de produção desta dissertação. Por fim, agradeço aos meus pais, familiares, amigos e companheiros de pesquisa pela compreensão de minha ausência, pelo apoio e contribuições neste processo.

Sem vocês e o refúgio que busco e encontro nos braços divino nada disso seria possível! Obrigada!

LISTA DE SIGLAS

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAE - Coordenação de Assistência ao Estudante
Cbai - Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica
Ceja - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CP - Conselho Pleno
EB - Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
GO - Estado de Goiás
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs - Institutos Federais
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TWI – (*Training Within Industry*) – Treinamento Dentro da Indústria.
Usaid - (*United States Agency for International Development*) Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.
UAN - Unidade de Alimentação e Nutrição

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Docentes da EP por nível de escolaridade (2007 – 2014)	49
QUADRO 2 - Vínculo institucional dos Professores EP atuantes no Proeja de 2009 – 2014	81
QUADRO 3 - Formação para a docência dos professores da EP do Proeja	82
QUADRO 4 - Formação dos sujeitos da pesquisa	86

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Fragmento da capacitação – Coquetéis	116
IMAGEM 2 - Fragmento da formação em confeitaria	117
IMAGEM 3 - Fragmento do processo histórico dos bares	120
IMAGEM 4 - Fragmento do material de panificação	123
IMAGEM 5 - Fragmentos do conteúdo de produção das fichas técnicas	124
IMAGEM 6 - Continuação do fragmento do conteúdo de produção das fichas técnicas	125
IMAGEM 7 - Coleção, cadernos de EJA – Cultura e Trabalho	129
IMAGEM 8 - Material didático – Educador	130
IMAGEM 9 - Material didático – Educador II	131
IMAGEM 10 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas I	134
IMAGEM 11 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas II	135
IMAGEM 12 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas III	136

TÍTULO: Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja.

AUTORA: Ariadiny Cândido Morais

ORIENTADORA: Maria Margarida Machado

DEFENDIDA EM: 08 de julho de 2015.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa aborda o trabalho das professoras das disciplinas técnicas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Curso Técnico em Cozinha no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Goiânia. Tendo por objetivo analisar a prática pedagógica, a formação das professoras do Proeja e sua relação com concepções e princípios defendidos por esse programa. Essas concepções e princípios estão explicitados no Documento Base do Proeja e nos documentos produzidos no IFG: Plano de Desenvolvimento Institucional, projetos de curso e planos de ensino. Buscou-se ainda estabelecer as relações entre a prática pedagógica e os referenciais norteadores do Proeja, utilizando como procedimentos de pesquisa a observação em campo e a aplicação de questionários. Com base no aprofundamento da revisão bibliográfica e documental e na análise dos dados da pesquisa empírica, percebemos que, apesar da formação das professoras no campo da educação profissional, que demonstram domínio dos conteúdos ministrados, a formação para a docência é insuficiente para contribuir de modo significativo para a prática pedagógica, bem como para a compreensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da proposta do Curso Técnico em Cozinha - Proeja. Percebemos ainda que os princípios e as concepções do programa relativos à prática docente e expressos nos documentos oficiais são apresentados de forma clara, ampla e coerente, exceto nos planos de ensino em que não aparece a indicação de concepções defendidas pelo programa, tais como formação humana integral, currículo integrado ou ainda a concepção do sentido ontológico do trabalho, caracterizando-se em uma concepção pragmática e tecnicista. Tal constatação reforça a necessidade de uma formação pedagógica mais específica e contínua para os docentes que atuam não só no Curso Técnico em Cozinha - Proeja, mas também em todos os cursos desta modalidade.

Palavras-chave: Proeja. EJA. Formação de Professores. Educação profissional.

TÍTULO: Práctica educativa y la formación de profesores de formación profesional en relación con conceptos y principios de Proeja.

AUTORA: Ariadiny Cândido Morais

TUTORA: Maria Margarida Machado

DEFENDIDA EN: 08 de julho de 2015.

RESÚMEN

Este trabajo es parte de la línea de investigación Educación, Trabajo y Movimientos Sociales del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. La investigación analiza el trabajo de los profesores de disciplinas técnicas del Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica de modo de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja) en el Curso Técnico en cocina en el Instituto Federal de Ciencias de la Educación y Tecnología de Goiás (IFG), Goiânia *campus*, con el fin de analizar la práctica pedagógica, la formación de los docentes el Proeja y su relación con los conceptos y principios defendidos por este programa. Estos conceptos y principios se explican en el Documento Base Proeja y los documentos producidos en IFG: Plan de Desarrollo Institucional, los proyectos en curso y los planes de enseñanza. Se trató de establecer aún más la relación entre la práctica de la enseñanza y los criterios de referencia orientadores de Proeja, utilizando como procedimientos de investigación a la observación de campo y cuestionarios. Sobre la base de la profundización de la bibliográfico y documental de la revisión y análisis de los datos de la investigación empírica, nos dimos cuenta de que, a pesar de la formación de los docentes en el campo de la formación profesional, lo que demuestra el dominio de los contenidos, la formación de profesores es insuficiente para contribuir de manera significativo para la práctica de la enseñanza, así como para la comprensión de la forma de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la propuesta del Curso de Técnico en Cocina - Proeja. Nos damos cuenta también que los principios y el programa de las concepciones relativas a la práctica de la enseñanza y expresadas en los documentos oficiales se presentan de una manera clara, completa y coherente, excepto en el plan de estudios que no aparece en la cuenta de puntos de vista defendidos por el programa, como la formación humana integral, currículo integrado o el diseño del sentido ontológico de la obra, que ofrece en una concepción pragmática y tecnicista. Este hallazgo refuerza la necesidad de una formación más específica y continuada docente para los profesores que trabajan no sólo en el Curso de Técnico en Cocina - Proeja, pero en todos los cursos de este tipo.

Palabras clave: Proeja. EJA. Formación del Profesorado. La educación profesional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)	20
1.1 Conceitos e concepções que permeiam a educação dos trabalhadores	21
1.2 A educação profissional e a formação docente no contexto brasileiro	28
1.3 O contexto do Proeja na realidade nacional e local	51
1.3.1 Conceitos e princípios do Proeja a partir do Documento Base	58
1.3.2 A oferta do Proeja em Goiás	64
1.3.3 O Proeja no IFG no <i>campus</i> Goiânia	66
CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EP: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES COM AS CONCEPÇÕES E OS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)	77
2.1 Perfil profissional e formativo das professoras de EP do Curso Técnico em Cozinha – IFG	80
2. 2 Aproximações e distanciamentos entre o previsto e o realizado na atuação docente	90
2. 2. 1 O material didático utilizado nas aulas	113
2. 2. 2 Os Planos de Ensino	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o trabalho das professoras das disciplinas técnicas do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assegurado e norteado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Goiânia. A investigação realizada problematiza a prática pedagógica e a formação das professoras nesse curso e analisa concepções e princípios defendidos por este programa em seu Documento Base e nos documentos oficiais do IFG: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2012), Projetos de Cursos (2006 e 2013) e Planos de Ensino, que, a princípio, devem ser elaborados pelos docentes das disciplinas.

O Proeja destina-se a ofertar a jovens e adultos a Educação Profissional (EP), técnica, integrada ou concomitante com a Educação Básica (EB). Enquanto programa, foi instituído pelo Decreto nº. 5.478, em 2005, destinado apenas ao ensino médio em instituições federais. Somente a partir de 2006, pelo novo Decreto nº. 5.840, que se ampliou a possibilidade de oferta desses cursos, inclusive para atender o ensino fundamental em caráter inicial à profissionalização.

A proposta do Proeja consiste, portanto, em uma oferta educacional diferenciada das demais que foram ofertadas ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como da EP no Brasil, por propor uma formação mais ampla para os educandos ao aliar as modalidades e ambas as áreas de conhecimento, prioritariamente na forma de currículo integrado (EJA e EP), ou ainda, concomitantemente. No IFG, lócus desta pesquisa, a proposta formativa consiste em uma oferta integrada de educação a jovens e adultos com mais de dezoito anos de idade, que não concluíram o ensino médio e desejam uma formação profissional de nível técnico.

A partir de nossas pesquisas anteriores, como bolsista de iniciação científica e na realização do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, foi possível perceber um embate entre as áreas de EP e EB para a efetivação da proposta de integração curricular no Curso Técnico em Cozinha ofertado desde 2006 no IFG, *campus* Goiânia. O embate se constituía na resistência dos profissionais da EP em trabalhar de modo compartilhado nos planejamentos e regências das aulas com a EB, configurando assim um impasse e um problema para a integração curricular, como evidenciado na citação abaixo:

Nas visitas ao *Campus* Goiânia do IFG, notamos outra contradição, que ocorre de modo acentuado em alguns momentos do curso, uma vez que o discurso da importância da interdisciplinaridade é presente, assim como, o da formação ampla e emancipadora, porém a prática muitas vezes não consegue refletir o que foi proposto no Documento Base e no próprio Plano de Curso, escrito de maneira coletiva por 17 educadores, além da coordenação do Proeja *Campus* Goiânia e da Coordenação do mesmo no estado de Goiás (MORAIS, 2011, p. 9 - 10).

Percebeu-se a partir das pesquisas anteriores que contradições, mudanças e descontinuidades permeiam a oferta de Proeja no IFG, apontando em diversos momentos para a questão da dificuldade dessa instituição e seu corpo de gestores e docentes de efetivar e compreender a proposta de integração curricular.

Este trabalho problematiza, desse modo, questões entre o campo ideal, que compreende o que está previsto e registrado em documentos e o campo real, frente às práticas docentes e à realidade observada no Curso Técnico em Cozinha do IFG. Compreender a relação entre ambos é de fundamental importância para identificarmos as possibilidades e os limites vivenciados nesse programa, constituídos e constituintes de relações sociais, políticas, econômicas em que está inserido.

Na discussão entre o ideal e o real, se tomarmos como referência a concepção marxista, veremos que, para Marx (1983), o ideal nada mais é do que o material – real transposto e manifestado no pensamento dos homens, com componentes ideológicos que permeiam a composição ideológica do real. Acreditamos que este trabalho, confrontando ideias e realidade, também contribuirá para pensarmos sobre o que está idealizado e não está efetivado no programa, mas que pode vir a ser no sentido de avançar cada vez mais na oferta de educação pensada para a formação integral de sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

A oferta da EJA no Proeja tem como objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, s/p). Por essa perspectiva, compreender melhor como atuam os professores de EP pode contribuir para o avanço qualitativo da oferta de Proeja, como também fazer com que os docentes avaliem suas práticas pedagógicas e repensem a necessidade da integração curricular nessa modalidade, bem como a necessidade de uma formação específica para trabalhar tal proposta.

Abordar especificamente a formação de professores da EP no Proeja em Goiânia a fim de compreender relações e determinações influentes na formação dos profissionais que atuam no ensino técnico em nível médio também fez parte desta pesquisa. Cabe ressaltar que, segundo nossas leituras, em especial Kuenzer (2008), de acordo com a instituição, organização ou programa que o professor da EP atua, há uma situação cambiante de sua formação enquanto docente de acordo com as prioridades, concepções e exigências de cada instituição, ou seja, não há regulamentação e situação única para a docência profissionalizante.

Constituiu-se como objetivo desta pesquisa analisar a prática pedagógica, a formação das professoras do Proeja no IFG e sua relação com concepções e princípios defendidos por esse programa e expressos no Documento Base do Proeja e nos documentos produzidos no IFG: PDI, Projetos de Curso e Planos de Ensino. Buscou-se ainda estabelecer as relações entre a prática pedagógica e os referenciais norteadores do Proeja. Para o alcance deste objetivo, foram realizados aprofundamentos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo.

Optou-se assim pela pesquisa de caráter qualitativo por compreender que essa abordagem valoriza os sujeitos como ativos em seus processos sociais e de produção de conhecimento. Desse modo, a realidade é uma resultante da construção coletiva. “Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2005. p. 47).

A pesquisa bibliográfica consistiu na busca de autores que ajudassem a aprofundar as concepções de educação, trabalho e formação para compreender a EJA e a EP a partir de artigos, dissertações e teses já existentes sobre professores da EP, professores em geral e Proeja. Na pesquisa documental, foram utilizados os seguintes documentos: Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996/BRASIL, 1996), Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004), Decreto nº. 5.478/2005 (BRASIL, 2005), Documento Base do Proeja (BRASIL, 2009), Plano de desenvolvimento institucional do IFG (BRASIL, 2012), Projeto de Curso do Técnico em Serviços de Alimentação – Proeja (IFG, 2006), Projeto de Curso Técnico em Cozinha (IFG, 2013) e Planos de Ensino do Curso Técnico em Cozinha (2014).

O trabalho de campo foi realizado nas aulas das professoras de EP do IFG, *campus* Goiânia, no Curso Técnico em Cozinha, no período de agosto a dezembro de

2014. As principais ferramentas utilizadas foram as observações com registro em caderno de campo, a aplicação de questionários (Anexo I – a e Anexo I - b), o diálogo com docentes. Nas quais podemos observar as relações estabelecidas, as práticas pedagógicas e o olhar das docentes frente à proposta do Proeja. Tudo isso foi realizado a partir da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II).

Compreendemos que “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Por sua vez, os questionários nos subsidiaram em relação a alguns aspectos e informações sobre nossos cinco sujeitos que não foram apreendidos durante as observações.

Em relação ao referencial teórico, os autores principais sobre a formação de professores para a EP foram Araújo (2008), Kuenzer (2008), Machado (2008, 2011a e 2011b) e Urbanetz (2011). No âmbito da EJA e do Proeja, utilizamos Jacinto (2011), Machado (2001), Rodrigues (2000), Freire (1997 e 2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Na discussão referente à categoria trabalho, utilizamos Marx (1980), Manacorda (2007) e Gramsci (1977 e 1991).

Dos referenciais teóricos que subsidiaram as reflexões durante a pesquisa de mestrado, identificamos como fundamental a necessidade de um aprofundamento maior na compreensão das questões pertinentes à formação dos professores que atuam na EP. Para tanto utilizamos Machado (2008, 2011a e 2011b) e Urbanetz (2011) que apontam os profissionais da EP, em grande parte, como não possuidores de formação pedagógica ou, até mesmo, como aqueles que não buscam por ela. A ausência de formação pode resultar num desconhecimento dos princípios e concepções relevantes à atuação docente os quais acreditamos serem ressaltados em uma proposta diferenciada como a do Proeja, que propõe integração curricular para jovens e adultos trabalhadores.

Todavia, a problemática da formação de professores da EP não pode ser tratada dissociada da realidade da educação brasileira como um todo. Segundo Araújo (2008), a história da EP, assim como da educação brasileira de modo geral, é marcada por um processo de disputa frente duas concepções:

[...] o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e o de uma pedagogia da práxis que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e

que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos trabalhadores (ARAÚJO, 2008, p. 55).

A palavra pragmatismo tem origem na língua grega *prágma* que significa fazer no sentido de ação/ato. Segundo Saviani (2010), o projeto pragmático caracteriza-se por hipervalorizar a prática, o conhecimento verificável e útil na ação e nos atos. A concepção pragmática não considera que os comportamentos humanos e abstratos são de determinações históricas, sociais, não percebendo, portanto, a prática como humana, social e histórica. Já a referida pedagogia da práxis compreende uma relação dialética entre ação e reflexão, uma constituindo a outra em um processo ontológico. Desse modo, o trabalho é refletido e transformado continuamente.

A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (VÁZQUEZ, 2002, p. 70).

A formação de professores da EP, segundo Machado (2008), em consonância com Araújo (2008), foi marcada por uma concepção pragmática, utilitarista e mecanicista, na qual a lógica do aprender fazendo sem a dimensão da práxis vigorou e atualmente, segundo as autoras, ainda vigora. Acredita-se que essa lógica de formação influenciou a educação de modo geral e o processo produtivo, especialmente em âmbito privado, que atualmente passa por várias transformações frente ao desenvolvimento de técnicas e tecnologias que, a cada dia, chegam ao setor produtivo para otimizar a produção aumentando os lucros. Desse modo, a formação para atuar nas frentes do trabalho produtivo pertence ao âmbito da capacitação instrumental.

Constatamos que a visão utilitarista que vê na educação um mero instrumento de preparação para o trabalho é cada vez mais fortalecida nos processos de ensino profissional, e constitui neste ensino uma adequação da educação às demandas da produção, do trabalhador ao processo produtivo. Neste sentido, têm grande repercussão na área empresarial que se dedica à capacitação dos seus empregados, os termos como qualidade total; eficácia e eficiência na produção; conhecimentos sobre resolução de situações-problema; competências profissionais específicas relacionadas ao saber-fazer, saber-prático e saber-ser (NASCIMENTO; ARAUJO, 2010, p. 66).

Em contraposição a esse modelo, compreendemos a necessidade de uma formação pertencente à outra concepção.

Um modelo, portanto, que se contraponha ao tipo de saber que assume a forma “valor” e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria. A ser consumido, até mesmo, sob o emblemático slogan do “aprender a aprender”, quiçá próprio de quem nunca pode aprender efetivamente, isto é, que não possibilitou aos indivíduos a conquista da própria autonomia intelectual. E que, igualmente, se contraponha à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das performances, voltada para o desempenho pragmático e quantificável. Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p. 20-21).

Segundo Kuenzer (2008), é a partir das políticas de formação de professores da EP que podemos perceber a falta de homogeneidade das práticas, ações e regulamentações dessa área, pois requisitos e exigências para a formação do professor mudam de acordo com objetivos e perfil da instituição ou do local de ensino. Em instituições como Universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e IFs, que possuem plano de carreira, há preocupação com a formação dos docentes, incentivo à pesquisa e formação continuada, diferentemente de algumas instituições privadas em que o profissional é contratado por tempo determinado com objetivo específico de acordo com sua competência.

Relacionado às ações públicas momentâneas e emergenciais como de alguns programas, está há pouca preocupação com a formação docente, sobressaindo o interesse em sanar a demanda “pontual” da mão de obra docente para atuar nesses programas de modo imediato.

Nestes programas, que são de curta duração e de oferta descontínua, não se configuram relações estáveis de trabalho docente e muitas vezes as condições de trabalho não são adequadas. De modo geral, o trabalho docente é precarizado, quando se trata de educar para o trabalho precarizado. São instrutores que são recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. Não se profissionalizam, portanto, como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal. E infelizmente, são muito numerosos, em face dos programas filiados ao PNPE, em andamento (KUENZER, 2008, p. 32).

Programa como o Proeja requer reflexão e observação sobre a formação de professores. Compreendemos como necessária e importante uma formação para os professores que atual na educação profissional, em especial frente à integração

curricular objetivando uma formação mais ampla do educando, não como mão de obra treinada para a execução de determinada profissão, mas como trabalhador que compreende determinações e relações estabelecidas social e profissionalmente, bem como domina direitos enquanto ser social.

A formação do educador, nesse sentido, é de fundamental importância para o desenvolvimento de propostas formativas diferenciadas, visto que essas propostas exigem do docente maior leitura e domínio da realidade profissional, política, pedagógica, social entre outros. Essa hipótese me fez retornar ao IFG para compreender se, de fato, a proposta formativa dos professores era realmente compatível com o que estava posto nos documentos que embasavam o Proeja, resultando assim nesta dissertação.

Em relação à organização da dissertação, o primeiro capítulo, sob o título “Formação dos professores da EP e o Proeja”, está dividido em dois itens, que pretende discutir a educação de jovens e adultos, a formação e as práticas docentes dos professores da EP no contexto do desenvolvimento econômico brasileiro, no qual abordamos também aspectos referentes aos históricos e a trajetória dos professores da EP no Brasil. Abordaremos ainda o Proeja em seu Documento Base (2009) desde os aspectos históricos, normativos, conceituais gerais até a especificidade da realidade goiana.

O segundo capítulo, intitulado “A prática pedagógica e sua relação com as concepções e princípios do Proeja”, está dividido também em dois itens. O primeiro discorre sobre o perfil profissional e formativo dos professores que atuaram no Curso Técnico em Cozinha – IFG e apresenta dados coletados em campo por meio de observações e questionários. O segundo discute aproximações e distanciamentos entre os aspectos previstos e os realizados na atuação docente, analisando dados obtidos à luz de documentos pesquisados e observações em lócus com maior foco em princípios e conceitos previstos no Documento Base do Proeja. Após a análise dos dados, apresentamos as impressões finais referentes aos aspectos investigados e observados.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

O objetivo deste capítulo é abordar, de forma teórica e conceitual, o processo histórico pertinente à formação dos educadores da EP no Brasil, constituindo e influenciando essa modalidade de ensino que se faz presente em nosso objeto de pesquisa. Também trabalharemos aspectos relativos ao Proeja de modo mais amplo, e posteriormente as particularidades do programa, ambos com o Documento Base (BRASIL, 2009) como referencial, bem como suas características na realidade goiana. Para isso nos baseamos em estudos específicos referentes à EP no Brasil e seus docentes. Dentre as principais referências estão Araújo (2008), Kuenzer (2008), Machado (2008, 2011a e 2011b), Manfredi (2002) e Urbanetz (2011). Estes estudos nos ajudaram a compreender o longo e descontínuo processo histórico dessa modalidade, os aspectos sociais, políticos e econômicos na trajetória brasileira por ela sofrida.

Abordamos o Proeja, seus fundamentos e princípios a partir de Castro (2011), do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2009), do Projeto de Curso Técnico em Cozinha (IFG, 2013) e do PDI do IFG (IFG, 2012). Por meio dessas referências, percebemos que esse programa tem uma proposta diferenciada, objetivando a integração curricular na EJA, a formação de um cidadão mais consciente e crítico de sua realidade, a valorização, o reconhecimento e a inclusão da modalidade de jovens e adultos em instituições de ensino diversas e a construção de uma identidade dos educandos trabalhadores que buscam formação diferenciada para entrar, permanecer ou avançar no mundo do trabalho.

Para que seja possível compreender a realidade pesquisada do Proeja e os aspectos da formação docente dos professores da EP no cenário nacional, que impacta no Curso Técnico em Cozinha, *campus* Goiânia, faz-se necessária a exposição da constituição histórica da modalidade de educação de jovens e adultos trabalhadores. Posteriormente, abordaremos características e conceitos da EP e formação de seus docentes no Brasil. Em um segundo momento, destacaremos o contexto e a formação

docente dos profissionais da EP imbricados com a realidade socioeconômica e política brasileira.

1.1 Conceitos e concepções que permeiam a educação dos trabalhadores

O histórico da EJA revela que essa modalidade de ensino tem sido alvo de programas e propostas momentâneas sem antes passar por um sério processo de elaboração de políticas públicas que contribuam para a resolução da problemática do acesso e da permanência dos alunos da EJA.

Várias são as conseqüências para o estabelecimento de programas e projetos para essa modalidade. O resultado da falta de uma política educacional que encare a EJA, primeiramente, como a defesa do resgate de uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso ou condições reais de permanência na escolarização básica, mas também como uma proposta de educação permanente da sociedade, são os dados ainda lamentáveis do número de analfabetos entre as pessoas acima de 15 anos no Brasil, que ultrapassa a casa dos dez milhões, bem como o baixo nível de escolaridade da população economicamente ativa, que se encontra entre cinco e seis anos de estudos concluídos (MACHADO, 2001, p. 25).

Essa modalidade, assim, possui uma questão social bem delimitada, construída ao longo dos anos, mas que adquire, na contemporaneidade, um sentido resultado das práticas que se fizeram ao longo do tempo, principalmente através dos movimentos sociais como do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos. As práticas pedagógicas cotidianas e o constante trabalho com esses indivíduos também contribuíram para a compressão das dificuldades e especificidades inerentes a esses educandos.

Os sujeitos da EJA são, de modo geral, o trabalhador e/ou seus filhos. Eles pertencem à classe trabalhadora e não tiveram acesso em tempo “determinado” legalmente à escolarização básica por diversos motivos. Para Rodrigues (2000), são sujeitos que residem ou residiram em locais afastados e de difícil acesso às escolas, que tiveram que trabalhar desde criança para contribuir e/ou garantir sobrevivência doméstica. Há outros sujeitos, que em função de reiteradas reprovações no sistema “regular de ensino”, passaram para a EJA, há ainda os que, desmotivados pela forma de educação tradicionalista imposta a eles e presente ainda em muitas escolas, deixam de frequentá-las, uma vez que elas não respeitam e valorizam os conhecimentos e as realidades culturais dos educandos.

Ao retornarem à escola, esses sujeitos buscam uma nova chance na sociedade e no mercado de trabalho de ascenderem financeira, social e/ou intelectualmente. Segundo Andrade (2004), essa formação deve ser vista como direito adquirido por meio de uma longa construção histórica de nosso país, constituída por reivindicações, pressões e lutas dos próprios educandos trabalhadores, militantes, educadores entre outros.

O professor da EJA, principalmente o professor de Ciências e Matemática, precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Ele precisa assumir e praticar a inovação, ser o sujeito de sua própria formação. Freire (1993) observa que a responsabilidade ética, política e profissional de qualquer professor que trabalha com jovens e adultos, lhe coloca antes de qualquer coisa, — o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Isto implica de um modo geral, que a formação docente deve se tornar um processo permanente integrado às necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos trabalhadores (JACINTO, 2011, p. 20).

Neste contexto, o emprego e a formação profissional caracterizam um aspecto central para os educandos da EJA de modo geral. E o Proeja apresenta-se como uma possibilidade mais específica de ascensão no mercado de trabalho e de acesso a uma formação mais ampla do trabalhador.

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. Além disso, a escola que os alunos têm em seu imaginário, aquela que conhecem porque já passaram por ela anos atrás ou porque acompanham o cotidiano de seus filhos, nem sempre é aquela com que se deparam nos primeiros dias de aula (BRASIL, 2006, p. 8).

No caso das mulheres, além dos fatores já citados, destacam-se aquelas que em função da família, do casamento precoce e/ou da gravidez deixam os estudos para segundo plano. A formação dos educadores, de acordo com Machado (2009, p. 30), influencia na permanência e êxito dos educandos da EJA, pois “a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal e - por que não dizer? – irreal”.

Ainda existem muitas barreiras e entendimentos equivocados a respeito dessa modalidade de educação. “Infelizmente, a área ainda é profundamente marcada pela

lógica do supletivo” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 72), que desqualifica tanto o sujeito quanto a modalidade, pois oferta uma educação aligeirada de baixa qualidade implicando na compreensão errônea de que seus docentes não necessitam de formação específica para ali atuarem. Situação que não garante uma formação ampla do cidadão, tampouco do sujeito trabalhador.

O perfil e a realidade sociocultural destes sujeitos evidenciam a importância de se preparar/formar professores com uma bagagem específica de atuação. Tal especificidade se remete a concessão de práticas pedagógicas tomadas com uma reflexão constante dos desafios emergentes das experiências desse cotidiano. Qualquer professor que já atua ou irá atuar nessa modalidade de ensino precisa, conforme as orientações do documento base, — mergulhar no universo de questões que compõem a realidade do público jovem e adulto, investigando seus modos de aprender e de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 36). Com isso, destaca-se como necessidade maior dos professores o papel de — mediadores e articuladores da produção coletiva de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 44) atentando para as ansiedades da demanda dos sujeitos alunos e comprometimento com o projeto pedagógico (JACINTO, 2011, p. 63).

Quando os educandos de EJA retornam às escolas, em sua maioria, almejam adquirir melhor qualificação para se inserirem no mercado de trabalho, para permanecerem nele ou avançarem em sua atuação profissional. De modo contraditório, percebe-se que o mercado de trabalho, que um dia fez com que esse aluno saísse da escola, posteriormente o obriga a retornar. Destaca-se que independentemente dos motivos pelos quais os educandos voltam à escola, o acesso à oferta para esses educandos é um direito, e a formação ofertada a eles deve ser de qualidade, assim como a de todos os demais sujeitos sociais, possibilitando-lhes conhecimentos científicos, sociais e políticos.

Percebemos ser fundante a relação estabelecida entre a EJA e o mundo do trabalho. Desse modo, a concepção marxista de trabalho, que é nossa opção teórico-metodológica, é imprescindível para compreendermos essa discussão de modo mais amplo e as determinações desta realidade.

O trabalho, para Marx (1980), é uma atividade exclusivamente humana, pois é por meio dele que o homem se humaniza, relaciona-se com os outros seres humanos e com a natureza transformando-a e transformando a si mesmo, tornando-se, desse modo, um ser social. Portanto, o trabalho é elemento essencial de constituição da sociabilidade humana, é a atividade produtora e criadora, expressão da práxis (ação transformadora consciente que só o ser humano é capaz de praticá-la). A partir da capacidade de ação

transformadora, o homem se transforma e se reconhece como homem, diferente dos demais animais.

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. [...] Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu modus operandi, e à qual tem de subordinar sua própria vontade (MARX, 1980, p. 197-198).

Sem o trabalho, a vida social humana não existiria, pois, segundo Saviani (2007), o homem adapta a natureza a sua necessidade para que consiga sobreviver. A concepção marxista não se restringe a um aspecto da vida humana, abarca uma concepção histórica e ontológica de homem a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, relacionados diretamente à educação, ou seja:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154).

Marx, propriamente dito, não se ateve à questão da educação de modo específico e minucioso, tampouco às instituições educacionais. Segundo Manacorda (2007), para Marx, o lócus da educação “moderna” é a fábrica. “O papel social da escola configura-se, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica, do mesmo modo como a aprendizagem dos ofícios era uma integração à oficina artesanal” (MANACORDA, 2007, p. 104).

No modo de produção capitalista, a escola e a fábrica estão intimamente ligadas à formação dos indivíduos. Elas não se separam como dois espaços de contrição de

conhecimentos estanques. Manacorda afirma ainda que “[...] a escola desenvolveu também a tendência de não limitar-se simplesmente ao ensino das técnicas culturais e das noções exatas, mas a investir, cada vez mais, nas ciências ‘mentais’, a identificar, em suma, em seus objetivos o ensino e a educação” (MANACORDA, 2007, p. 105).

Essas reflexões do marxismo nos encaminham para a concepção de uma formação de trabalhadores na perspectiva politécnica como forma de contraposição e de transição da formação técnica para uma nova concepção de formação.

Politécnica representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. [...] Para uma formação politécnica é necessária a compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, principalmente seus conceitos, princípios e leis fundamentais e relativamente estáveis; dos princípios tecnológicos que expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos e meios de trabalho e dos princípios da organização do trabalho e da gestão social e suas formas nas diversas esferas da vida humana (MACHADO, 1992, p. 19 - 20).

A concepção de formação dos trabalhadores na perspectiva da politécnica pressupõe uma completa reestruturação do atual modelo de ensino básico e de formação. Assim, a autonomia é necessária a uma formação e qualificação continuada.

A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. Se ela está no horizonte histórico, é o próprio capital enquanto uma contradição em processo é que dirá, bem como a capacidade de luta dos trabalhadores pela sua emancipação. A politécnica só tem sentido se a incluirmos dentro deste contexto, pois se o capital desperta para a vida todos os poderes da ciência, da natureza, da cooperação e do intercâmbio, ele o faz subordinando o trabalho, dispensando-o cada vez mais através da adoção cada vez maior de trabalho objetivado, sem que se crie simultaneamente uma sociedade superior e de libertação do homem em toda sua plenitude. (MACHADO, 1992, p. 21-22).

A proposta da politecnia se destaca frente ao ensino técnico em nível médio como uma possibilidade de formação contra-hegemônica. Contudo, essa concepção não foi a única proposta de formação diferenciada. A partir das prerrogativas marxianas, o marxista Gramsci (1977) apropriou-se dessa teoria, em especial das concepções de

educação e de trabalho, e dedicou-se a um estudo mais adensado sobre a relação existente entre elas, uma vez que para ele essa formação contra-hegemônica é única formação capaz de promover a humanização e a emancipação dos homens atualmente.

Para Marx (1980) e Gramsci (1977), a educação pretende a formação do homem onilateral, uma formação ampla dos sujeitos, sem separação entre o fazer manual, prático e o intelectual, em que todos eles igualmente tenham condições de apreender um e outro. Para os autores, há uma indissociabilidade entre teoria e prática, não havendo divisão entre trabalho manual e intelectual ou entre EP e EB, reafirmando a compreensão do trabalho com princípio educativo.

Em Gramsci (1977), a educação constitui parte da hegemonia, uma vez que a sociedade não se mantém apenas com mecanismos de coerção. Para que os cidadãos cumpram leis e normas, eles precisam entender e serem convencidos pela hegemonia que se faz em diversos espaços como nas escolas, nas igrejas e nas famílias. Entendemos hegemonia como direção intelectual e moral da sociedade civil. Moral com os princípios que pautam a conduta do indivíduo.

O trabalho como princípio educativo possui um sentido ontológico, no qual objetiva-se uma formação mais ampla, acontece na fábrica, na produção artística, na produção intelectual, bem como no trabalho histórico. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Perceber e estabelecer a relação entre educação e trabalho em seu sentido ontológico na EJA é fundamental, pois todos os estudantes estão ligados de algum modo à questão do trabalho. A formação para o mercado de trabalho objetivando o emprego se difere de uma que tenha o trabalho como princípio educativo. Segundo Mascarenhas (2005, p. 162):

A educação como instrumento essencial do processo de socialização relaciona-se intimamente com o trabalho como atividade criadora e realizadora. Por isso educar, ensinar, é muito mais do que preparar para um emprego, é formar o homem em todos os seus aspectos, em sua totalidade, é construir o homem onilateral.

Preparar apenas para o mercado de trabalho é uma forma de atender a lógica da fragmentação, do pragmatismo, da exploração e da alienação na qual os trabalhadores devem manter-se ignorantes da condição de sujeito da sua própria história. O

entendimento deve ser o contrário disso, ter o trabalho como princípio educativo implica em uma formação em que os homens se reconheçam como protagonistas de sua história, para que sejam autônomos e conscientes de suas ações. Ou seja, não se pode continuar estabelecendo uma relação na qual a educação transforma-se em mais uma mercadoria que se submete ao mercado e seus caprichos. Para Mascarenhas (2005, p. 164), “A relação educação e trabalho [...] pressupõe o trabalho como atividade produtora e criativa e a educação como processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento e emancipação”.

Gramsci (1977) elaborou e propôs uma forma de educação que pode contribuir com a superação do atual modelo de educação fragmentada, iniciando um processo de ruptura com os aspectos conservadores e elitistas atuais. Esta educação se daria em uma escola única, a escola unitária. Nessa proposta provida pelo Estado, todos os homens (trabalhadores e burgueses) devem ser educados de uma única forma com as mesmas condições. A educação deve ocorrer em intensa relação com o trabalho, em seu sentido amplo desde a mais tenra infância, possibilitando uma compreensão autônoma do todo em que se está inserido e do processo produtivo.

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc. (GRAMSCI, 1991, p. 123).

A escola, nessa concepção, é uma proposta diferenciada do processo educativo fragmentado, excludente, posto em nossa sociedade. A EJA é um dos resultados dessa educação excludente, na qual grande parte dos educandos esteve ou está diretamente ligado ao mercado de trabalho. Por isso, é importante contrapor-se à concepção vigente buscando construir outra formação na direção do homem onilateral. O conceito de onilateralidade se opõe ao de unilateralidade.

Não podemos perder de vista que independentemente dos motivos pelos quais esses educandos retornam à escola, a formação ofertada a eles deve ser de qualidade, possibilitando uma visão ampla e autônoma do todo em que estão inseridos, e que só é possível, segundo Manacorda (2007, p. 37), a partir de uma formação onilateral:

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por

suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente.

Portanto, a educação ofertada pelo Estado deve garantir uma formação ampla, em que o homem seja capaz de perceber a realidade em que está inserido por inteiro, pensar sobre ela, questioná-la, propor mudanças. Para que caminhemos em direção à superação dessa realidade excludente e alienada, “É necessário politizar a relação educação e trabalho, para que todas essas questões venham à tona, para que se esclareça o jogo de interesses e se entenda o que favorece e quem” (MASCARENHAS, 2005, p. 166).

Ao refletirmos sobre a concepção de educação dos trabalhadores, evidencia-se ainda o desafio da oferta dessa formação do ponto de vista dos educadores, que, do mesmo modo, foram formados e são pertencentes a esta mesma sociedade construída frente a um longo processo histórico. No próximo item trabalharemos o processo histórico de constituição da modalidade de EP e formação desses docentes em que elucidaremos a determinação fundante para a criação da modalidade em estudo.

1.2 A educação profissional e a formação docente no contexto brasileiro

As transformações econômicas ocorridas no Brasil desde a colônia à república influenciaram, de forma decisiva, na formação para o mercado de trabalho e nas exigências com relação à capacitação profissional dos trabalhadores. Nesse contexto, segundo Manfredi (2002), foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices (1909). Essas escolas eram responsáveis pela formação de mão de obra diversificada, porém com caráter assistencialista. Observemos esses aspectos por meio do Decreto nº. 7.566, de 1909, que cria tais escolas.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia:que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 1).

Nesse decreto não se tem o cuidado relativo à especificação da formação dos docentes da EP que deveriam ministrar os cursos. Acredita-se que esses mestres de oficinas não possuíam formação para tal exercício. Refere-se ainda sobre o contrato dos mestres que deveriam ser de, no máximo, 4 anos e o vencimento de “[...] 200\$ mensais além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto” (BRASIL, 1909, p. 2).

A quota mencionada era o valor adquirido com a venda das peças produzidas na escola que deveriam ser divididas entre mestre, diretor e alunos. Segundo Machado (2008), foi nesse período com o Presidente Nilo Peçanha, “mulato”, que se evidenciaram lacunas e problemáticas ligadas a professores especializados para atuarem na área de formação profissional, bem como necessidades de uma formação que atendesse ao proletariado, pois, como vimos acima,

A formação profissional no Brasil nasceu primeiro de uma visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados no início do século 20 com o Decreto nº 7.566/1909 do Presidente Nilo Peçanha que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nos estados da Federação (CIAVATTA, 2008, p. 51)

Posteriormente, com o processo de expansão e desenvolvimento urbano, a venda da mão de obra pelos trabalhadores, que agora necessitavam de mais técnica para a execução de seus empregos, as dificuldades financeiras e sociais, tomavam novas dimensões e conotações, deixando de lado os aspectos exclusivamente assistencialistas.

Todo este segundo momento foi precedido pelo trabalho de engenheiros ligados às estradas de ferro, a exemplo de José Joaquim da Silva Freire, Roberto Mange, Ítalo Bologna que “organizaram os trabalhos de formação de artífices para os serviços ferroviários” desde 1906 na Estrada de Ferro Central do Brasil e, no decorrer dos anos 1920-1930, em um movimento que se espalhou pelas estradas de ferro de todo o País e teve um importante centro de formação em São Paulo com Escola de Aprendizes Artífices [...] (CIAVATTA, 2008, p. 51).

Em resposta à demanda de formação de professores da EP, apenas em 1917 foi criada, pelo então Presidente Wenceslau Braz, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, localizada no Distrito Federal. Essa experiência durou cerca de vinte anos e formava professores para as escolas profissionais, voltadas para os trabalhos manuais em nível primário (atual ensino fundamental).

. Contudo, essa experiência não foi exitosa, pois com mais de cinco mil matriculados apenas 309 mulheres e 72 homens foram formados. O que, para Machado

(2008), revela uma tendência de não valorização da formação ofertada, desperta ainda o sentimento de necessidade de uma formação docente para o campo de atuação da EP a fim de torná-lo mais “eficaz” em seus objetivos.

A ideia de curso especial marcou a história da formação de professores para a EPT, no Brasil, iniciada com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917. Esta instituição foi criada com base no pressuposto de que a formação de professores para a educação profissional seria de espécie diferente (MACHADO, 2008a; 2008b apud MACHADO 2011, p. 696).

Após a experiência da escola Wenceslau Braz, iniciou-se na década de 1930 um momento de séria crise financeira que desembocou em um processo revolucionário que procurou enfrentar as políticas de favorecimento da elite oligárquica/coronelista presentes desde o período imperialista, que se encontravam agora em crise financeira. Um fator fundamental para esse processo foi a crise cafeeira de 1929, que impulsionou a elite que ainda possuía certo capital financeiro a descentralizar seus investimentos para instalação e/ou criação e ampliação de fábricas e indústrias para além da produção agrícola e pecuária.

No entanto, para ampliar o mercado produtivo industrial, necessitava-se de uma população capacitada a fim de trabalhar com os maquinários industriais importados. Com os dados publicados pelo Censo da década de 1920, a situação educacional brasileira continuava sendo um grave problema para o pretense desenvolvimento industrial brasileiro, uma vez que cerca de 65% da população era constituída de analfabetos, o que representava um empecilho para o projeto de descentralização econômica e início da industrialização.

Em 1930, Júlio Prestes, pertencente à aliança oligárquica ruralista, ganhou as eleições para a presidência. Contudo, as forças reacionárias da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) não se conformaram com esse resultado e o contestaram sob a alegação de fraude. Getúlio Dornelles Vargas, que também havia concorrido às eleições presidenciais e ficou em segundo lugar, representante da Aliança Liberal do Rio Grande do Sul em caráter provisório, foi nomeado para assumir a presidência da República. Vargas governou de 1930 até 1934 enquanto presidente nomeado. Ele adquiriu amplos poderes para tomada de decisões como, por exemplo, a suspensão da constituição brasileira em vigência.

Vargas inicia seu novo governo (1934 a 1937) eleito de forma indireta pelos membros da Assembleia Constituinte. O governo ganha contornos sutis e gradativos de um processo ditatorial/totalitário. De 1937 a 1945, Vargas é reeleito e modifica literalmente seu modo de governar, instalando um governo definitivamente ditatorial no Brasil. Dentre as transformações ocorridas naquele tempo, a nomeação de Gustavo Capanema, em 1937, como Ministro da Educação e Saúde refletiu no cenário da educação e da formação profissional de modo singular, visto que, a partir da atuação no ministério, foram aprovados diversos decretos-leis (Leis Orgânicas) que modificaram o cenário educacional e formativo profissional brasileiro.

Essas criações fizeram a diferença na vida dos trabalhadores que, até essa década, trabalhavam de acordo com os mandos e desmandos de seus patrões sem nenhuma estabilidade, segurança, direito ou regulamentação. Foram criados o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1938, a Companhia Siderúrgica Nacional em 1940, a mineradora Vale do Rio Doce (1942), que doravante se tornara uma das maiores do mundo e, por fim, a hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945).

Ao mesmo tempo, expandia a desconfiança, resistência e oposição entre as elites, os antigos oligárquicos e a corrente revolucionária comunista com relação às atuações do presidente que pareciam oscilar entre ações de beneficiamento aos trabalhadores e/ou ao Estado em detrimento das indústrias privadas que outrora atendiam ações totalitárias.

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a educação nacional. Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (BRASIL, 2009, p. 11-12).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, normatizada por meio do Decreto de nº. 4.073, de 1942, foi uma das constituintes da “Reforma Capanema”. Nessa lei, os professores das escolas industriais e técnicas deveriam pertencer a categorias diversas

de acordo com as possibilidades e necessidades das escolas ofertantes da formação e do mercado de trabalho. As formações desses profissionais deveriam ocorrer em instituições apropriadas, visto que a eles seriam ministradas disciplinas pertencentes à cultura geral, técnica e pedagógica. De modo geral, essa lei não aborda especificamente a formação e as possibilidades de formação dos docentes. Contudo, unicamente em seus artigos 54, 55 e 56, são explicitados alguns dos aspectos referentes à atuação e formação desses profissionais. Vejamos, de modo específico, os fragmentos abaixo:

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso. [...]

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de curso de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam integral. [...]

Art. 56. Os orientadores educacionais farão parte dos corpos docentes, sendo a sua formação, e os seus estudos de aperfeiçoamento ou especialização, feitos em cursos apropriados (BRASIL, 1942, s/p).

Observa-se que, nesse primeiro período, a preocupação da formação se concentrava no processo de industrialização e a formação dos docentes deveria atender a essas necessidades. Segundo Machado (2008), é importante destacar que, a partir desses decretos, compreende-se que a formação dos professores da EP teria que ser apropriada para a docência, incluindo elementos sociais e culturais. Havia ainda a tendência de que se seguiu sempre adjetivando os cursos de formação de professores para a EP, acompanhados dos termos: especial e emergencial. O Decreto de nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei orgânica do ensino secundário), já previa em seu capítulo quinto, intitulado “Dos Professores”, com artigo único de número 79, a relação entre qualificação docente e remuneração. Formação e “preparação docente” ganhavam maior destaque no âmbito legal. Ainda relativo ao Decreto 4.244, destacamos a organização do ensino médio a fim de compreender o processo ideológico organizacional que se instituiu:

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário (MANFREDI, 2002, p. 99).

O fim do regime ditatorial de Vargas resultou na deposição do presidente e na valorização das grandes indústrias e instalação de empresas multinacionais como, por exemplo, Chevrolet, Goodyear, Pirelli, Essolube etc. Essas empresas viram no Brasil a oportunidade de explorar uma grande mão de obra barata e ignorante de seus direitos e condições enquanto trabalhadores.

Com o fim desse governo, Capanema encerra sua atuação enquanto Ministro da Educação e da Saúde e, em seguida, é eleito deputado por Minas Gerais à Assembleia Constituinte. O novo Ministro foi Raul Leitão da Cunha, nomeado pelo Presidente José Linhares. Apesar da saída do Ministro Capanema, sua política continuou exercendo grande influência na educação brasileira, inclusive na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1947, visto que a ideologia do Estado Novo havia sido implantado.

As Leis Orgânicas de Ensino (década de 1940), tendo incorporado a índole corporativista do Estado Novo e em correlação com a criação do Sistema S, radicalizaram esse conceito: os cursos de formação docente para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal deveriam ser “apropriados”, ou *a radice*, sob a feição peculiar de cada um desses domínios da divisão técnica do trabalho. Oficialmente, essa norma segmentadora perdurou para muito além do fim do Estado Novo, pois o plano unificador da formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio só foi estabelecido em 1971, com o Parecer CFE n. 111, no contexto da Lei n. 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino médio (MACHADO, 2008a; 2008b apud MACHADO 2011, p. 696).

Observa-se que as ações referentes aos profissionais formadores entre as décadas de 1930 e 1940 foram esparsas, influenciadas por demandas imediatas de mercado sem real preocupação com a necessidade de formação do docente para ampliação de seus conhecimentos e compreensões. Vale ressaltar que nas referidas décadas o

[...] momento, que marca seu caráter de ensino industrial, foi a criação do Senai dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, através do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942; e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 que veio unificar a organização

do ensino profissional em todo o país, definir suas bases pedagógicas e as normas gerais de funcionamento das escolas (FONSECA, 1986, p. 9 apud CIAVATTA, 2008, p. 51).

Contudo, como já havíamos mencionado, a década de 1940 foi marcada por mudanças que não se finalizaram com a saída de Capanema, pois, nesse período, homologou-se o Decreto nº. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, responsável pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). No mesmo dia, outro Decreto nº. 8.622 foi homologado dispondendo sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo também direitos e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dando outras providências. Esses decretos viabilizaram e impulsionaram, a partir daquele momento, também o setor de comércio como outra frente de desenvolvimento econômico.

Alguns meses depois entrou em vigor o Decreto nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei orgânica do ensino agrícola), versando sobre a área agrícola que, até então, não havia sido foco dos decretos e leis. Nesse período, organizou-se o ensino agrícola de modo geral. Destacamos os artigos abaixo referentes à formação e atuação docente a fim de reafirmar a compreensão que se tinha da formação docente profissionalizante voltado para a produção, independentemente da área de desenvolvimento produtivo: industrial, comercial ou agrícola.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professôres de disciplinas próprias dêsse ensino e administradores de serviços a êsse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência.

Art. 62. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino agrícola, compor-se-á de professôres e de orientadores.

Art. 63. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professôres das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados [...] (BRASIL, 1946, s/p.).

As leis orgânicas versavam majoritariamente sobre a organização estrutural, curricular e legal dos cursos e instituições de formação técnica profissional. Contudo, no campo da educação agrícola permaneceram lacunas como a referente à obrigatoriedade da formação pedagógica para esses professores em âmbito legal.

No cenário de desenvolvimento econômico do Brasil, a intenção de alta lucratividade permaneceu impulsionando a expansão e a exportação da cafeicultura, bem como a criação e a construção de bancos, indústrias, ferrovias e usinas. Para

Manfredi (2002) e Urbanetz (2011), a economia operava aos moldes taylorista-fordista. Neles, a produção adquiriu um ritmo na execução das tarefas na qual, segundo Caruso (1992), tendia-se na possibilidade de que os profissionais eram capazes de separar “as mãos do cérebro”, isto é, o trabalhador deveria trabalhar de forma mecanizada sem refletir sobre sua prática.

Como vimos, a formação destinada aos professores da EP permanecia majoritariamente por meio da vivência prática no trabalho, aprender fazendo a técnica dominada agora era repassado aos demais trabalhadores pelo “professor” do mesmo modo, sem indícios de aspectos teóricos reflexivos.

A preocupação com a formação dos professores de EP surgiu posteriormente, quando o modo de produção industrial ganhou mais força e complexidade. Isso ocorreu de forma pontual, sem uma preocupação com a estruturação ou movimentos e políticas duradouras para essa área. O foco era sanar a dificuldade existente naquele específico momento econômico do país.

Segundo Machado (2008), ainda em 1946, foi estabelecido o acordo que influenciou os caminhos da EP no país. Esse acordo era entre o Brasil, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (Cbai) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* - Usaid), resultando na constituição do intercâmbio educacional. A formação dos professores atuantes nessa área também foi influenciada por esse acordo, já que o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, criado em 1947, foi fundamentado na Lei Orgânica de 1946. Desse modo,

Em 1947 ocorreu o primeiro curso para professores do ensino técnico, tendo como elenco as disciplinas de: revisão de conhecimentos gerais e técnicos, estudo da língua inglesa e atualização sobre a vida econômica e social do Brasil. A segunda parte do curso aconteceu nos E.U.A., onde professores, lá permaneceram durante seis meses em curso e três meses estagiando nas empresas daquele país. O mesmo ocorreu com os diretores das escolas industriais, que também foram levados a conhecer a filosofia do ensino profissional utilizada pelos americanos (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009, p. 10).

Em 1951, por meio da Cbai foi introduzido um método pedagógico no país que, segundo a autora supracitada, posteriormente foi incorporado pelo Senai como referência didática até 1963. Quando a comissão foi finalizada, o método passou a ser o

Training Within Industry (TWI). Ainda nessa década, o magistério profissional passou a ser conduzido pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir dessas iniciativas que se publicou a Portaria 141, do ano de 1961, na qual foram estabelecidas normas para registros de professores do ensino industrial. Ela foi a primeira a normatizar, de modo específico, os docentes desse ensino e estabelecer as normas para a efetivação dos registros de docentes industriais por meio do Conselho de Educação Federal.

É importante dizer que a LDB de 1961 (Lei n. 4.024), de modo conservador, concebeu, no seu artigo 59, dois caminhos diferentes e separados de formação de professores: os docentes para o ensino médio geral, inclusive para o curso normal, seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (MACHADO, 2008a; 2008b apud MACHADO 2011, p. 696).

Destacamos o fato que é a partir dessa lei, pelo artigo 59, que se estabeleceu dois caminhos distintos para a formação de professores: uma formação para aqueles que iriam ministrar ciências, letras e filosofias para magistério do ensino médio e outra para os que fariam cursos especiais de educação técnica a fim de ministrarem aulas nos cursos técnicos.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961, s/p).

Foi principalmente a partir dessa LDB que a concepção de formação ainda presente no Brasil foi fortalecida, pois os docentes do ensino médio deveriam possuir formação em nível superior, porém, os docentes de cursos técnicos deveriam ter formação específica para determinados cursos. “De forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais” (MACHADO, 2008, p. 70). Percebe-se que os cursos em nível médio não foram protagonistas da realidade que valoriza a prática e os procedimentos técnicos em detrimento de conhecimentos mais amplos da profissão e da realidade social.

A década de 1960 constituiu-se, desse modo, um momento histórico para a EP e seus formadores, além da portaria citada, outras diversas portarias, as quais veremos posteriormente, foram homologadas. Segundo Machado (2008), a LDB, em 1961, formalmente amparou a dualidade da EB e da EP, em específico em nível médio, conforme já vinha ocorrendo nas fábricas.

Dois anos após a aprovação da LDB, o Parecer nº. 257/1963 foi homologado e consistiu-se na criação do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, proposto à constituição do magistério para a Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Este se destinava às mulheres e às atividades domésticas, não aos trabalhadores das fábricas, indústrias, ferrovias, construtoras entre outros. Esse curso permaneceu na mesma área dos ofertados na extinta Escola Wenceslau Braz.

De acordo com Oliveira (2011), é nesse mesmo período que o país passava a sofrer com o início da Ditadura Militar, em que os salários de professores ficaram atrasados por meses e se instalava um cenário de instabilidade e desconfiança no país. Anos depois, com a Portaria 174/1965, foram definidos aspectos como carga horária e dias letivos dos cursos didáticos agrícolas, que eram 800 aulas e 180 dias.

Posteriormente, foi homologado o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de número 12, em 1967, que, conforme Machado (2008), serviu para esclarecer sobre os cursos ofertados de especialista de educação técnica, pois para cada disciplina em nível médio ofertada era necessária uma formação específica. Em 1968, uma Portaria (de número 111, fevereiro de 1968), publicada pelo MEC, esclareceu dentre outros aspectos, que essa formação docente era ofertada tanto aos portadores de diploma em nível superior quanto aos que possuíam nível médio técnico em, respectivamente, dois níveis Esquema I e Esquema II. Exigia-se apenas que o docente já tivesse cursado e concluído a disciplina a ser ministrada. “Esse parecer exigia 720 horas/aulas mínimas, e para a formação do instrutor a exigência era de 200 horas” (URBANETZ, 2011, p. 89).

Uma novidade no ano de 1968 foi à aprovação da lei de reforma universitária que refletiu na formação de docentes.

A Lei n. 5.540/68 (Reforma Universitária) estabeleceu, no seu artigo 30, que também a formação dos professores para as disciplinas técnicas do ensino de segundo grau deveria ser feita em cursos superiores. Nesse sentido, o Parecer nº. 479/68 se ocupou de orientações sobre currículos mínimos e duração dos cursos, com base nas normas já adotadas pelo Parecer n.º 262/62. Porém, o subterfúgio da habilitação mediante exame de suficiência, paliativo aceito pelo Decreto-Lei n. 464/69, que estabeleceu normas complementares à Lei n.

5.540/68, contribuiu para que o referido artigo 30 fosse deixado para trás (MACHADO, 2011, p. 698).

Essa Lei e estes pareceres foram homologados com a intenção de diminuir a diferença entre a formação do docente profissional e do docente do ensino médio. Nesse sentido,

[...] o Parecer nº 479, que representou uma flexão da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional (MACHADO, 2008, p.71-72).

Em 1969, uma nova mudança surgiu para flexibilizar essa realidade, permitindo que, na falta de professores especialistas em nível superior, o ensino técnico pudesse ser ministrado por habilitados à docência no ensino técnico por meio de um exame de suficiência feito em instituições de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Contudo, havia um prazo de cinco anos para que esses profissionais regularizarem sua situação perante a lei. Segundo Machado (2008), essa foi uma maneira de tentar legitimar a situação da maioria dos professores das escolas de educação técnica da época.

Na época, o CFE se apoiava, basicamente, em pareceres para legislar. Só em 1969 foram aprovados três pareceres sobre formação de professores de ensino técnico. Um mais específico para área comercial e industrial (Parecer CFE nº 266/69), outro para a formação de professores para o ensino médio técnico em geral (Parecer CFE nº 392/69) e outro sobre a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico (Parecer CFE nº 638/69) (MACHADO, 2008, p. 73).

Em decorrência da divergência entre o que estava normatizado oficialmente e a realidade dos cursos e formadores, diversas medidas foram criadas, como as já mencionadas, bem como a fundação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor), coordenado pelo MEC, ou seja,

Nesse contexto, é criado, no ano de 1969, o Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), com a intenção de coordenar e organizar cursos superiores que atendessem a professores para o ensino técnico agrícola, industrial e comercial. Em 1970, através de Portaria ministerial, são delineados os cursos emergenciais designados como Esquema I

e Esquema II. O Esquema I caracterizava-se por uma formação destinada aos portadores de nível superior, e previa uma complementação pedagógica aos conhecimentos da graduação.

O Esquema II destinava-se aos técnicos diplomados, com formação nas disciplinas pedagógicas do Esquema I e também das disciplinas da área técnica, com conteúdos específicos (BARBACOVÍ, 2011, p. 25).

Por exemplo, um professor técnico em eletrotécnica cursava formação pedagógica nos moldes do Esquema II para possuir a formação de professor licenciado em nível superior da área de eletrotécnica e, ainda, poderia prosseguir seus estudos inclusive em nível de mestrado e doutorado. Segundo Barbacovi (2011), essa foi a realidade de alguns professores do Instituto Federal de Santa Catarina, visto casos de professores efetivos com esse perfil na instituição. A procura por tais cursos, nessa época, foi grande frente à exigência de obter registros junto ao MEC para exercer a docência. Os aspectos referentes a registro dos professores e grades curriculares foram objeto de discussão até por volta do ano de 1976.

No ano de 1977, por meio da Resolução número três, houve mudanças na forma de oferta pelos Esquemas I e II, passando a ser uma oferta de licenciaturas para formação especial do antigo segundo grau. Além disso, foram definidas quais as instituições poderiam ofertar essas licenciaturas em seu currículo mínimo. Para realização de tal mudança, o prazo instituído foi de, no máximo, três anos. Apenas o Esquema I foi permitido em casos excepcionais nas regiões em que a falta de materiais e demais recursos eram presentes. Atualmente, ou seja, mais de quarenta anos depois dos Esquemas I e II, a oferta de cursos de licenciaturas para essa área não se generalizou.

Naquela época, nos governos militares, dava-se muita importância à planificação central. Além dos planos de desenvolvimento econômicos, havia planos educacionais, geralmente quinquenais. Então, para a formação de professores do ensino técnico, também foram estabelecidas algumas diretrizes de planificação. O Parecer 151/70 do CFE aprovou o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial. O CFE, também no mesmo ano, e em relação a esse Parecer 151, aprovou um plano adicional para definir concurso vestibular e currículos dos cursos destinados ao preparo de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico-industrial (MACHADO, 2008, p. 74).

Podemos observar que, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1970 o país passou por um processo de transição em seu modo de produção econômica, no qual a indústria adquiriu forte e importante espaço na economia brasileira e, em contrapartida,

a produção agropecuária cedeu parte de seu espaço para o novo surto industrial. Esse processo, segundo alguns autores, desencadeou uma forma de produção mais flexível. Para Antunes (2002), essa realidade mais flexível foi resultante da crise econômica posta a partir da década de 1960 não apenas no Brasil, mas no mundo, que buscava nessa nova organização uma forma de superar as dificuldades postas.

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins de 60 e início de 70 - que em verdade era expressão de uma crise estrutural do capital que se estende até os dias atuais - fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando a recuperação do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, que foi abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho que questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2002, p. 23).

A esse respeito, faz-se necessária a discussão da acumulação flexível para se compreender as alterações e os desenvolvimentos do mercado produtivo não apenas no Brasil, mas também no mundo. Machado (2013) indica a necessidade de dominar conceitos e fundamentos para a discussão acerca da formação docente da EP de modo mais amplo, pois é uma realidade problemática presente em âmbito mundial em diversos níveis e aspectos.

O cenário da EP e da formação de professores apresentado até o momento, entre as duas décadas acima citadas, faz parte do processo de tentativa de superação da crise econômica. Superação de um novo campo de produção comercial por meio de uma acumulação flexível.

Tentando reter seus traços constitutivos mais gerais, é possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade, que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semi-autônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado (ANTUNES, 2002, p. 29).

Esse modelo mais flexível para funcionários qualificados, eficientes e polivalentes, sem dúvida, alterou de modo peculiar a realidade dos trabalhadores brasileiros frente a um país que, do ponto de vista histórico, é muito recente. O Brasil se mantinha por meio de trabalho escravo. Contudo, não devemos afirmar que esse passado deixou de influenciar a produção e a EP, pois o aprender “fazendo” ainda encontrava-se presente no mercado.

No âmbito das leis, na década de 1960 a 1980, inúmeros pareceres, resoluções, portarias pelo CFE foram aprovados e publicados, de modo que deveriam regulamentar e resolver a questão da formação para a EP. Contudo, a carga horária dos cursos foi sendo reduzida, flexibilizando cada vez mais regras e prazos sem conseguir atingir seu objetivo primeiro, hipoteticamente

Cumprindo esse prazo, essas alternativas deixariam de existir em 1980, mas não foi isso que aconteceu. Novamente, houve flexibilização do prazo dado, bastava comprovar a falta de recursos materiais e humanos que possibilitassem a implantação da licenciatura (MACHADO, 2008, p. 76).

No ano de 1986, os órgãos vinculados ao MEC que, em alguma medida, eram responsáveis pela formação do docente técnico foram extintos, perpassando os ligados à profissionalização agrícola, estatal, industrial, entre outros. Um ano depois, uma nova proposta surgiu por meio de um novo grupo de trabalho responsável por “[...] elaborar proposta de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau. Ou seja, uma nova proposta de licenciatura, mas específica para a área da indústria” (MACHADO, 2008, p.78).

Essa experiência durou apenas dois anos. Em 1989, outra proposta com a mesma finalidade foi elaborada por uma nova comissão: a Comissão Especial Interconselhos que envolvia o CFE e o Conselho de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho.

Como vimos, houve flexibilização das alternativas de formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, principalmente depois da Resolução nº 7 de 1982, tornando opcionais as vias dos Esquemas I e II e da Licenciatura Plena. Entretanto, paradoxalmente, em 1991, surgiu o Parecer CFE nº 31 para sugerir o reexame da legislação e o estudo da possibilidade de uma maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratavam desse assunto. Não se criou, contudo, nenhum fato novo a partir daí (MACHADO, 2008, p. 78-79).

Em 1996, a LDB de nº. 9.394 entrava em vigor incentivando o avanço da formação de docentes. No entanto, avanços concretos a respeito da EP não foram

apresentados, já que “A Lei n. 9.394/96 não incorporou a opção do Esquema II, mas conservou a prerrogativa dos diplomados em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II)” (MACHADO, 2011, p. 697), como destaca o trecho abaixo:

Surgiu, então, a LDB nº 9.394 em 1996, em que nada se fala especificamente sobre formação de professores para a educação profissional. O art. 61 estabelece que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve dar-se mediante a associação entre teorias e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (MACHADO, 2008, p. 78-79).

Para a autora, esses marcos, em especial o de 1997, teve a intenção de desvalorizar a formação teórica pedagógica e valorizar a experiência prática dos docentes, reafirmando o paradigma da formação nessa área no qual a experiência prática parecia ter maior relevância na atuação enquanto professor da EP. Em alguns casos acredita-se que esse aprendizado prático é suficiente para o desempenho da docência. Machado (2008) recorda da Escola Wenceslau Braz com o alto número de evasão e das diversas alterações e adequações na legislação como forma de demonstrar e comprovar sua avaliação.

Destacamos a Resolução CNE/CEB nº. 02/1997, na qual ficam constituídos três centros de conteúdos: contextual, estrutural e integrador, bem como “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio” (BRASIL, 1997, p. 1). No que tange especificamente à formação do professor, destacamos o primeiro artigo:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997, p. 1).

As instituições responsáveis por essa (complementação pedagógica) formação foram, em grande parte, os Cefets, os IFs e o Senai. Concordamos com a autora supracitada, visto que esta forma de oferta se apresenta realmente como um retrocesso para a EP, pois elimina totalmente a possibilidade de integração curricular e não avança no aspecto da formação de seus professores. Podemos perceber isso nos fragmentos abaixo e em todo o decreto. Apenas posteriormente é que se abordará essa problemática, destacamos dois artigos da referida LDB para explicitar melhor o discorrido:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. [...]

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, p. 2-3).

Ainda no ano de 1997 foi instituído o Decreto nº. 2.208, responsável por desobrigar as instituições de EP a ofertar formações integradas com a EB nos cursos profissionalizantes. A formação profissional passa-se então a ser compreendida como não formal e desligada da EB em âmbito legal, objetivando qualificar, formar e especializar profissionais, assim como contribuir na transição da escola para o mundo do trabalho sem relação direta com a EB.

Para a formação de ensino médio, podemos perceber a existência da dualidade entre EB e EP no artigo 5º do Decreto nº. 2.208, em que se compreende que a EP técnica terá de ter seu currículo organizado independentemente do ensino médio da EB e poderá ser ofertada de modo concomitante ou sequencial a ele. Conforme foi discorrido no item anterior, desde a década de 1990, os contextos da EP e da EB estavam legalmente separados de modo mais claro, o que demandou um processo de desconstrução da lógica de oferta de cursos técnicos instaurada. Consecutivamente, as mudanças não foram somente em âmbito legal, mas também de forma objetiva na oferta de cursos no que tange às instituições, aos professores e aos planejamentos políticos e pedagógicos.

A Portaria nº. 646, em 14 de maio de 1997, publicada pelo MEC, também sobre a rede federal de educação tecnológica, em seu artigo oitavo, refere-se à formação dos

professores. Observemos no referido artigo que “As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional” (BRASIL, 1997, p. 3). A proposta de programas especiais, a nosso ver, não vislumbra o interesse em resolver a problemática da falta de formação docente da EP.

Para vários autores, dentre eles Salvadori e De Boni (2007), Peixoto e Silva (2008), o período de 1994 a 2002, presidido por Fernando Henrique Cardoso, apresenta-se como marco para a educação de modo geral, em especial para a EP. Todavia, esse período não representou um grande avanço em que decretos e leis, como os já apresentados, ceifaram segmentos que acreditavam na possibilidade de superar problemas e dificuldades causados pela dualidade entre EB e EP, referentes à integração curricular, à formação profissional dos trabalhadores e seus formadores.

Para que o Brasil conseguisse financiamento externo a fim de ampliar as indústrias e aquecer o comércio, era necessário seguir uma série de pré-requisitos e regras impostas pelos credores, dentre eles a privatização de alguns órgãos públicos, reformas tributárias e liberação de comércio ao exterior. Para Peixoto e Silva (2008, p. 5), “Essas regras passaram a constituir-se no eixo norteador de todo programa de governo da era Fernando Henrique Cardoso, que se baseia numa política neoliberal com vista à manutenção e expansão da hegemonia do capital”.

Dentre os reflexos dessa política, podemos destacar os rumos que a EP e a formação de seus professores tomaram, uma vez que o princípio da fragmentação não ficou somente nos modos de produção, mas também na relação entre EB e EP.

Ao promover a separação entre os ensinos médio e técnico, bem como a redução na oferta daquele, o governo Fernando Henrique Cardoso parece demonstrar que sua política de governo para a educação profissional tem como objetivos intrínsecos a manutenção da dualidade, a contingência do acesso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino [...] (PEIXOTO; SILVA, 2008, p. 7).

Nesse período, parcerias e convênios para a oferta da modalidade de EP foram as principais formas utilizadas pelo governo, sendo que, nesse cenário, a expansão e a criação de instituições públicas ficaram bastante limitadas e, invariavelmente, conforme Salvadori e De Boni (2007), representaram um reforço à perspectiva neoliberal.

Somente no ano de 2004, com um novo presidente, o Decreto n.º. 5.154 torna possível novamente a oferta concomitante ou integrada da EB com a EP. Esse decreto

previa ainda a oferta da EP por meio de cursos e programas, reestabelecendo a possibilidade de articulação e integração com o ensino fundamental e médio preferencialmente na modalidade de jovens e adultos. O Decreto de nº. 5.154/04 foi responsável por revogar o de nº. 2.208/97, bem como por regulamentar novos aspectos da EP. Ambos fazem alterações a LDB.

Entre os anos de 1997 e 2004, pesquisadores, militantes e membros da sociedade civil se posicionaram contra essa forma de EP. Após anos de luta, para uma parte deles, a criação e homologação de decretos e a implantação de programas eram tidos como criações exclusivas do governo, sem levar em conta o trabalho e a luta de décadas por parte da sociedade em prol de uma educação mais ampla. No entanto, compreendemos, assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que a origem das discussões que rodeiam a revogação do Decreto nº. 2.208/1997 e a homologação do Decreto nº. 5.154/2004 está na articulação e reivindicação social presentes no país desde a década de 1980, objetivando a redemocratização a fim de exterminar com o autoritarismo ditatorial instaurado na década de 1960.

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34).

Segundo os autores citados, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, empossado no ano de 2003, possuía um compromisso com os “educadores progressistas” em revogar o Decreto nº. 2.208/97, contribuindo para o fim da dualidade, pelo menos inicialmente, em âmbito legal entre EP e regular básica. Contudo, tanto no Conselho Nacional de Educação quando no MEC havia e há forças contrárias e favoráveis à proposta de educação articulada ou integrada à EB, o que constituiu um campo de tensão.

O Proeja foi instituído pelo Decreto nº. 5.478, no ano de 2005. Este somente foi possível porque o Decreto nº. 5.154/04 foi homologado anteriormente, possibilitando essa forma de oferta ainda restrita ao ensino médio. A criação do Proeja, no primeiro decreto, foi uma tentativa de responder à sociedade civil que também manifestava descontentamento com a forma de educação ofertada à EJA na EB. Contudo, a postura adotada pelos órgãos normativos foi antidialógica, pois esse programa foi construído e criado pelo governo sem diálogo e participação da sociedade.

Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 6).

O Proeja destina-se à oferta de EP em nível técnico, integrada ou concomitante com a EB. Formação proposta aos jovens e adultos com defasagem de idade/série que ficaram fora da escola por diversos motivos ou, segundo Brasil (2009), com “distorção idade-série” em relação aos parâmetros legais.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2009, p. 13).

No ano seguinte, o Proeja foi reformulado e ampliado pelo Decreto nº. 5.840, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Para atuar nesses cursos houve a indicação de que os docentes fizessem especialização, conhecida como Especializações Proeja, sem que isso fosse pré-requisito para atuação.

Segundo Machado (2011), em 2006 foi homologado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de nº. 5 com objetivo de avaliar a Indicação do CNE/CP de nº. 2, do ano de 2002, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a EB e também dar “[...] novas normas para programas especiais, licenciaturas organizadas em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento e com carga horária mínima de 2.800 horas, das quais 300 seriam para estágio supervisionado” (MACHADO, 2011, p. 699).

Esse parecer apresentou-se de modo favorável à continuidade dos programas específicos de formação pedagógica de professores, indicou ainda a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP nº. 2, de 1997, que “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino

fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio” (BRASIL, 1997, p. 1). Porém, reafirma a LDB vigente, na qual expressa a necessidade de formação pedagógica para os professores de ensino fundamental, médio e profissional.

Em 2008, realizou-se em todo o Brasil, coordenadas pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 47 audiências públicas com objetivo de discutir e construir uma proposta de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir do que foi debatido nas audiências foram feitas sugestões ao texto original. De acordo com Machado (2011), participaram dessas discussões sujeitos pertencentes e interessados do Ministério Público Federal, Instituições do Ensino Superior, Secretarias de Educação em âmbitos estadual e municipal, Sistema S, Sindicatos de Professores, Conselhos de Educação entre outros.

Nesse período, houve e ainda está ocorrendo a expansão dessa modalidade de ensino em instituições públicas e a ampliação das Instituições Federais que transformaram os antigos Cefets nesses novos *campi* a partir da Lei 11.892, de 2008. Destacamos que não houve total rompimento com as instituições e convênios privados para essa oferta. Sobre a formação dos docentes, iniciaram-se discussões e debates que ainda estão em andamento, pesquisadores e educadores como Machado, Ciavatta, Kuenzer debatem sobre o assunto há mais de seis anos.

Nos últimos anos, observamos que:

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Este desafio, já histórico, revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o ensino médio integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690, grifos nossos).

Em 2012, finalmente foi aprovada a Resolução nº. 6, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de nível médio. A formação docente é abordada no artigo nº. 40, que prevê:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o Caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, p. 12).

Observa-se que há preocupação com a formação dos docentes, contudo, frente a todo esse processo histórico do qual dissertamos, isso ainda é algo recente para análise e avaliação mais fechadas. De todo modo, após anos de discussões e normatizações da formação de professores da EP, ainda não se chegou a um consenso, fazendo com que, após mais de cem anos de história, ainda não se tenha uma política pública de formação para esses profissionais. Acredita-se que essa problemática pode ser resolvida de modo rápido em oito anos. Por fim, resta-nos um questionamento: será que apenas o exercício da prática docente garante ao professor saberes necessários a essa prática?

Frente a tal questionamento retomamos um fragmento do Parecer CEB/CNE nº., 11 de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de nível médio.

Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade

de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais (BRASIL, 2012, p. 55-56).

Para Machado (2011), o artigo 62 da LDB (Lei nº. 9.394/96) não reflete a realidade do cenário brasileiro. O referido artigo apresentava-se do seguinte modo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

No ano de 2013, esse mesmo artigo foi alterado visando adequar-se ao novo formato do ensino fundamental dos cinco primeiros anos e não mais de quatro, alteração feita pela Lei nº. 12.796, de 2013, que “Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências” (BRASIL, 2013, s/p).

Como forma de reafirmar a compreensão de Machado (2011), nos baseamos nas Sinopses do Professor divulgadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde o ano de 1994. Essas sinopses anuais apresentam dados referentes aos estabelecimentos de ensino, matrícula, função docente, nível de formação docente, movimento e rendimento escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino brasileiro. Entretanto até 2006 elas eram compostas apenas com dados da EB. A partir de 2007, foram incluídos os dados da EP e de seus professores. Vejamos uma síntese relativa à formação desses docentes:

QUADRO 1 - Docentes da EP por nível de escolaridade (2007 – 2014)

Ano	*Total	Superior	Com licenciatura	Sem licenciatura	
				Total	Complementação pedagógica
2007	49.653	45.498	24.015	22.146	Não consta
2008	53.803	47.361	31.326	15.694	341
2009	58.898	51.976	17.257	17.257	402
2010	62.354	54.823	18.050	18.050	431
2011	68.200	61.644	17.518	44.126	19.741
2012	71.896	65.220	18.142	47.078	11.527
2013	73.904	65.718	18.659	47.059	11.281
2014	84.174	75.538	20.871	54.667	14.272

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponíveis no Inep (2007 – 2014).

* Total relativo a docentes com formação básica e superior.

Percebemos que nos últimos sete anos o total de professores da EP aumentou em mais de 34 mil, sendo que a maior parte dos docentes possui formação superior. No entanto, o número de profissionais licenciados tem baixado drasticamente. Esse dado comprova o posicionamento de Machado (2011) de que o artigo 62 da LDB (Lei nº. 9.394/96) não reflete a realidade do cenário brasileiro, já que, após quase 20 anos de aprovação dessa lei, o quantitativo de docentes da EP aumentou, assim como o número de não licenciados na docência da EP dobrou, mesmo considerando aqueles com complementação pedagógica prevista desde a Resolução CNE/CEB nº. 02/1997, como vimos anteriormente.

Na Sinopse de 2014, o total de professores da EP é o mais alto dos últimos 7 anos: 84.174. Desses profissionais, 82 possuem apenas o ensino fundamental, 8.554 possuem o ensino médio, sendo 425 com formação no antigo curso de Normal/Magistério, 39.819 possuem graduação, 26.577 são especialistas, 7.241 são mestres e 1.901 são doutores. Quando buscamos dados em relação à formação desses profissionais para a docência, dos 75.538 de nível superior, 20.871 possuem curso com licenciatura. Já dos 54.667 sem licenciatura, apenas 14.272 possuem complementação pedagógica. Frente a essa realidade, a quantidade de profissionais com licenciatura, em 2014, é de pouco mais de 24%. Conforme Machado (2011, p. 691), “Esta situação encontrou eco no revogado Decreto nº. 2.208/97”.

Percebemos que as iniciativas de formação de professores para essa área ainda não revelam ser suficientes para o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores da EP efetiva que atenda necessidades e especificidades dessa categoria. Poderemos ver que os resultados do estudo sobre os professores da EP do Proeja no IFG, trabalhados nesta dissertação, indicam que essa realidade de formação adequada ainda está distante.

Os aspectos apresentados caracterizam um histórico de fragmentações, rupturas, separação e subvalorização da EJA, da EP e da formação docente para a EP no contexto do desenvolvimento econômico brasileiro. Todas essas questões ganham maior visibilidade no Proeja. A particularidade desse programa permite compreender algumas determinações da totalidade. Podemos destacar ainda a dicotomia percebida entre teoria e prática, reflexão e ação, na qual a integração entre elas apresenta-se como obstáculo. E, ainda, percebemos que a EP é historicamente destinada majoritariamente à classe trabalhadora e a educação científica voltada para o intelectual é destinada à classe

burguesa, fazendo do Proeja um paradigma contemporâneo ao propor uma formação integrada de qualidade à classe trabalhadora, especialmente nas instituições públicas de formação profissional.

Para contribuir com a elucidação desta discussão, faz-se necessário abordar no próximo item, de modo mais específico, o Proeja, seu contexto, suas características e seus desdobramentos, partindo do aspecto legal com seus conceitos e princípios para questões mais objetivas, inclusive atinentes à realidade da cidade de Goiânia.

1.3 O contexto do Proeja na realidade nacional e local

Como vimos, o Proeja advém de um contexto histórico diferenciado, rompendo, em certa medida, com o que vinha sendo posto no processo educacional brasileiro de formação fragmentada. De acordo com o decreto inicial, ele deveria ser ofertado, de modo obrigatório, apenas nas instituições federais de EP em nível médio.

Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

Nesse primeiro momento a oferta, além de obrigatória, seria de, no mínimo, dez por cento das vagas de ingressantes do ano anterior de cada instituição federal em nível médio. Frente ao posicionamento descontente em relação ao que esse decreto apresentava e sua forma de implantação, pesquisadores do campo da EP, da EJA e ainda de componentes da sociedade civil como o Fórum Nacional de EJA se mobilizaram. A proposta se apresentava restrita, do mesmo modo outros aspectos, como carga horária e organização, não atendiam, de fato, as necessidades e características da EJA.

Anteriormente ao Decreto nº 5.478/2005, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à

formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (BRASIL, 2009, p. 12).

Como vimos, sem a participação da sociedade civil nesse processo foram diversas as críticas direcionadas aos decretos e ao governo, tanto ao Decreto 5.154/04 quanto ao Decreto 5.478/05. Acredita-se que a criação desses decretos se deu em virtude do então presidente da república, em sua campanha eleitoral, ter assumido o compromisso com a educação e, em especial, com os educadores que defendiam a integração da EP com a básica regular na modalidade de EJA.

Contudo, compreendemos que a revogação de um decreto e homologação de outro com características opostas implica em embates de forças conservadoras e opositoras presentes no governo, bem como na necessidade de elaborar a minuta do decreto, o que demanda tempo. Aqueles que defendiam a conservação do modelo dualista se fizeram presentes nas audiências públicas realizadas para criação do novo decreto do Proeja, para que, de algum modo, fossem garantidos seus interesses, mesmo que de forma mínima.

Em respostas aos questionamentos, reivindicações e diálogos entre as diversas partes envolvidas e interessadas na implantação do Proeja foi homologado um novo Decreto de nº. 5.840, no ano de 2006. Esse decreto regulamentou diversas mudanças no programa, como a ampliação da possibilidade de oferta desses cursos para atender o ensino fundamental em caráter inicial à profissionalização. Ou seja, houve a expansão do alcance no que diz respeito ao nível de ensino pelo abarcamento do ensino fundamental e também em relação à gênese das instituições que podem ofertar Proeja nos sistemas de ensino municipal, estadual e entidades e/ou instituições privadas, ou ainda, de serviços sociais. Portanto, com a contribuição coletiva, o Proeja foi reestruturado, o que levou a revogação do Decreto 5.478/2005 e introdução de mudanças significativas:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006, p. 1).

A elaboração do Documento Base do Proeja foi para nortear o trabalho a ser desenvolvido com jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, foram convidados alguns educadores e pesquisadores da área de EP, trabalho e EJA, bem como pertencentes ao Fórum de EJA. A partir de debates e consensos junto ao MEC foram sendo traçados os princípios e as concepções do programa. Os debates de elaboração desse documento aconteceram primeiramente no ano de 2005, para atender o primeiro decreto e depois novamente em 2006 para atender o outro decreto.

O Decreto nº. 5.840, de 2006 não trata do Proeja de modo detalhado, mas permite mais opções e modalidades de oferta, abrindo espaço para empresas privadas também ofertarem o Curso de Proeja, conforme os parágrafos acima. Dentre as modificações feitas por esse decreto está a indicação da carga horária máxima dos cursos, que passou de 1.200 para 1.400, e a possibilidade de ofertar o curso em caráter concomitante para além do integrado. Houve ainda a mudança no nome do programa que passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) frente à ampliação para a oferta no ensino fundamental.

A ampliação do Proeja nos estados e municípios ocorreu em caráter optativo, mantendo-se a obrigatoriedade apenas para as Instituições das Redes Federais de EP. De acordo com Versieux (2008, p. 26),

[...] estabelece como foco o atendimento a um público até então majoritariamente ausente da rede, pois, segundo o documento base (BRASIL, 2007b, p. 11), algumas constatações indicam que se presencia a “baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional”.

Com essas aberturas, as fragilidades em relação ao programa tornam-se evidentes, uma vez que, mesmo os IFs mostrando-se resistentes à implantação do Proeja, a obrigatoriedade foi mantida para eles. Com relação aos estados e municípios, alguns também possuem seus centros de formação profissional facilitando a oferta que, para eles, é optativa.

De modo sucinto, atualmente podem ser ofertadas seis modalidades de Proeja:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014, p. 1).

Portanto o Proeja consiste em uma proposta educacional diferenciada das demais formas que foram ofertadas ao longo da história da EJA, assim como das últimas décadas da EP no Brasil, pois, como vimos, propõe uma formação mais ampla para os educandos a partir da integração de áreas de conhecimento.

A política de integração da educação profissional com a educação básica da modalidade EJA, constituindo-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político - pedagógico - integrado, apesar de ser possível oferta de recursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas - integrada, concomitante e subsequente (decreto nº5154/04) e o decreto nº 5840/2006 prever, especificamente para o Proeja, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2009, p. 39).

O Documento Base (BRASIL, 2009) apresenta e concebe o programa como sendo um desafio principalmente para as instituições ofertantes e seus órgãos normativos, uma vez que se propõe a efetivar complexas ações de caráter político e pedagógico. Para tal realização, coloca-se como necessária a participação civil no desenvolvimento dessa proposta. Desse modo,

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2009, p. 6).

Conforme o Documento Base (BRASIL, 2009), o docente deve ser mais que um professor, um educador que se constitui em uma concepção ampla de educação e de formação do ser humano que coaduna com a teoria marxista. “Professores, como

educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico” (BRASIL, 2009, p. 44). O documento recomenda ainda que gestores e professores devam exercer, portanto, uma ação educadora que contribua na formação dos educandos de EJA, apontando caminhos e possibilidades em suas jornadas.

A compreensão de educador rompe com a concepção de professor “tradicionalista”, formador de uma educação bancária, segundo Freire (1997), compreendida como um procedimento racional em que o professor é o detentor de um conhecimento repassado aos alunos, entendidos, por sua vez, como receptáculos passivos da aprendizagem. O educador compreende a educação como um processo contínuo que se dá em diversos espaços, nas relações dos homens com o mundo e consigo mesmo, entendendo como princípio educativo o trabalho em seu sentido ontológico. Para Freire (2011), o educador deve ser humilde, persistente, rigoroso e instigado ao conhecimento, exercendo a práxis:

Qualquer esforço no sentido de implementar as considerações acima, isto é, qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas "habitam", sempre dispostas a ser reativadas. E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, tão menosprezada e minimizada pelo dogmatismo que a reduz a mero reflexo da objetividade, toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar (FREIRE, 1997, p. 86).

Para que durante o processo formativo dos educandos a proposta do Proeja seja efetivada conforme foi idealizada, o Documento Base ressalta a importância da formação dos educadores e gestores em consonância com a concepção de Freire (1997), já que a formação deles é fundamental para a efetivação exitosa da proposta. Como vimos anteriormente, há docentes atuantes na formação do Proeja, em especial da EP, que não passaram por um processo formativo pedagógico, tampouco específico para o trabalho com a modalidade de EJA capaz de garantir a compreensão do sujeito da EJA e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Finalmente, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p. 36).

As formações de docentes ofertadas especificamente para atuar com Proeja que temos conhecimento são: especializações ministradas por universidades e/ou IFs e demais parcerias com financiamento federal via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A partir do ano de 2006, aliada ou não à formação continuada, essa formação pode ocorrer por meio de troca de experiência, seminários, oficinas e minicursos com duração reduzida. Essas formações não são obrigatórias aos professores atuantes no Proeja.

No mesmo momento, 2006, foi lançada a primeira edição de Especialização lato sensu com cursos de 360 horas em 15 polos com cerca de 100 estudantes por polo. Foram repassados R\$ 3.734.249,31 e teve aproximadamente 1.400 matrículas (Brasil/MEC/Setec, 2008). Até o presente, a Especialização foi editada em 2007, com 20 Polos, em 2008, com 30 Polos, e em 2009, com 19 Polos (Brasil/MEC/Setec, 2010) (CASTRO, 2011, p. 118).

Dados concretos mais atuais em âmbito nacional não foram localizados, não os encontramos em pesquisas publicadas, nem no site oficial do MEC. Os dados que estão disponibilizados são até o ano de 2009. Contudo percebemos que esses cursos, ao contrario de Goiás, continuam ocorrendo a exemplo do Instituto Federal de Santa Catarina¹ e o Instituto Federal da Bahia².

Para além das formas mencionadas de formação, destacamos que há possibilidade de formação voltada à temática Proeja por meio de ingressos em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e participação em projetos de pesquisas. No entanto, nessas duas modalidades, mais que nas especializações e formações continuadas, o interessado deve fazer uma escolha particular pelo conhecimento e aprofundamento da temática Proeja.

Segundo Moura (2006), a partir de um documento do MEC, de 2006, os pressupostos da especialização em Proeja versam sobre:

¹ Para maiores informações, acesse: <http://www.ifsc.edu.br/especializacao-proeja>.

² Para maiores informações, acesse: <http://www.portal.ifba.edu.br/cursos/especializacao-proeja.html>.

- a) a necessidade da formação de um novo profissional, que possa atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA como docente-pesquisador, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas;
- b) a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, como exigência historicamente construída pela sociedade;
- c) espaço para que os cursistas possam compreender e aprender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, contribuindo para a problematização e produção do ato educativo com uma perspectiva sensível, com a qual a formação continuada de professores nesse campo precisa lidar (MOURA, 2006, p. 87).

Desse modo, as especializações adquirem ampla importância para desenvolvimento exitoso do Proeja, na qual a compreensão não só da modalidade de EJA, mas também da proposta de EP integrada a EB, da interdisciplinaridade e da construção coletiva são elementos fundantes.

No Estado de Goiás esta formação não atingiu seu objetivo maior que era formar professores e servidores atuantes do Proeja no IFG, visto que:

Durante o processo de implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFG a instituição promoveu, participando de editais lançados pela Setec, duas especializações, uma chamada pública para capacitação de servidores e a entrada em uma rede de pesquisa vinculada ao PROEJA. O primeiro curso de especialização se deu com a abertura de uma turma de especialização do Polo Cefet-MG na Instituição, Campus Goiânia, como relata um entrevistado: “O primeiro projeto que o MEC apontou foi através de cursos de especialização [...] Goiás não foi atendido no primeiro momento e aí a gente tomou conhecimento que o CEFET-MG estava ofertando especialização e estava lá com três turmas já em Belo Horizonte e apontou que iria ofertar uma turma aqui em Goiás. [...] Assim, nós iniciamos a especialização em outubro de 2006” (Gestor 4) (CASTRO, 2011, 177-178).

Conforme Castro (2011), apenas uma professora do antigo Cefet-GO, atual IFG, concluiu a especialização em Proeja, e três servidores da mesma instituição não finalizaram a formação. A grande maioria dos cursistas era professores pertencentes ao quadro docente do Estado de Goiás, objetivando o certificado de pós-graduação. Após essa experiência, não foram ofertadas especializações em Goiás com esse caráter (Proeja).

Percebe-se a complexidade da proposta Proeja, em especial na oferta do currículo integrado, do mesmo modo sua relação com a compreensão da necessidade de formação docente para a atuação em tal proposta com características, aspectos e

necessidades específicas e diferenciadas das demais ofertas de educação já ofertadas nas instituições de ensino. A inserção do Proeja como uma política pública, em especial pertinente às instituições públicas federais de modo obrigatório, aponta para a necessidade de discutir, pesquisar e implementar alternativas capazes de melhorar qualitativamente a formação ofertada rompendo com os paradigmas arraigados à EP que vimos anteriormente.

Historicamente, o desenvolvimento de uma formação pragmática e produtivista no âmbito da EP indica um caminhar prioritariamente voltado para o desenvolvimento econômico à frente do desenvolvimento intelectual formativo do ser humano em seu aspecto mais amplo, apresentando uma concepção dual de formação. A exigência é de uma formação docente de qualidade para atuar na proposta Proeja, que contemple aspectos políticos, sociais, filosóficos e econômicos, contribuindo, assim, na compreensão de mundo do trabalho, na prática pedagógica do docente em sala de aula e na formação crítica de docentes e discentes.

1.3.1 Conceitos e princípios do Proeja a partir do Documento Base

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) compreende uma recente e diferenciada proposta educacional vigente a partir do ano de 2006, que passa e passou por mudanças e transformações. Devido suas particularidades, o Proeja possui conceitos e princípios particulares de sua proposta que anseiam o início da construção de outra sociedade.

Para Marx (1989), o homem é, em grande medida, determinado por seu modo de vida, ao objetivar mudanças, deve modificar as determinações que as impedem.

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (BRASIL, 2009, p. 34).

As ações que estão sendo desenvolvidas no Proeja nesses nove anos são significativas. Porém, sabe-se que a realidade histórica é marcada pela fragmentação, em especial da EP e da EJA, como já foi demonstrado. Assim, as transformações se constituíram em um processo gradativo de forma contínua. O Documento Base do Proeja apresenta como “[...] fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 5).

Dentre nossos objetos de estudos esses fundamentos também foram discutidos e observados em lócus e serão analisados mais adiante. Ressaltamos que há no documento a intenção de rompimento com a lógica fragmentada da educação técnica construída nas duas últimas décadas, especialmente no Brasil, passando a haver uma preocupação com o desenvolvimento das diversas potencialidades do ser, com a humanização. Em todo o Documento Base do Proeja há explicitamente definida essa perspectiva de formação mais ampla para os educandos trabalhadores.

A concepção de homem presente no Proeja reafirma a proposta e os fundamentos que vimos acima. Essa proposta objetiva uma relação entre trabalho e educação em que os sujeitos tenham a possibilidade de tomar consciência de sua condição nesta sociedade, que se identifiquem, se realizem e se valorizem enquanto trabalhadores de direitos e deveres, participantes e pertencentes a ela, ou seja,

Nesta sociedade, o homem deve ser concebido como um ser integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade” (CEFET-RN, 1999, p. 47). Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (BRASIL, 2009, p. 24).

A concepção de formação defendida no Proeja, não é na perspectiva da formação de mão de obra trabalhadora para atender o mercado de trabalho, com a promessa de emprego garantido aos formandos. Dentre os vários aspectos a que proposta do Proeja objetiva abordar, um deles é problematiza o social e econômico relacionado inclusive e essas falsas promessas feitas aos educandos trabalhadores. Estas questões deveram estar presentes no processo formativo dos educandos por meio de discussões, estudos, pesquisas, entre outras formas, seguidas da orientação e suporte

dados pelos docentes. Com base nessa formação, a compreensão e posicionamento desses educandos, podem se tornar mais críticos e conscientes, uma vez que,

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. Finalmente, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida (BRASIL, 2009, p. 36 - 37).

A necessidade de formação docente adequada para trabalhar com o Proeja também fica posta de modo claro neste ponto do documento. Em relação às questões mais objetivas que devem direcionar o trabalho das escolas e institutos, e ainda nortear o Projeto Político Pedagógico e a organização curricular dos cursos nas escolas e instituições, respeitando a “autonomia” que cada uma tem para elaborar seus projetos e currículos, estão:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (SABERES DA TERRA, 2005, p. 22-24 apud BRASIL, 2009, p. 47).

Percebe-se que essas são questões bastante complexas em uma proposta formativa nos moldes de um programa, mesmo observando nelas coerência e

pertinência de acordo com o referencial teórico já apresentado. Os princípios gerais do Proeja serão mais bem explicitados no próximo capítulo, paralelamente ao que foi apreendido no lócus da pesquisa, a fim de subsidiar os dados coletados. Neste momento, no entanto, eles serão apenas evidenciados a título de apresentação.

"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**. [...]" (BRASIL, 2009, p. 37, grifos no original). Este princípio baseia-se em uma das características da modalidade de EJA, na qual os educandos pertencem a essa modalidade por terem tido pouco ou nenhum acesso a instituições formativas anteriormente. Dito de outro modo, esse princípio versa sobre a inclusão dos trabalhadores em instituições de formação. Essa inclusão, segundo o documento, deve ser compreendida de modo amplo, não se limitando apenas à entrada do educando nas instituições, mas também no questionamento do modo como ela ocorre. Evitando assim a exclusão dentro da própria instituição de ensino, bem como garantindo a permanência e a conclusão dos estudantes em seus cursos.

"O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**." (BRASIL, 2009, p. 37, grifos no original). Esse princípio baseia-se na educação como direito de todos e dever do Estado, e deve ser garantido inclusive aos que não tiveram "acesso na idade própria" à formação escolar prevista no Artigo 205 e 208, da Constituição Brasileira de 1988.

A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o **terceiro princípio**, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo (BRASIL, 2009, p. 38, grifos no original).

O terceiro princípio versa sobre a universalização da educação em nível médio, uma vez que o ensino fundamental encontra-se bastante difundido e a formação do homem deve se dar continuamente ao longo da vida.

O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação

transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2009, p. 38, grifos no original).

O trabalho como princípio educativo refere-se ao sentido ontológico, não ao sentido histórico, compreendendo que, desse modo, os homens se humanizam e transformam a si e a sua realidade por meio da práxis, conforme os princípios marxianos apresentados.

O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (BRASIL, 2009, p. 38, grifos no original).

A pesquisa como forma de produzir conhecimento e autonomia dos sujeitos rompe com o olhar simplista da busca por informações, conceitos e conhecimentos já produzidos para serem reproduzidos pelos educandos. A pesquisa é o local de questionamentos, estudos, observações, escutas, discussões, reflexões, críticas, produção de conhecimento e outros.

“O **sexto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.**” (BRASIL, 2009, p. 38, grifos no original). Nesse princípio a diversidade é um aspecto que deve ser respeitado e trabalhado no processo formativo para que os educandos construam sua identidade e compreendam a realidade social do país. O educando deve ser visto como trabalhador pertencente à realidade produtiva.

Dentre os últimos aspectos abordados no documento estão, por exemplo, as modalidades e níveis de oferta do programa que já abordamos, os recursos e apoios destinados aos alunos, a forma de avaliação dos educandos, os materiais didáticos e o modo de oferta das vagas aos educandos trabalhadores.

A criação das turmas e a oferta de vagas ocorrem de modo diferenciado dos demais processos seletivos do IFG em virtude das características dos educandos da EJA. Um processo seletivo não excludente torna-se fundamental para a entrada desses educandos no Proeja, em especial nos IFs. Como já exposto, essas instituições não costumam receber alunos de EJA, principalmente porque seu processo seletivo é excludente. Para conseguir aprovação, são necessárias pontuações altas em provas de

múltipla escolha (vestibular), em um processo que considera apenas o conhecimento dos estudantes que vem de uma formação regular de ensino fundamental, o que dificulta-lhes a entrada. O documento indica que:

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados nos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na modalidade EJA são:

- a) ter ensino fundamental concluído;
- b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2000). (BRASIL, 2009, p. 60).

O acesso de trabalhadores a esse tipo de formação, especialmente em instituições como os IFs, apresenta-se como desafio. Outro desafio é a permanência dos educandos e a conclusão nos cursos, pois eles são majoritariamente de baixa renda, responsáveis por contribuir ou arcar com toda a despesa familiar (alimentação, moradia, vestuário entre outros). Para amenizar tal situação, o documento prevê a criação de um auxílio permanência para os educandos que pode ser em forma de remuneração em dinheiro, depositado diretamente em conta bancária, ou mesmo em forma de assistência como alimentação, alojamento, transporte, auxílio médico, odontológico, psicopedagógico, psicológico e outras.

Em relação à ajuda de custo destinada aos educandos em dinheiro, o valor era inicialmente de cem reais (R\$ 100,00) para cada um deles. Hoje esse auxílio foi reajustado para cento e vinte reais (R\$ 120,00). Mesmo sendo um valor irrisório, segundo Brasília (2011) e Moraes (2010), ele ajuda no pagamento do transporte até as instituições de ensino e/ou na alimentação e em outras necessidades emergenciais.

O Proeja passou por um processo rápido (dois anos) de homologação e implantação. Um caminho marcado por lutas, reivindicações, mudanças, discontinuidades, tensões e fragilidades, iniciado anos antes de sua homologação, caracterizou a implementação do programa, que permanece em construção, assim como suas potencialidades e representações permanecem em desenvolvimento.

1.3.2 A oferta do Proeja em Goiás

Na realidade de Goiana, temos três formas distintas de oferta. A primeira oferta se dá em âmbito federal nos antigos Cefets. A segunda em instituições de ensino médio do Estado de Goiás. Por fim, a mais recente forma de oferta do Proeja ocorre no ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia com a Formação Inicial e Continuada (FIC).

O Proeja no antigo Cefet-GO foi o primeiro a ser implantado e ofertado no Estado de Goiás, inclusive por sua homologação (ano de 2005) ter sido exclusivamente para as Instituições Federais. A oferta de vagas iniciou-se efetivamente a partir do ano de 2006 em duas cidades: Jataí e Goiânia. Em Jataí, essa oferta era com o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de EJA. Em Goiânia, para o Curso Técnico em Serviço de Alimentação Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de EJA.

Pela Lei nº. 11.892 de 2008, os Cefets-GO foram transformados em IFs – IFG (especializada na oferta de EP, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino) – e Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF/Goiás), com cursos voltados especialmente na área de agropecuária. Situação que, de certo modo, influenciou a expansão da oferta, já que essa lei reforça a oferta de cursos para o público da EJA como consta nos artigos abaixo:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...]

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, s/p.).

A oferta de cursos para a EJA nos moldes do Proeja encontra-se em expansão nessas instituições, principalmente a partir de 2012. Atualmente a oferta de Proeja no

IFG alcançou seis *campi*. Foi um total de duzentos e setenta vagas para ingresso ofertadas no segundo semestre de 2014. Em Goiânia, esse aumento foi de dois cursos: Informática e Transporte Rodoviário. Passaram, portanto, a serem ofertadas trinta vagas por semestre de cada curso, um número três vezes maior que o ofertado no início do Proeja no IFG.

Para Garcia (2011), em âmbito estadual, a oferta Proeja se deu a partir de duas licitações, ambas entre o MEC e a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás com o curso Assistente Administrativo. Apesar de legalmente terem sido implantadas duas turmas de Proeja no Estado de Goiás com financiamento público, apenas uma delas se realizou. A outra turma recebeu financiamento, mas a oferta não se efetivou, sendo necessária a devolução da verba pública. A referida turma ofertada concluiu o curso no ano de 2010. Esse curso ocorreu de modo concomitante não integrado, no qual quatro dias da semana as aulas aconteciam no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e uma vez por semana (sexta-feira) no Centro de Educação Profissional.

Atualmente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás foi elaborada uma nova proposta cunhada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em relação à EP. Dessa experiência ainda não há alunos concluintes, já que ela teve início em 2013 e até o momento não há pesquisas sobre essa oferta que lhe balizem avaliação. Segundo o Ceja (2014), em torno de duzentas vagas foram distribuídas entre matutino e vespertino em quatro cursos na modalidade de formação inicial e continuada.

Em Goiânia, desde 2010, teve início a oferta do curso Proeja de Formação Inicial e Continuada em Alimentação Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de EJA. A experiência iniciou-se em uma escola municipal de EB (experiência piloto). Para tanto, foi construído ali um laboratório gastronômico para as atividades práticas do curso. A Formação Inicial e Continuada ficou a cargo de professores do IFG que, em grande parte, eram atuantes do Curso Técnico em Cozinha do Proeja no IFG. O curso trabalha os fundamentos da área da alimentação que contribuirão para a continuidade de estudos nessa área como, por exemplo, no Curso Técnico em Cozinha no ensino médio ou Gastronomia e Engenharia de Alimentos no ensino superior.

Em 2013, a experiência foi ampliada para dez escolas municipais com cursos voltados para a área de Modelagem, Auxiliar de cozinha, Operador de computador, Eletricista Industrial, Mestre de obras. Cada escola passou a ofertar dois cursos agora com nova característica, pois o Proeja FIC passou a receber financiamento do Pronatec.

Nesse caso, os docentes da EP são contratados por meio de um processo seletivo simplificado por tempo determinado. Como essa forma de oferta é recente, não há estudos e/ou avaliações que balizem uma análise sobre os resultados e representações sobre esses cursos. No próximo item analisaremos e discutiremos os Cursos Técnicos em serviço de Alimentação e o Técnico em Cozinha, ambos integrados à modalidade de EJA - Proeja, ofertados IFG, *campus* Goiânia, nosso objeto de pesquisa.

1.3.3 O Proeja no IFG no *campus* Goiânia

O primeiro Curso de Proeja ofertado em Goiânia, como vimos, foi nos Cefets-GO a partir de 2006, com o de Técnico em Serviços de Alimentação Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A proposta foi elaborada em 2005 pela área de Turismo e Hospitalidade do IFG, que também é responsável pelos cursos de Gestão de Turismo e Hotelaria. Em 2008, o Cefet, *campus* Goiânia, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Goiânia. No ano de 2009, em virtude dos catálogos do MEC, o Curso Técnico em Serviço de Alimentação também foi reelaborado alterando seu nome para Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Curso ainda em vigência.

O projeto de Curso do Técnico em Serviços de Alimentação Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos expressa a área de atuação dos egressos:

O técnico em serviços de alimentação estará capacitado a trabalhar em todos os locais onde são servidos, comercialmente ou não, alimentos e bebidas, como bares, restaurantes, *night-clubs*, danceterias, pizzarias, lanchonetes, padarias, churrascarias, *fast-foods*, escolas, meios de hospedagens, hospitais, residências, realizar trabalhos autônomos na área, entre outros. Os postos de trabalho são inúmeros, já que o setor da alimentação no Brasil hoje emprega quase seis milhões de pessoas e, dentro deste contingente, um volume muito pequeno é qualificado (CEFET-GO, 2006, p. 12).

O Proeja era ofertado apenas nessa área, mesmo havendo a determinação legal da oferta de, no mínimo, 10% (dez por cento) das vagas no vestibular do ano anterior, conforme Decreto 5.840 de 2006. A oferta de Proeja apenas a essa área devia-se a uma série de fatores. Segundo Morais (2011), o receio dos demais departamentos e cursos em relação ao público da EJA apresenta-se como principal fator, bem como ausência de

conhecimento na área. Segundo o Projeto de Curso do IFG – Proeja (2011), não havia até a implantação do Proeja número significativo de educandos que se encaixava na modalidade de EJA, não sendo, portanto, foco do processo formativo da instituição. Apesar disso, a justificativa principal da opção do setor de turismo e hospitalidade em ofertar o Proeja pode ser expressa da seguinte forma:

Ressalta-se também que essa decisão segue o princípio político-pedagógico da coordenação que é o fortalecimento da instituição pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social, uma vez que ainda permanece a estrutura historicamente construída de um Brasil com alto índice de concentração de riquezas, o que gera a desapropriação de parcelas significativas da população brasileira das benesses econômicas e sociais (CEFET-GO, 2006, p. 5).

Outro aspecto esclarecido no Projeto de Curso do Técnico em Serviços de Alimentação é a justificativa pela escolha desse curso, em especial com essas características. Até o momento da elaboração do projeto não havia pesquisas que indicassem a demanda de profissionais e sua qualificação para o setor de serviços alimentares. Desse modo, o Cefet-GO entrou em contato com a Associação Brasileira de Bares e Restaurantes - Seção Goiás, o Sindicato de Hotéis, Restaurantes, Bares e Similares do Estado de Goiás, a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis - Seção Goiás e a Agência Goiana de Turismo para que levantassem o cenário do mercado profissional de alimentação em Goiás para só então sedimentarem a oferta do Curso do Técnico em Serviços de Alimentação.

Tal cenário apontou que o nível salarial desses profissionais estava abaixo de dois salários mínimos e que a escolarização influencia diretamente a renda salarial. A idade média dos trabalhadores oscila entre 30 e 35 anos de idade. A pesquisa percebeu ainda que a maior parte dos trabalhadores dessa área, cerca de 69% (sessenta e nove por cento), está cursando o ensino fundamental (primeira ou segunda fase). Os dados apontaram que a principal reclamação entre os empregadores está na dificuldade de contratar pessoas qualificadas para desenvolver a atividade profissional. Frente a essa realidade, a formação curricular inicial exigida pelos empregadores é o término da primeira fase do ensino fundamental, revelando a potencialidade de um significativo campo de formação para esses educandos. Ainda, segundo o estudo encomendado, o serviço de alimentação é o que mais cresce em Goiânia, em seguida o setor de vestuário.

Destacamos que o foco na formação profissional toma maior proporção que o foco na formação básica. Os aspectos mercadológicos e financeiros são tratados com

maior ênfase nesse Projeto. Os IFs são marcados, desde sua gênese, por uma formação voltada ao mercado de trabalho e demandas imediatas, diferentemente dos fundamentos e princípios do Proeja, problemática a ser enfrentada nessa oferta. Essa impressão se confirma nos argumentos apresentados pelos Projetos do Técnico em Serviço de Alimentação (2006) e no Curso Técnico em Cozinha (2013), baseados em dados fornecidos pelos levantamentos solicitados.

Após a análise dos dados e a escolha pelo Curso Técnico em Serviço de Alimentação, o Projeto de Curso foi elaborado pensando nas questões apresentadas pelos dados coletados cujo foco e princípios são:

A oferta do curso técnico integrado em serviços de alimentação na área de Turismo e Hospitalidade voltado para o público de jovens e adultos, encerra uma opção teórico-metodológica e ideológica centrada na construção de espaços destinados à concretização de uma práxis assentada na perspectiva da inclusão social de parcelas significativas da população aos conhecimentos produzidos. Como consequência, objetiva-se a formação de um trabalhador-cidadão consciente da sua unicidade enquanto sujeito potencialmente transformador da sua realidade de origem (excluído), da sua capacidade de pensamento autônomo, independente e crítico e da sua condição ontológica de ser coletivo e solidário. Assim, optou-se pela criação de um curso técnico na modalidade integrado uma vez que, dada a sua natureza, ampliam-se as possibilidades de articular a teoria e a prática no processo de aprender, pensar e reconstruir o conhecimento, de integrar, desintegrar e reintegrar a capacidade de fazer, pensar, sentir e agir, de buscar romper, a partir das disciplinas e dos seus objetos específicos, a visão fragmentada de mundo, que também se expressa na produção da ciência. Disto decorre a necessidade de propor formas de diálogos entre os diversos campos de conhecimento, aproximando, desta maneira de uma ação interdisciplinar. [...] A escolha em trabalhar com o público jovem e adulto estabeleceu a necessidade de compreender as suas especificidades culturais e de formas próprias de aprendizagem uma vez que se trata de um grupo de educandos que não faz parte das estruturas, pelo menos de maneira hegemônica, das instituições federais de ensino profissionalizante (CEFET-GO, 2006, p. 7).

Segundo as pesquisas desenvolvidas no IFG, *campus* Goiânia, sobre a oferta do Proeja, o que se percebe é que, apesar de o Projeto de Curso apresentar-se coerente com o Documento Base do Programa e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, objetivando uma formação mais ampla e integrada de acordo com as particularidades dos educandos, as práticas pedagógicas e a realidade escola não refletem realmente o que está posto e previsto nos documentos. Temos como exemplo a pesquisa de mestrado feita sobre a docência em matemática no IFG produzida por Jacinto (2011). Nela fica explícita a necessidade de o docente conhecer as características e demandas dos alunos da EJA, bem como suas práticas pedagógicas refletirem conceitos e conhecimentos apreendidos de forma teórica. Essa constatação

reafirma o documento do Proeja em relação à necessidade de formação dos docentes para o trabalho nessa modalidade. Discussão que será retomada no próximo capítulo.

No PDI, essa problemática também fica evidente no item que trata da seleção dos conteúdos. Destacamos o fragmento abaixo como elucidação da problemática:

A seleção de conteúdos e abordagens metodológicas está orientada ainda pela adequação da oferta de cursos à faixa etária atendida. A inclusão do público de jovens e adultos, por meio do PROEJA, requer maior aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida (IFG b, 2012, p. 39).

O Curso Técnico em Serviços de Alimentação foi ofertado no IFG até o fim do ano de 2009, uma vez que o MEC, no ano de 2008, por meio da Resolução de nº. 3, de 9 de julho de 2008, implementou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. O referido catálogo foi constituído por uma relação de nomes dos cursos de Proeja que poderiam ser ofertados nacionalmente, o curso Técnico em Serviço de Alimentação não estava entre eles. No Projeto do Curso Técnico em Cozinha (2013), consta que havia dois outros cursos presentes no catálogo: o Curso Técnico em Cozinha e o Técnico em Restaurante e bar.

Para se adequar ao catálogo e continuar com a oferta de Proeja, os gestores e educadores do IFG foram convidados pela coordenação da instituição a pensar e avaliar quais dos dois cursos se adequariam à estrutura física, à demanda profissional e ao perfil dos educandos que procuram a instituição para cursar o Proeja. Concluíram após algumas reuniões, estudos e pesquisas, que o Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos era a melhor escolha para os educandos e a instituição.

De acordo com Moraes (2011), essa alteração de cursos que a princípio parecia simples transformou-se em um problema para os gestores do Proeja no IFG e para os alunos que iniciaram o curso a partir de 2009. Houve uma queda na procura pelo curso. Houve ainda certa rejeição por parte dos educandos que já estavam cursando o Técnico em Serviço de Alimentação, pois aqueles que necessitaram repetir disciplinas ou, após interrupções no antigo curso, voltaram no novo formato tiveram que aceitar o diploma com o nome do novo curso. Nele o termo “cozinha” foi entendido como restrição às possibilidades de emprego.

O corpo gestor da instituição acredita que um dos motivos da baixa na procura pelo curso deve-se ao fato de que os educandos veem na nomenclatura do curso uma diminuição do campo de trabalho e uma representação de “inferioridade profissional”: o termo cozinha em relação a Serviços de Alimentação. Defende Morais (2011) que, para eles, cozinha é algo que não requer um saber elaborado, coisa de dona de casa.

Nas últimas seleções, em especial a do ano de 2014/2, não houve mudança em relação aos candidatos interessados nas vagas, pelo contrário. Para a Assistente social da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), é possível observar constante queda de alunos nos processos seletivos. No penúltimo processo, foram ofertadas as 30 vagas, mas matriculados apenas 19 alunos dos 20 aprovados, sendo que um deles não foi fazer matrícula. Dos aprovados em 2014/2, eram frequentes oficialmente 15 alunos, porém o número de faltas desses alunos é muito grande. Nas aulas que assistimos, o número de frequentes girava entorno de 7 a 9 alunos, uma turma significativamente mais reduzida se comparada às outras turmas, como por exemplo, a turma do segundo período (2014/1) que foram matriculados 28 alunos com 23 frequentes. Os sete períodos do Curso Técnico em Cozinha possuem em 2014 um total de 124 alunos.

Podemos destacar também como fatores da queda na matrícula a pouca divulgação do curso e de seu processo seletivo, já que a instituição ainda é compreendida como um espaço para poucos, destinada especialmente aos filhos pertencentes da classe média. Segundo a Assistente Social da CAE, nossa cidade não conhece o IFG, não sabe quais são os cursos ofertados, as formas de entrada e permanência no instituto, não sabem como buscar certas informações. O IFG não faz divulgação eficaz de suas ofertas de formação, de modo claro e objetivo que chegue a população, em especial a população trabalhadora que poderá vir a ser um educando da EJA.

Para a Assistente social, o edital do processo seletivo divulgado na página da internet do IFG é demasiadamente extenso, confuso para os educandos, cansativo de ler para quem está afastado da escola ou voltou há pouco tempo. Outro fato apontado pela Assistente é o da divulgação do processo e do curso ser no site do IFG, e o grande público da EJA possuir extrema dificuldade de acesso a essa ferramenta. Ainda segundo a assistente, a maior propaganda que os cursos contam é a feita pelos próprios alunos que se formaram no referido curso.

A oferta do curso se dá por meio de um processo seletivo diferenciado dos demais cursos da instituição, já que atende indicativos do Documento Base do

Programa. Para que seja possível cursar uma formação técnica integrada Proeja, o candidato deve atender os seguintes pré-requisitos: ser maior que 18 anos; ter ensino fundamental; não ter cursado ou completado o ensino médio; identificar-se com a área de alimentação e todas as suas particularidades; pretender tornar-se um profissional consciente de sua responsabilidade em relação ao meio ambiente e ao mundo do trabalho, mesmo que não seja diretamente com a área de cozinha.

Para concorrer às vagas, após preencher os requisitos, o candidato deve fazer sua inscrição gratuitamente, outro diferencial em relação aos demais candidatos do IFG. A gratuidade da inscrição justifica-se como uma tentativa de não deixar de fora o trabalhador incapaz de pagar a taxa no ato de sua inscrição. Em geral, a característica desse público é de baixa renda.

Além de se inscrever no processo seletivo, o candidato deve participar de uma palestra em que o Plano de Curso e o Projeto Político Pedagógico são apresentados, os candidatos presentes que devem então pensar e avaliar se os cursos lhe são interessantes, se ele deseja realmente ingressar nessa formação. Após essa etapa, os candidatos que continuam interessados em cursá-la são submetidos a uma entrevista com os educadores, a coordenadora e a Assistente Social que avaliam o perfil dos candidatos. Somente então, após essas etapas, os candidatos são convocados. Esse processo seletivo se justifica na tentativa de atender a perspectiva de inclusão social dos educandos da EJA prevista no Documento Base e no Projeto de Curso.

São ofertadas apenas trinta vagas por semestre de cada curso de Proeja. A partir de 2012, o cenário se altera, inicia-se a oferta de dois novos cursos como vimos no item anterior. Essa mudança estava prevista no PDI do IFG para o período de 2012 a 2016. A meta referente ao Proeja é a de número cinco e apresenta-se da seguinte forma: “5) ampliação da oferta de cursos do Proeja, com implementação em todos os departamentos dos *Campi* da Instituição até o primeiro semestre do ano letivo de 2013;” (BRASIL, 2013, p. 13).

Em linhas gerais, o documento do Projeto do Técnico em Alimentação (2006) não se diferencia significativamente do Projeto do Curso Técnico em Cozinha (2013) além os aspectos referentes ao nome dos cursos e algumas disciplinas implantadas e/ou modificadas para atender o novo curso. Vimos acima os princípios do curso que, segundo o Projeto de Curso de 2006, em especial o de 2013 ainda em vigência, devem ser trabalhados em quatro eixos temáticos com estratégia metodológica:

São quatro eixos temáticos que servirão de motes reflexivos da situação ontológica do homem, da ciência, da tecnologia e da responsabilidade sócio-ambiental do trabalhador-cidadão. As áreas de conhecimento, dentro das especificidades e/ou articulando-se entre si deverão, a partir deles, propiciar uma aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar de pensar a realidade por meio de uma visão de totalidade, buscando compreender as determinações econômicas, sociais, políticas e culturais colocadas historicamente na formação do profissional em serviços de alimentação e das demandas da sociedade.

Assim, as disciplinas deverão estruturar seus conteúdos, em cada período letivo determinado, guiando-se pelo eixo temático proposto e fazendo a interlocução com outras disciplinas. Dada a natureza deste trabalho, qual seja, romper com o isolamento disciplinar no processo de ensino-aprendizagem, estabeleceu-se como condição necessária para a implementação da proposta metodológica e curricular o trabalho coletivo, concretizado por meio de reuniões semanais (IFG, 2013, p. 16).

O primeiro eixo é o de Trabalho, Cultura e Alimentação. O segundo é Conhecimento, Tecnologia e Alimentação. O terceiro é Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental. Por fim, o quarto é Serviços de Alimentação e Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. O trabalho é entendido como central na articulação com as demais disciplinas e áreas de conhecimento, compreendendo que, por meio dele, o homem se faz homem, se transforma em ser social e estabelece formas de consciência social.

Estudos acerca da modalidade de EJA apontam como um dos principais motivadores da volta dos jovens e adultos à escola é a entrada, permanência e/ou ascensão no mercado de trabalho. Destacamos que mesmo após as manifestações negativas dos educandos e posteriormente da instituição junto ao MEC em relação ao novo curso, não houve alteração alguma em seu nome. Observamos que a relação educação e trabalho no Proeja se dá antes mesmo de o educando retomar a escolarização, chamando-nos a atenção para a importância da formação ofertada pelo Proeja.

Em relação à Cultura e Alimentação do eixo “Trabalho, Cultura e Alimentação” (IFG, 2013, p. 17), o documento pontua que:

As discussões relativas a trabalho e cultura apontam para a necessidade de se explorar o conceito de cultura a partir das análises sobre diferentes concepções de mundo em suas relações com o mundo do trabalho. A compreensão da produção da cultura como conjunto de práticas sociais que se constroem e que se alteram com as transformações das condições materiais e históricas é determinante para a busca de especificidade desse eixo temático. [...] A abordagem da especificidade da alimentação está posta pelas disciplinas articuladas com as questões concretas da prática produtiva em gastronomia. [...] Portanto, o eixo temático trabalho, cultura e alimentação se constitui como objeto do conhecimento do curso que possibilitará a incorporação de práticas educativas emancipadoras na compreensão no

processo desenvolvido pelo trabalhador em exercício de sua atividade produtiva (IFG, 2013, p. 15 - 16).

O segundo eixo, “Conhecimento, Tecnologia e Alimentação” (IFG, 2013, p. 19), aponta o Conhecimento como não neutro, seja ele construído em âmbito científico, técnico, tecnológico ou de senso comum. Assim o conhecimento é compreendido como algo mutável e relativo, podendo ser e dar poder àqueles que o possuem, inclusive “[...] para a emancipação ou para a dependência, subdesenvolvimento, exploração, dominação” (IFG, 2013, p. 19).

A tecnologia é apresentada de modo extenso a partir de vários autores e concepções, dentre elas como “[...] segredo do saber fazer, portanto está além da técnica, do fazer” (IFG, 2013, p. 22). Outra compreensão aliada a esta é que “Contemporaneamente, criou-se a necessidade da atividade tecnológica, sem um compromisso da tecnologia com a dimensão social. A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção [...]” (IFG, 2013, p.20). Contudo, ao final compreende-se a tecnologia com um olhar mais amplo, caso se explicita a temática da alimentação.

Essa visão ampla de tecnologia considera o aspecto humano e social e compreende a tecnologia por moderna ao se referir ao capitalismo contemporâneo, por ciência como um conhecimento organizado e sistematizado, por trabalho como processo, uma transformação com ação, do ser humano sobre a natureza, e por produtiva por envolver força de trabalho, que gera a mais-valia do capital. A abordagem de Gama se atém a um olhar maior para o universo, integrado aos processos de trabalho e produção, diferindo assim da definição de tecnologia restrita às aplicações técnicas. Gama (1986) não nega, entretanto, que a tecnologia seja voltada à aplicação; ao contrário, inclui e amplia ao inserir a idéia de ciência do trabalho (IFG, 2013, p. 24).

O terceiro eixo composto por “Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental” (IFG, 2013, p. 24) aborda com maior foco as questões ambientais e sustentáveis, como podemos perceber na síntese abaixo:

O propósito é possibilitar a discussão das concepções e perspectivas sobre as temáticas do desenvolvimento e meio ambiente, considerando as diversas concepções de desenvolvimento e as dimensões constituintes das relações sociais (cultura, economia, política) e também do espaço natural e social de forma que os educandos possam interpretar, questionar e propor novas formas de atuação, comportamento e responsabilidade da sociedade perante as questões como: Qual a relação entre o processo de desenvolvimento econômico, conservação ambiental e qualidade de vida? Como beneficiar-se das conquistas tecnológicas sem prejudicar o ambiente? É possível melhorar o nível de intervenções na natureza diante da aceleração das mutações

técnico-científica e do considerável crescimento humano? Como a sociedade poderá participar das formas de governabilidade do espaço ambiental, dadas às limitações impostas pelos processos econômicos? A abordagem destes, dentre outros aspectos, permite a compreensão das bases (ideologias, valores culturais e comportamentos) que sustentam o modelo vigente e possibilita, numa perspectiva crítica e reflexiva a formulação de novas interpretações da realidade, do educando enquanto sujeito ativo e participativo e os caminhos possíveis para sustentabilidade democrática e a superação da desigualdade e da exclusão social (IFG, 2013, p. 25).

O último eixo é o de “Serviços de Alimentação e Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda” (IFG, 2013, p. 25). Esse eixo diferentemente dos demais apresenta um foco maior nas questões mercadológicas do setor de alimentos, uma vez que atualmente são “[...] quase um milhão de empresas entre bares, restaurantes, lanchonetes, padarias, escolas, hospitais entre outros” (IFG, 2013, p. 25). Trabalha também da relação moradia distante do trabalho, gerando demanda de refeições fora de casa o que acarreta entorno de 12 milhões de refeições diárias para esses estabelecimentos. “Emprega seis milhões de pessoas, gera diretamente 2,4% do PIB brasileiro e absorve 26% do total de gastos com alimentação do povo brasileiro e a projeção é que este gasto atinja 40% entre 2020 e 2025” (IFG, 2013, p. 25).

Segundo Maricato (2002), o setor de serviços de alimentação é, ao lado da construção civil, o que mais gera empregos no país. Nos grandes centros urbanos, bares e restaurantes são uma das principais opções de lazer da população. No turismo, afirma Solmucci Júnior, o segmento é responsável por 40% do PIB e por 53% da mão-de-obra empregada e é também um dos grandes promotores do desenvolvimento social e, talvez, a única atividade econômica presente em cada um dos 5.600 municípios brasileiros, é uma atividade que mais permite o acesso sócio-econômico, absorvendo mão-de-obra pouco ou quase nada qualificada (IFG, 2013, p. 25 - 26).

Nesse eixo, a preocupação é demonstrar a importância de se profissionalizar para atender demandas e novas exigências desse campo de trabalho que recentemente passou a ser reconhecido profissionalmente, como ocorre com a gastronomia que apresenta um grande leque de possibilidades profissionais.

O setor de alimentação é amplo, e empregos formais em restaurantes, hotéis, bares, hospitais, escolas, representam apenas uma parte do mercado. Existem inúmeras alternativas de trabalho e renda, muitas realizadas em casa, como doceiras e salgadeiras, ou mesmo na rua e o curso técnico em serviços de alimentação visa preparar para o mercado autônomo também. Pretende, além disso, formar um profissional com conhecimentos em nutrição, qualidade e segurança alimentar, gestão de serviços de alimentação e cientes de sua responsabilidade com a sociedade e o meio-ambiente (IFG, 2013, p. 28).

Não podíamos deixar de destacar a questão da formação dos docentes para trabalhar os eixos temáticos dentro da proposta do Proeja. O Plano de Curso do Técnico em Cozinha aponta para a necessidade de formação contínua dos docentes e de reuniões para planejamentos semanais a fim de contemplar as perspectivas dos eixos. Para além desses pontos, podemos observar que a instituição possui uma política de incentivo à formação para os docentes prevista no PDI.

Quanto à qualificação dos docentes, o IFG, respeitados os dispositivos legais, adota como política o incentivo à qualificação por meio da liberação para a pós-graduação *stricto sensu*. O afastamento do servidor docente dá-se segundo regulamento próprio e em observância ao texto das leis nº 8.112/1990 e nº 12.772/2012 (IFG, 2012, p. 94).

Além da liberação dos trabalhadores com licença, o IFG estabelece parceria com outras instituições de ensino superior para a oferta de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter). “Além disso, a Instituição está se preparando para ampliar a oferta de mais cursos de pós-graduação, o que favorecerá também seu quadro de servidores docentes” (IFG, 2012 b, p. 95). O IFG apresenta em seus documentos uma preocupação com o processo formativo de seus educadores. Em lócus observaremos a efetivação dessa política de formação.

Ao final das leituras dos documentos (Documento Base do Proeja, Projetos de Curso Técnico Integrados de Alimentação e Cozinha e PDI) que devem ser norteadores da prática pedagógica do Proeja no IFG, observamos forte coerência entre eles. A formação ampla do homem como possibilidade de humanização e transformação da realidade são preocupações presentes, assim também a preocupação com a integração curricular, a compreensão das características, particularidades, necessidades e potencialidades da modalidade de EJA. Faz-se presente ainda a preocupação com o docente formado para trabalhar dentro de tal proposta. Desse modo, avaliamos como positiva a convergência e coesão dos documentos, em que um reafirma e complementa o outro apesar de haver algumas dissonâncias entre alguns pontos do Plano de Curso com os demais documentos.

No próximo capítulo temos por objetivo, a partir do trabalho de campo, explicitar o que observamos e percebemos, relacionando tais apreensões aos documentos expostos neste capítulo I, podendo refletir ou não de algum modo nas

práticas pedagógicas pesquisadas. Analisaremos também os dados coletados com base em concepções, conceitos e princípios apresentados no Documento Base do Proeja.

CAPÍTULO II

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EP: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES COM AS CONCEPÇÕES E OS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

O presente capítulo objetiva apresentar, analisar e compreender o perfil profissional e formativo de cinco professoras que atuam no curso investigado, realizando a seguir uma reflexão da prática pedagógica dessas professoras, principalmente com base no material didático utilizado e nos planos de ensino elaborados, tomando como referência os documentos norteadores da proposta do Proeja.

A pesquisa empírica no IFG, *campus* Goiânia, no Curso Técnico em Cozinha, foi realizada por meio de observações, com registro em caderno de campo, das aulas em sala e no laboratório gastronômico das professoras de EP. Foi ainda realizada a aplicação de questionários às professoras, bem como diálogos com as docentes para coleta de dados que não foram possíveis de coletar durante as observações. Por fim, construímos um pequeno conjunto de documentos constituídos pelos materiais didáticos utilizados em sala e pelos planos de ensino da maior parte das disciplinas de EP.

Para iniciarmos a pesquisa de campo, primeiramente foi estabelecido o contato com o corpo gestor da instituição, só após iniciamos observações e arquivamento dos materiais então entregues. Posteriormente contamos com a coleta de informações por meio de diálogos com educandos, professores e gestores. Somente após iniciadas as observações, percebemos que algumas informações não seriam possíveis de serem coletadas por meio de diálogos e observações, visto que a rotina das aulas e dos trabalhos era bastante intensa, portanto, elaboramos um questionário para ser respondido pelas docentes. Após um logo período de espera da devolutiva dos questionários, coletamos, enfim, informações mais específicas sobre suas trajetórias profissionais e seus olhares sobre os educandos e a proposta do Proeja.

Acompanhamos, exclusivamente, as aulas dos professores responsáveis pela formação profissional técnica. As observações de campo se iniciaram no mês de agosto do ano de 2014, final do primeiro semestre letivo (em função da greve da rede federal dos IFs o semestre letivo se estendeu até o mês de setembro). Nesse semestre, o curso

contava com seis professores da área técnica. No segundo semestre (previsto para finalizar em março de 2015), o número de professores diminuiu. Foram organizadas as disciplinas de modo que cinco professoras, das seis anteriores, ministrassem todas as disciplinas que são as mesmas do semestre anterior. As observações diárias se encerraram em 22 de dezembro de 2014, juntamente com as aulas da primeira fase do segundo semestre letivo do corrente ano.

Durante cinco meses de observações diárias no Curso Técnico em Cozinha, presenciamos diversas situações ocorridas em atividades coletivas e individuais em sala e extraclasse, bem como acontecimentos entre professor/professor, professoras/alunos, alunos/alunos. Os fatos observados se passaram em sala de aula e no Laboratório Gastronômico. Foram observadas ainda atividades coletivas de reuniões, palestras, seminários e diálogos entre o Curso de Proeja do Técnico em Cozinha, Técnico integrado em Transporte Rodoviário e Técnico integrado em Informática, bem como nos cursos de Bacharelado em Turismo e Hotelaria.

As disciplinas observadas foram: Introdução ao Serviço de Alimentação, Estrutura Física e Organizacional de Cozinha (primeiro período); Higiene e Legislação de Alimentos, Segurança do Trabalho, Habilidades Básicas de Cozinha (segundo período); Higiene e Legislação de Alimentos II, Nutrição, *Garde-manger* – capacitação de técnicas específicas no preparo de pratos frios, saladas, canapés, *terrines* em geral (terceiro período); Serviço de Bebidas, Cozinha Internacional (quinto período); Noções de Confeitaria, Noções de Panificação, Operação de Bebidas, Gestão de Serviço de Alimentação (sexto período); Serviços de Banquetes e Eventos, Alimentação e Bebidas do Cerrado, Cozinha Brasileira, Gestão do Serviço de Alimentação II (sétimo período).

Antes de iniciar o trabalho de campo com as observações, contando com leituras e conhecimentos adquiridos anteriormente, reconhecemos que o Curso Técnico em Cozinha nos parecia uma incógnita em relação à formação proporcionada aos educandos, pois acreditávamos que o projeto de curso e os professores não compreendiam, de fato, objetivos, características, potencialidade e importância do curso para os educandos. Assim, compreendíamos que a formação desse curso restringia-se aos afazeres “cotidianos” de uma “cozinha”, ao preparo de alimentos, ao auxílio a chefes *gourmets* e à organização de uma cozinha.

A partir do desenvolvimento da pesquisa em campo, o curso se apresentou para nós como um amplo campo de conhecimento e atuação/profissional, cheio de possibilidades e potencialidades para os profissionais em formação. Ao conhecer de

perto essa realidade, rompemos com a impressão de que o curso era voltado à formação tecnicista dos procedimentos necessários ao preparo de alimentos e funcionamento de uma cozinha. Essa impressão, acreditamos estar ligada e influenciada pela forma com que esse campo profissional surgiu recentemente, pois

Da mesma maneira que a culinária é uma expressão da cultura e passada adiante entre os grupos mediante observação e repetição, é possível afirmar que o ofício de cozinheiro também era aprendido assim, no dia a dia, em momentos de necessidade na família. Tradicionalmente, o ofício e as atividades relacionadas à cozinha no Brasil sempre foram uma atividade deixada para as mulheres no ambiente doméstico e para os homens, normalmente aqueles menos preparados (com treinamento e/ou educação) para realizar outras atividades no ambiente profissional (RUBIM; REJOWSKI, 2013, p. 168).

Percebemos, assim como Rubim e Rejowski (2013), que o preparo de alimentos transcende a atividade doméstica. O universo da culinária, em especial do preparo de alimentos, expressa em si características culturais, sociais e artísticas.

No Brasil, por muito tempo a aprendizagem acontecia apenas nos ambientes de trabalho. Os jovens, os migrantes e os imigrantes sem experiência que precisavam trabalhar eram aceitos em restaurantes e começavam lavando pratos ou como ajudantes gerais e, se conseguissem demonstrar interesse e esforço, poderiam ser reconhecidos e ter mais chances de aprender e subir na carreira (JHUN et al., 2009) Apesar disso, durante o período do regime político de Getúlio Vargas, que ficou conhecido por Estado Novo (1937 a 1945), houve um esforço governamental para desenvolver a educação oferecendo mais formação técnica e profissionalizante, a fim de preparar a mão de obra para a indústria em ampla expansão. Neste cenário foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 [...] (RUBIM; REJOWSKI, 2013, p. 168).

No entanto, somente em meados da década de 1990, com o surgimento da formação em nível superior em Gastronomia, é que se passa a reconhecer de forma mais ampla o profissional esse campo de atuação. Contudo, destacamos que, para além da questão do preparo dos alimentos, o Curso Técnico em Cozinha proporciona conhecimentos e noções de diversas áreas do ramo de serviços, dos quais podemos destacar os seguintes: noções básicas de higiene, armazenamento, controle e legislação de alimentos, segurança do trabalho em cozinhas, em estabelecimentos de fornecimento

de alimentos e insumos de modo geral, em hotéis, em restaurantes entre outros; preparo e realização de eventos referentes a prestações de serviços (área de culinária, bebidas a serem servidas e suas disposições, gestão e administração de mão de obra, cerimonial, logística entre outros).

Já no campo específico da nutrição e culinária, observamos empiricamente que são trabalhados aspectos como: alimentos nocivos e saudáveis aos seres humanos; formas inteligentes de utilizar determinados ingredientes e métodos de cocção; capacitação de técnicas específicas no preparo de pratos frios, saladas, canapés, *terrines* em geral. No campo das bebidas, são trabalhadas receitas de *drinks* e coquetéis, origens das bebidas, regras e normas para seus preparos, modo de servir, modo de consumo e degustação.

Frente ao preparo de alimentos, observa-se uma formação que abrange as convenções de pratos pertencentes à cozinha internacional; instrumentos, objetos e utensílios com suas finalidades; modo de uso, armazenamento e higienização; noções de confeitaria e de panificação. A esse respeito, trabalham-se aspectos como as habilidades básicas de cozinha ligadas aos cortes de vegetais e carnes; receitas e características de alimentos e bebidas da cozinha brasileira e do cerrado com suas particularidades.

Desse modo, o Curso Técnico em Cozinha relaciona-se aos serviços de alimentação, hotelaria e turismo e ao fornecimento de insumos de diversos tipos de estabelecimentos. Essa área apresenta-se como extremamente recente, porém com grandes possibilidades de expansão frente a pretensas formações profissionais como a do Proeja Curso Técnico em Cozinha, que orienta-se em um amplo processo formativo.

2.1 Perfil profissional e formativo das professoras de EP do Curso Técnico em Cozinha – IFG

Como vimos anteriormente, o Curso de Proeja Técnico em Serviço de Alimentação, iniciado no Instituto Federal de Goiás (IFG) a partir de 2006 (ainda CEFET-GO), posteriormente transformou-se em Curso Técnico em Cozinha desde 2009, encontrando-se ainda em vigência. Durante o tempo de oferta do curso, passaram por ele 21 professores da área de formação profissional técnica, cinco permanecem

atualmente no curso. Vejamos o quadro referente ao vínculo institucional desses professores:

QUADRO 2 - Vínculo institucional dos atuantes na EP - Proeja de 2009\2014

Vínculo Institucional	Quantidade
Substitutos	9
Efetivos	11
Não constam informações	1
TOTAL	21

Fonte: Dados cedidos pela Pró-Reitora de Ensino - Proen/IFG.

Do total de 21 professores que atuaram no Proeja Curso Técnico em Cozinha, 11 eram efetivos e, atualmente, apenas 5 professoras ministram disciplinas. Isso nos leva a perceber que o fluxo de troca de professores apresenta-se alto, apenas dois dos 21 docentes permaneceram no curso por mais de três anos, possibilitando uma relação mais aprofundada com a proposta do curso e com o perfil dos educandos.

Castro (2011), em sua pesquisa, percebeu no IFG, *campus* Goiânia, certa resistência por parte de docentes e gestores frente à implementação, oferta e ampliação do Proeja. E, ainda, professores que acreditavam não ser necessário alto nível de formação para atuar na docência dessa proposta por ser em nível técnico. Esses aspectos se revelam em especial na resistência e no preconceito em relação ao Proeja. A pesquisadora aponta esses mesmos aspectos como explicação para a rotatividade de docentes, 21 no Proeja, uma vez que os “professores melhores capacitados” não ministram disciplinas ou não permanecem na docência do curso.

Podemos dizer, referente ao nível de formação dos professores da EP que atuaram e atuam no Curso Técnico em Cozinha, que a maior parte deles possui especializações e/ou mestrado. Contudo, o número de doutores que atuou neste mesmo curso é extremamente baixo. Quando o foco é a formação para a docência, dos 21 professores de EP, observa-se uma problemática: apenas 13 deles possuem alguma formação no campo da docência. Vejamos no quadro abaixo informações referentes à formação desses professores:

QUADRO 3 - Formação para a docência dos professores da EP do Proeja

Área de formação	Quantidade
Graduação em Licenciatura Plena	1
Cursando Letras	1
Especialização em Metodologia do Ensino	1
Especialização em Docência para E. Superior	4
Especialização em EP Integrada (Proeja)	1
Mestrado em Geografia	1
Mestrado em Educação	1
Doutorado em Educação	1
Doutorado em andamento em Educação	1
Doutorado em andamento em Geografia	1
TOTAL	13

Fonte: listas de docentes (2009 a 2014) cedidas pela Proen/IFG.

Podemos observar no quadro 3 que somente uma professora possui formação específica para a atuação docente no Proeja. Já em relação à Especialização em Docência para Ensino Superior, somam-se quatro docentes, sendo duas delas professoras atuais do curso, as outras áreas de formação são diversificadas e em vários níveis.

Se relacionarmos esses fatos aos coletados em questionários aplicados às cinco professoras atuantes no Curso Técnico em Cozinha de 2014/2, podemos dizer que essas formações contribuem para sua atuação profissional em alguma medida, porém para a compreensão das especificidades, características e necessidades da EJA, em especial no Proeja, deixam a desejar na prática pedagógica cotidiana da maior parte delas. A título de exemplo, destacamos a resposta da Professora 1 quando expôs que a formação docente para o ensino superior pouco contribuiu para sua atuação com a EJA, porém sua experiência no Senac foi significativa para compreender “esse público”. Trabalharemos melhor esse aspecto mais adiante.

Em relação ao modo de entrada e vínculo empregatício dos professores, o processo seletivo pode ocorrer de dois modos: para contrato substituto e para contrato efetivo. Em relação às etapas do processo para professor substituto, o edital informa que:

2.1. A seleção dos candidatos será feita em 2 (duas) etapas que serão avaliadas na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, cada:

2.1.1. Análise de Títulos – caráter eliminatório e classificatório: Será eliminado o candidato que não comprovar a titulação mínima ou não apresentar a relação de documentos completa exigida no item 3.2 do presente Edital;

2.1.2. Prova de Desempenho Didático – caráter eliminatório e classificatório: Será automaticamente eliminado o candidato que não comparecer à Prova de Desempenho Didático e aqueles que não atingirem a pontuação mínima exigida de 60 pontos.

2.2. Serão considerados aprovados todos os candidatos que forem classificados nas duas etapas (BRASIL, 2014, p. 2).

As etapas acima são padronizadas, pois analisamos os editais de 2010 a 2014 e todos obedecem às mesmas etapas, nos permitindo afirmar que aspectos pedagógicos e didáticos são avaliados, apesar da não exigência da formação docente para os professores da área profissional.

Em relação ao processo seletivo para professor efetivo do IFG, *campus* Goiânia, há uma etapa a mais, o que diferencia esse processo para professor substituto, vejamos:

1.3. O concurso público será realizado em 3 (três) fases:

1.3.1. Provas objetiva e dissertativa (eliminatória e classificatória).

1.3.2. Prova de desempenho didático (eliminatória e classificatória).

1.3.3. Prova de títulos (classificatória).

1.4. A cada uma das fases será atribuída uma pontuação de 0 (zero) a 100 (cem) pontos (BRASIL, 2013, p. 2).

Podemos afirmar que, por meio dos editais, o profissional licenciado pode ou não tornar-se docente do IFG, necessitando ser aprovado nas etapas acima independentemente de sua formação específica para exercer a docência. Desse modo, reafirmamos o processo histórico da ausência da obrigatoriedade da formação docente, em especial para professores de EP, conforme trabalhado no capítulo 1.

As docentes observadas possuem formações distintas em níveis distintos. Por meio dos questionários aplicados e da consulta ao currículo *lattes* podemos conhecer suas respectivas formações e trajetórias profissionais. A Professora 1 concluiu em 2012 mestrado em hospitalidade. De 2008 a 2009 cursou Especialização em Docência para Ensino Superior - ênfase em gastronomia. Graduou-se em Tecnologia em gastronomia entre os anos de 2005 a 2006, possui ainda graduação iniciada em 2002 e interrompida em 2004 em Comunicação social-jornalismo. Referente às demais formações complementares, a Professora 1 possui formação de *sommelier* (2009), extensão universitária em “A arte da confeitaria profissional” (2007), extensão universitária em Grelhados, diversidade, preparo e apresentação (2006).

Dentre as outras experiências profissionais, estão a da Professora 1: Instrutora operacional de treinamentos de equipes e formação continuada de profissionais de cozinha (2008); docente e coordenadora pedagógica dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (cursos livres) das áreas de gastronomia, sala e bar (Sala & Bar) – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), eventos e lazer, técnico em nutrição e dietética e atuante no planejamento e docência dos cursos gratuitos de capacitação em gastronomia (2009 a 2011). Estágio vinculado à bolsa PROSUP Capes, local onde desenvolveu trabalho de apoio à professora orientadora na disciplina de Metodologia de Pesquisa e Orientação de TCC dos Cursos de Hotelaria e Turismo (2011 a 2012). Ministrou ainda as seguintes disciplinas: análise sensorial de alimentos, fundamentos de *buffet* e eventos, planejamento de cardápio, compras e logística em Alimentos e Bebidas (A&B) e Custos e formação de preços em A&B (2012 a 2013).

Já a Coordenadora/Professora 2, ingressou em um curso de mestrado profissional em Tecnologia de Processos Sustentáveis pelo próprio IFG desde 2014; possui especialização em Docência do Curso Superior; graduação em Tecnologia em Hotelaria; professora titular, dedicação exclusiva no IFG desde 2010. Em relação à formação continuada realizou Curso de *bartender*-Senac/GO2004; Curso de barista – Associação Paulista de Café SP 2006; Curso de *sommelier*-Associação Brasileira de Sommelier GO/SP 2005 – 2006 ; Curso de garçom 2006 e, em 2009, Curso de formação de EJA ofertado pelo próprio IFG.

No dia nove de setembro de 2014 foi baixada a portaria 1647, responsável por designar a referida professora como coordenadora do Curso Técnico em Cozinha Proeja. Nesse mesmo dia, os outros dois cursos de Proeja também ganharam novas coordenadoras. Essa nova divisão de coordenação deve-se à nova organização da gestão do IFG, pois antes da referida portaria, havia uma coordenadora acadêmica para cada um dos três departamentos do IFG, sendo que no Departamento 1 estavam os cursos superiores de Hotelaria, Turismo e o Curso Técnico em Cozinha Proeja.

A Coordenadora/Professora 2 era a única que possuía curso na área de Proeja e não era substituta, além de ser vista de maneira positiva na instituição. Motivos que definiram o lugar dela como coordenadora, segundo a afirmação da própria professora. Desde a vigência da nova coordenação, essa professora tem ministrado aulas, coordenado o curso e feito mestrado concomitantemente. Para ela, tudo está corrido e mesmo com as dificuldades a serem enfrentadas. Essa professora possui atuação

destacada na promoção de reuniões tanto entre as professoras da área técnica do Proeja, junto às demais coordenadores de cursos de Proeja no IFG, como também com os alunos, na tentativa de estabelecer diálogos, compreender o curso a quem pertencem e buscar saídas para resolver os problemas que surgirem no decorrer do processo formativo.

A Professora 3 possui Especialização em Direito Público (2004 a 2005), entre 2007 e 2008, Graduação em Gastronomia. No período compreendido entre 1999 a 2003, fez Graduação em Direito com formação complementar no *hospitality* (atisserie - Austrália) em 2011. A professora possui experiência como docente de ensino superior por meio do convite de uma universidade privada entre 2013 e 2014 para atuar no Curso de Gastronomia. Desde 2003 possui experiência em docência de língua inglesa. Sua experiência com o público da EJA se iniciou com aprovação em concurso para continuidade do primeiro semestre letivo do Curso Técnico em Cozinha Proeja de 2014, em substituição a um professor regente transferido.

Em 2014 a Professora 4 iniciou doutorado em Ciências da Saúde. Em 2011 a 2013 fez mestrado profissionalizante em Ensino em Saúde. Possui desde 2013 especialização em andamento em Gestão na Política de Alimentação e Nutrição. De 2005 a 2006 especialização em Nutrição Clínica e Esportiva. Entre 1999 e 2006 graduou-se em psicologia e, de 1999 a 2003, graduou-se em nutrição. Atua há oito anos como docentes em cursos superiores de enfermagem, fisioterapia e farmácia. Destacamos que somente ingressou, em 2014, com dedicação exclusiva no IFG diretamente no Curso Técnico em Cozinha.

Atualmente, a Professora 5 encontra-se com doutorado em andamento na área de educação (iniciado em 2014). Possui mestrado em Nutrição e Saúde de 2010 a 2011, de 2006 a 2007 cursou especialização em Consultoria Alimentar e Nutricional com graduação em Nutrição concluída em 2005. Relativo à formação complementar, fez, em 2008, capacitação em EP integrada à EJA, ofertada pelo próprio IFG. Em 2013, Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Por fim, cursou Aplicações de Métodos Instrumentais para Análises em 2011. Com relação a sua atuação docente, destacamos que, de 2008 a 2009, atuou como professora substituta no IFG; de 2010 a 2011 trabalhou como professora convidada em uma universidade privada e, em 2011, foi aprovada como professora em regime de dedicação exclusiva no IFG, atuando há 4 anos como regente do Proeja e se demonstrando favorável à atuação no Proeja.

Após a apresentação detalhada da trajetória profissional de cada uma das docentes, vejamos estes mesmos dados e informações organizadas de modo mais objetivo em quadros e respostas recolhidas por meio dos questionários.

QUADRO 4 - Formação dos sujeitos da pesquisa

Formação relativa às cinco docentes	Quantidade*
Técnico	0
Graduação	5
Especialização em docência para Ensino Superior	2
Demais especializações	3
Mestrado em andamento	1
Mestrado	3
Doutorado em andamento	2
Doutora	0
Capacitação em EJA	2

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

* Quantidade referente ao total das 5 docentes entrevistadas.

Frente aos dados, podemos destacar que essas docentes são profissionais de áreas e formações variadas, com pouca formação para a docência, reafirmando os dados apresentados por Machado (2008) em relação aos professores da EP. Percebemos, ainda, que a formação para atuar na EJA também se apresenta em menor quantia, mesmo havendo oferta de capacitação nessa área no próprio IFG para os docentes recém-concursados ou iniciantes na docência do Proeja a fim de contribuir em suas práticas pedagógicas diárias.

Perguntamos a duas professoras que possuem formação para docência universitária (especialização) se essa formação contribuiu para atuação docente e compreensão da proposta do Proeja. A Coordenadora/Professora 2 não respondeu. A Professora 1 afirmou, via questionário, que não, mas que a prática pedagógica nos cursos profissionalizantes sim. Vejamos a resposta dela: “Pouco, minha experiência como professora no Senac/SP, unidade Penha, contribui muito mais para aprender a lidar com esse público específico”.

Na compreensão da professora, os cursos livres de capacitação foram mais significativos para o trabalho docente com a EJA que a formação para a docência universitária. Esta compreensão reforça, por um lado, certo preconceito, uma vez que os trabalhadores, sujeitos da EJA, têm sido alvo de cursos pontuais e instrumentalizantes, reafirmando a visão de uma formação fragmentada e pragmática de treinamento de mão de obra. Por outro lado, também revela uma formação docente insuficiente para a

prática em sala de aula. Contraditoriamente, segundo a docente, foi na prática que ela obteve contato com os sujeitos reais. Cabe indagar, desse modo, para aprofundamentos posteriores, que tipo de formação os espaços específicos estão empreendendo para contribuir com a realidade docente? A formação para a docência universitária é distinta da formação com foco no público da EJA, porém também versa a respeito da docência que, em alguma medida, deveria contribuir na prática diária do professor.

Em complementação, a Professora 1 percebe o aluno do Curso Técnico em Cozinha do seguinte modo: “É sem dúvida um aluno carente, muito carente de afeto e atenção por parte do professor. A maioria é agradecida pela oportunidade de retornar aos estudos e, no Curso Técnico em Cozinha, tende a gostar mais das aulas práticas” (Professora 1).

A percepção da docente provavelmente deriva da negação e privação de direitos e condições sociais do educando da EJA, advindas do preconceito de sua classe social e trajetória de educacional/profissional. Para esses alunos, direitos não lhe foram garantidos e do senso comum perpassa uma visão assistencialista de educação. Contraditoriamente a isso, com a oferta do Proeja, parte dos direitos desses educandos está sendo garantida em uma instituição de excelência, que, historicamente, atendeu filhos da classe média, “sonho”, até então, distante da classe trabalhadora.

Com relação às facilidades encontradas na docência no Proeja, a Professora 1 respondeu: “Acredito que seja o agradecimento e a vontade de atenção que, quando o professor consegue se entregar, esses alunos valorizam o empenho e retribuem se empenhando também.” (Professora 1). Essa fala reafirma a “gratidão” dos educandos que percebem nesse curso a oportunidade de mudar seus futuros e a “bondade e paciência” do docente como um “prêmio ou uma dádiva”, não como um direito garantido. Analisando as respostas das outras docentes referentes às mesmas questões podemos observar que:

Em geral são alunos que passaram por problemas financeiros ou familiares e tiveram que abandonar os estudos, normalmente não foi por livre e espontânea vontade, sempre tiveram uma motivação externa para o abandono escolar (Coordenadora/Professora 2).

São alunos de classe social menos favorecida, às vezes de idade superior a 40 ou 50 anos, que tendem a ter dificuldades nas áreas mais técnicas (Professora 3).

Com dificuldades básicas, mas muito interessados, participativos e dedicados (Professora 4).

Percebo os alunos do Proeja como alunos com dificuldades financeiras em razão do nível socioeconômico; muitos anos afastados da sala de aula, são trabalhadores e buscam qualificação profissional (Professora 5).

Notamos que, apesar de as docentes verbalizarem o conhecimento sobre a condição de trabalhadores dos educandos, algumas das práticas pedagógicas revelam problemas em compreendê-los como sujeitos da EJA trabalhadores. Podemos citar como exemplo os vários trabalhos solicitados que somente são aceitos se forem em versão impressa ou via e-mail, o que se apresenta como contraditório frente à dificuldade de acesso a essas tecnologias muitas vezes aliada à questão financeira e/ou geracional de alguns educandos.

Outro aspecto contraditório refere-se à jornada de trabalho dos educandos associada à utilização do transporte coletivo público que impacta diretamente na pontualidade dos educandos; ou ainda, a questão do cansaço dos educandos no fim de noite, demonstrado pela dificuldade de manter-se acordado em aulas expositivas longas, principalmente a partir de uma hora de duração consecutiva. Nesses dois casos, as professoras 1 e 3 demonstram explicitamente incômodo.

Isso pode ser percebido com a prática pedagógica da professora 4 em uma dinâmica de seminário na aula de frutos do cerrado. Um aluno chegou quase 30 minutos atrasado e se sentou, pediu desculpas pelo atraso e, passados alguns minutos, começou a cochilar. Em determinado momento, quando se falava das frutas mangaba e gabioba, o educando pediu para participar da discussão, pois havia dúvidas em relação às características e aos sabores de uma das frutas. Os alunos que apresentavam o seminário não conheciam e não conseguiram uma das frutas para apresentar o trabalho. Nesse momento, o aluno que despertou, participou da apresentação, explicou as características da fruta, as possibilidades de sua utilização, tudo com bastante propriedade, visto que ele cresceu no interior e conheceu essas frutas de perto. A docente em seguida agradeceu ao aluno e disse “Olha gente, o Bruno! Ele estava dormindo mas acordou e deu uma aula para nós! Parabéns!” (Professora 4, 2014, p. 1).

Dentre as percepções relativas às respostas atinentes a esse grupo, as docentes destacam-se o interesse, a dedicação, a disposição e o respeito dos educandos frente às professoras. Contudo, a Professora 5 avança em relação as outras docentes, visto que sua resposta coaduna com a compreensão exposta no Documento Base do Proeja, bem como com a nossa compreensão de EJA. Ela afirma que: “são alunos que estão

motivados, ansiosos pelo conhecimento e trazem os conhecimentos do cotidiano que, explorados e resgatados pelo docente, facilitam o processo de ensino-aprendizagem.” (Professora 5). Acreditamos que esse olhar deve-se ao fato de que, para além da condição docente, ela estabelece uma relação de constante diálogo e compreensão com seus educandos, evidenciando sua participação na capacitação em EJA e seu histórico de três anos de trabalho com o público do Proeja no IFG.

Quando perguntamos sobre as dificuldades, as respostas foram:

O tempo afastado dos estudos, dificuldade de concentração, geralmente causada pelo cansaço, o excesso de carência pode gerar situações de conflito (entre colegas, turma e até com o professor) (Professora 1).

Normalmente estão cansados porque trabalham e estudam e são os gestores de suas casas, e atualmente a maior dificuldade são os alunos que vem de outros EJAs e chegam no instituto analfabetos, sem ler e escrever e têm dificuldades em todas as matérias (Coordenadora/Professora 2).

São alunos que têm dificuldades particulares: dificuldades de aprendizado, precisam faltar aulas por motivos de família, ônibus, doença com uma frequência maior que os meus antigos alunos da PUC (Professora 3).

Formação Básica. Muitos anos sem estudar (Professora 4).

Algumas dificuldades são mais em razão da falta de um projeto integrador envolvendo as disciplinas da parte técnica e as do núcleo comum (Professora 5).

As dificuldades apontadas pertencem à realidade da EJA. Contudo, conhecê-las não garante compreendê-las, tampouco garante encontrar metodologias e atividades que contribuam para superá-las. A Professora 5 aponta para um caminho a ser seguido: a integração curricular. Perguntamos ainda o que, na opinião das professoras, poderia ser feito para a superação das dificuldades, as respostas foram:

No caso do Técnico em Cozinha, acredito que o ideal seria aglomerar as disciplinas em blocos para os alunos conseguirem focar a energia e concentração em uma de cada vez, tendo tempo para desenvolver projetos e a prática (Professora 1).

O ensino fundamental ser tratado com maior respeito pelas instituições de ensino e governo (Coordenadora/Professora 2).

Ser maleável dentro da medida do possível, simplificar o conteúdo ao máximo sem abrir mão da qualidade do Instituto (Professora 3).

Metodologia utilizada. Reforço (Professora 4).

Elaborar um projeto integrado entre as disciplina/conteúdo (Professora 5).

Podemos observar na resposta da Professora 1 um olhar refletido acerca de suas experiências anteriores de formação em cursos técnicos em instituições privadas com finalidade de treinamento de mão de obra. Nesse caso, a objetividade é valorizada e a integração curricular não se faz presente. A Professora 5, diferentemente da Professora 1, reafirma a necessidade da integração curricular em uma formação mais ampliada. Observa-se uma pluralidade na concepção das docentes frente às facilidades, dificuldades e superação na atuação docente do Proeja. Destaca-se também a dificuldade da maior parte delas em compreender particularidades e determinações da modalidade de EJA que poderiam ser, em grande parte, superadas frente a uma formação de qualidade com base na EJA e na proposta do Proeja.

No item abaixo continuaremos com os objetivos voltados ao campo pesquisado, apresentados agora em diálogo com que os documentos oficiais apontam como ideal. Destacaremos os pontos que consideramos relevantes, positivos e/ou negativos observados no desenvolvimento da prática docente do Curso Técnico em Cozinha do Proeja no IFG, *campus* Goiânia, em contraponto aos aspectos legais da proposta.

2. 2 Aproximações e distanciamentos entre o previsto e o realizado na atuação docente

A modalidade de educação de jovens e adultos, seja no Proeja, seja em cursos de EB regulares, carrega consigo um histórico de diversidades de oportunidades, de condições financeiras, geracionais, étnicas, de gêneros entre outros. No Documento Base do Proeja e no Plano de Curso este olhar voltado à compreensão e ao trabalho com a diversidade é apresentado em vários pontos do documento do seguinte modo:

[...] é preciso reconhecer que não há uma homogeneidade cultural em relação aos educandos jovens e adultos e, se é possível arrolar algumas características do funcionamento cognitivo deste grupo, tais como, “pensamento referido ao contexto da experiência imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, do procedimento metacognitivos” (OLIVEIRA, 1995, *apud* KHOL, 2001) é necessário perceber também que neste mesmo grupo há pessoas que não apresentam tais características, como acontece com outros grupos sociais (IFG, 2013, p. 15).

De posse dessa compreensão, nossas observações em campo nos possibilitou perceber situações e acontecimentos passíveis de reflexão frente ao que está posto na teoria. Doravante, discutiremos as principais situações observadas em campo.

Um dos pontos da problemática em questão diz respeito ao que fora observado e percebido recorrentemente no campo em relação ao horário de entrada e saída dos educandos. Em geral, as aulas duram das 19h10 às 21h40 ou 21h50. O horário de entrada e de saída previsto no Plano de Curso (2013) é das 19h às 22h15. A demora no início da aula deve-se ao fato de que alguns dos alunos demoram a chegar em função do trabalho e/ou meio de transporte. As professoras 1 e 3 são resistentes a atrasos superiores a 20 minutos no laboratório, apesar de deixarem os alunos entrar dizem algo no sentido de evitar possíveis atrasos.

Em algumas ocasiões, alunos que chegaram com mais de 30 minutos de atraso tiveram que chamar a professora até a porta para ela permitir-lhes entrada. O horário de saída também fica flexibilizado, visto que os alunos preferem ficar sem o intervalo para saírem mais cedo ao final da aula, pois vão para os pontos de ônibus em lugares escuros e, em muitos casos, necessitam ir para terminais de ônibus e/ou outros locais antes de ingressarem no último ônibus rumo as suas casas. Como já fora acima assinalado, apesar dessa condição, a Professora 3 oferece resistência em dispensar os alunos mais cedo.

Destacamos alguns fatos emblemáticos relativos à problemática do horário de entrada e saída dos educandos. No primeiro fato, as receitas propostas no Laboratório Gastronômico demoraram a ficar prontas, estendendo o tempo de costume para degustação e, posteriormente, lavagem da louça usada. Alguns alunos ao verem o horário pediram dispensa da degustação, ajudaram na organização da cozinha e conseguiram sair. Contudo, a docente deixou transparecer que não estava satisfeita com o ocorrido. O tempo planejado não foi possível de ser cumprido. A professora liberou alguns alunos já que outros assumiram lavar a louça e terminar a arrumação da cozinha para os colegas.

O segundo fato ocorrido foi em meados do mês de novembro na aula de produção de massas (pães, pizzas, esfirras). Nessa aula, os alunos saíram mais uma vez indignados com o tratamento da Professora 3. Nessa aula foram feitas oito receitas, um número bem alto, já que, em geral, são quatro por aula. Frente aos preparos das receitas, o horário foi curto. A degustação ocorreu próximo às 22h. Alguns alunos, como previsto, dispensaram a degustação por causa de ônibus. Antes disso, eles foram falar

com a Professora 3, que lhes perguntou em alto tom de voz: “Quem é seu grupo? Vocês já combinaram com eles para ver se eles topam lavar e arrumar as vasilhas que restaram sem vocês? A gente chegou junto, a gente sai junto!” (Professora 3, 2014, p. 2).

As alunas que necessitavam sair mais cedo já haviam combinado com os colegas para eles fazerem o favor de lavar as louças para elas poderem ir. Contudo acabaram se atrasando para pegarem o ônibus. Os educandos verbalizaram descontentamento com a forma com que a professora conduziu a situação, uma vez que eles já haviam se organizado para evitar transtornos.

Na mesma semana, a Professora 1, também no laboratório, passou por situação parecida, pois também propôs receitas que necessitaram de mais tempo para ficarem prontas. Aproximando-se das 22h, ela se apressou no momento da degustação dizendo: “Gente, hoje a gente excedeu o tempo e quem puder ficar para me ajudar será ótimo, mas se tiver que ir por causa do ônibus pode ir e eu ajudo a lavar a louça, porque hoje foi um dia atípico.” (Professora 1). Desse modo, ficaram os alunos que puderam ficar, os demais seguiram para os pontos de ônibus sem tumulto.

Em uma das aulas da Professora 1, observamos outro ocorrido: uma aluna ligou para uma colega que já estava em aula no laboratório há uns vinte minutos e pediu a ela para perguntar a professora se ainda poderia ir assistir aula, pois havia conseguido sair do trabalho só naquele momento e ainda pegaria ônibus. A professora perguntou se a aluna conseguiria chegar num prazo de 15 minutos e a resposta foi negativa. A professora disse então que consideraria apenas meia presença nesse caso (das 20h45 às 22 h).

Posteriormente, no mês de dezembro, a Professora 3 informou aos alunos que a tolerância em relação aos atrasos mudaria a partir da próxima semana, uma vez que ela conversou com a assistente social e se informou que, ao fazer o processo seletivo e a matrícula, os alunos estavam cientes do horário de entrada e saída oficiais. Desse modo deveriam se adequar a esse horário. A professora avisou que a tolerância de chegada seria até às 19h25. A partir desse momento não seria mais permitido entrada dos alunos a não ser em situações específicas, diferenciadas e/ou não recorrentes. O horário de saída, caso as atividades estivessem finalizadas, poderia permanecer por volta de 21h45 e 21h50.

Alguns alunos tentaram argumentar e pediram tolerância maior por causa do horário de saída do trabalho e da precariedade do transporte público. Contudo, a resposta da professora foi que eles teriam que se organizar para chegarem no horário

definido, tendo margem de flexibilização também definida. A docente disse ainda que alguns alunos recorrentemente chegavam bastante atrasados, mesmo usando transporte particular, prejudicando, assim, o andamento dos trabalhos que já estavam em processo. Cabe destacar que percebemos o atraso desses alunos, mas, na maior parte dos casos, eles saíam diretamente do trabalho para o IFG, sem conseguirem chegar no tempo determinado às aulas independentemente do meio de transporte. A condição de trabalhador que gerava essa realidade.

Ao refletirmos à luz do Documento Base do Proeja sobre os fatos narrados, podemos perceber que a condição de trabalhadores dos educandos de EJA foi o principal e, em alguns casos, o único fator que os levou ao afastamento da escola. Se esses trabalhadores agora retornam a uma instituição formadora, o trabalho continua a exercer duas forças opostas uma da outra: de afastamento e aproximação da “escola”. Garantir o acesso e a permanência desses educandos não se limita a extrapolar um processo seletivo diferenciado e flexibilizado, é necessário assumir um compromisso com essa modalidade de educação respeitando suas necessidades e características, reafirmando o que está colocado no documento da proposta.

Os dois primeiros princípios do Documento Base do Proeja dizem respeito a EJA como direito assegurado legalmente frente ao comprometimento da instituição que oferta cursos nessa modalidade. Esse atendimento deve ser feito de acordo com especificidades, particularidades e necessidades dos educandos para que, enfim, consigam dar continuidade seus processos formativos assegurados por direito. Assim como tais direitos lhes assegurem inserção orgânica nas instituições formativas.

Entre os educandos pesquisados, percebemos o problema com a pontualidade, que se revela como um fator presente e característico da modalidade de EJA que, em alguns casos, pode contribuir para a interrupção dos estudos de forma cíclica e continuada. Observamos diálogos e anseios entre professores, alunos e assistente social. As discussões sempre perpassam a questão quantitativa da carga horária das disciplinas, “Faltam quantas horas para fechar esta disciplina?” “Quantas horas faltam para dar nesta disciplina?” “Quantas horas já dei de aula?” “Quantas aulas o aluno faltou e quantas horas ele perdeu?”

Frente a essa problemática acreditamos ser necessário traçar estratégias e planejamentos estruturais e curriculares para minimizar a situação. Se a questão principal é o quantitativo, pode-se ampliar a quantidades de dias letivos e alterar o horário de entrada e saída dos alunos. Contudo, caberia ao corpo docente, discente e

gestor indagar o que se compreende como carga horária adequada, o que é tempo adequado de formação?

Os alunos deste curso possuem especificidades já advindas da prática cotidiana doméstica ou profissional, vivenciadas, portanto, no mundo do trabalho. Situação que faz com que alguns dos conhecimentos específicos do curso já sejam dominados pela maior parte deles, reafirmando a compreensão de Brasil (2009) e Freire (2011) em que a vivência de mundo do educando deve ser respeitada, reconhecida e valorizada. Desse modo, torna-se possível romper com essa compreensão horista e rígida de uma “grade curricular com carga horária determinada”. Ainda na concepção freireana, as práticas pedagógicas devem partir dos conhecimentos dos educandos em direção à construção de um conhecimento mais complexo e elaborado que contribua significativamente na relação com o mundo do trabalho, apresentando-se, assim, como significativa para o educando no exercício da práxis.

Podemos ainda destacar o princípio e a concepção da interdisciplinaridade nessa proposta, em que conteúdos complementares poderiam ser trabalhados de modo mais amplo entre duas ou mais disciplinas em uma menor carga horária, possibilitando adequar horários de entrada e saída dos educandos as suas necessidades. Outra questão que podemos pensar é que os alunos do Proeja não são ideais ou irreais. Como Machado (2009) aponta, são alunos “reais”, são adultos trabalhadores. Assim, por que não pensar em uma margem de carga horária a ser cumprida de forma extracurricular em atividades acadêmicas ou profissionais relativas às áreas de interesses dos educandos relacionadas ao curso? Ou ainda, avaliações diferenciadas que validem os conhecimentos prévios desses educandos, que, como vimos em outros momentos deste texto, já possuem em grande parte conhecimentos relativos ao curso adquirido por meio de sua prática profissional e/ou doméstica. Dito de outra maneira, a questão da carga horária deve ser pensada por outras perspectivas, do ponto de vista de uma formação diferenciada, respeitando os princípios básicos da proposta de formação integrada. Percebemos a dificuldade em reconhecer os conhecimentos adquiridos empiricamente pelos educandos, mas essa problemática deve ser encarada. Ressaltamos, ainda, que cada curso possui suas características e especificidades. As estruturas, currículos e características desses cursos devem ser pensadas do mesmo modo.

Segundo Freire (2011), o educador deve estar atento aos educandos, respeitando-os enquanto seres humanos, cidadãos e sujeitos com particularidades e necessidades diferenciadas. Assim, ensinar exige consciência do inacabamento e a inserção do sujeito

inacabado no mundo. Segundo o autor, exige-se permanente processo social de busca ao respeito, à autonomia e à identidade do educando, numa palavra, temos que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2011, p. 63).

Ainda que o educador deva estar atento aos acontecimentos do cotidiano escolar, pois tal conduta nos permite superar o que há de instintivo na avaliação e na atitude que tomamos diante de fatos e acontecimentos em que nos envolvemos, ensinar exige reconhecimento, respeito e valorização da identidade cultural do educando, de modo que suas necessidades, condições, potencialidades e particularidades sejam respeitadas. Isso torna o processo de ensino aprendizagem adequado, produtivo e prazeroso aos educandos e educadores, rompendo com a concepção de formação bancária.

Quanto ao aspecto das estratégias metodológicas das aulas, elas podem ser divididas nos dois espaços em que ocorreram. O primeiro se deu em sala de aula com a utilização de textos e esquemas, exposições, diálogos e, em alguns casos, seminários. O segundo no Laboratório Gastronômico de modo prático pela execução de degustações receitas feitas e/ou.

As aulas em sala ocorrem a partir de materiais entregues aos alunos como *slides*, textos impressos e fotocopiados. Esses materiais são utilizados como ponto de partida, alternados com exposição e exemplificação oral das docentes, bem como diálogo entre professores e alunos, já que a maior parte dos alunos já possuem conhecimentos sobre a área de formação. As Professoras 1, 2 e 3 utilizam o recurso do *Datashow* em suas aulas e/ou slides impressos. As Professoras 4 e 5, como são da área da nutrição, abordam aspectos mais teóricos e organizacionais, trabalham majoritariamente com textos e esquemas que, em geral, são lidos e discutidos em sala de aula, costumam também solicitar aos educandos informações extras sobre os conteúdos abordados por meio de pesquisas na biblioteca ou na internet.

A Professora 4 costuma entregar uma apostila com textos e informações básicas sobre o tema do seminário a ser apresentado, em seguida solicita que os alunos leiam e estudem o texto para apresentar em sala de aula com data marcada. Contudo, como vimos, pede que, se possível, os alunos busquem conhecimentos a mais do que o que foi entregue por ela, solicita ainda que, quando possível, os alunos levem receitas produzidas sobre o tema a ser apresentado. Na disciplina de frutos do cerrado os alunos levaram para degustação geleias, picolés e doces feitos com esses frutos.

Destacamos positivamente que, na maior parte das docentes, exceto a Professora 3, foi possível observar certa flexibilidade relativa à data de entrega dos trabalhos e à quantidade de alunos na elaboração dos trabalhos e/ou tema a ser trabalhado. Em tais casos, as próprias professoras, quando necessário e possível, liberam os alunos pelo menos uma aula, ou um pouco mais cedo, para que consigam chegar antecipadamente em casa e fazer o trabalho. Algumas professoras se dispõem a atender alunos com dúvidas e dificuldades no horário em que os demais foram dispensados ou em horário marcado fora do tempo de aula. A maior parte desses destaques foi apreendido no momento de observação, análise e cotejo das aulas das Professoras 2, 4 e 5, sendo que a maior ênfase foi dada nas aulas da Professora 1.

No que tange à utilização da metodologia da pesquisa prevista nos princípios do Proeja, as docentes disseram utilizá-la como recurso pedagógico, capaz de contribuir para compreensão de determinados conteúdos. Desse modo, primeiramente os alunos precisam coletar dados em materiais entregues pelas professoras em sala de aula, em livros e/ou na internet. Posteriormente, devem elaborar um trabalho escrito que, em sua grande maioria, caracteriza-se como resumo e deve ser impresso quando entregue. Em algumas situações, esses trabalhos e resumos podem subsidiar a apresentação oral do trabalho no formato de seminários agregados à avaliação total do aluno.

A utilização da pesquisa pelas docentes também foi alvo de uma questão do questionário respondido por elas. Na referida questão, buscamos compreender se ela faz parte do processo formativo delas e dos alunos. As respostas foram:

Sim, muito. Todo semestre trabalho a pesquisa com os alunos tanto com livros como revistas, notícias e ajudo a superar as dificuldades com a internet. Até para manter meu conteúdo atualizado (Professora 1).

Sim, trabalhamos com pesquisa de mercado em estabelecimentos de alimentação, perfil dos clientes, eventos, relação bebida alcoólica e alimento juntamente com o DETRAN, uso de língua inglesa nos serviços de bebidas e

serviços de mesa e outros projetos que vão surgindo com outros professores (Coordenadora/Professora 2).

Os alunos elaboram e apresentam seminários. Eu estou constantemente estando e pesquisando para aprimorar o conteúdo (Professora 3).

Sim. Atividades de pesquisa por meio de artigos científicos (Professora 4).

Acredito que sim através de pesquisas em grupo, discussões de artigos científicos envolvendo os conteúdos da disciplina (Professora 5).

Dentre as respostas percebemos entre as professoras, um esforço em fazer da pesquisa algo presente na formação dos educandos, mas podemos observar que elas abordam e compreendem de modo diferenciado a pesquisa e seu conceito dos apontados no Documento Base do Proeja, assim como no de alguns referenciais metodológicos de educação. Na primeira resposta podemos perceber, balizados pela observação, que é a coleta de dados em revistas, livros, jornais e principalmente na internet que subsidiam a sistematização dos trabalhos teóricos compondo assim a pesquisa. Trabalhos que, apesar de a professora se dispor a atender alunos em sala ou em outros momentos, como antes de aulas ou nos intervalos delas, geram grande insegurança, desconforto e transtornos, geralmente para educandos com mais idade sem intimidade com as novas tecnologias.

A Coordenadora/Professora 2 aborda outros aspectos em sua resposta acerca da utilização da pesquisa, refere-se à possibilidade de acessar dados externos pesquisados por outras instituições, como foi no caso da pesquisa encomendada no início do Técnico em Serviço de Alimentação para conhecer o mercado alimentício e contribuir na gestão do curso e no atendimento dos educandos.

Já as Professoras 3, 4 e 5 utilizam a pesquisa de determinados assuntos como subsídio para apresentações de seminários e trabalhos para os alunos em que os dados coletados são sistematizados e entregues em trabalho escrito e apresentados. Forma semelhante ao que a Professora 1 utiliza. Por fim, a Professora 3 ainda aponta a pesquisa como recurso para aprimoramento de seu conhecimento enquanto docente em constante formação.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a pesquisa é compreendida em seu aspecto amplo como parte do processo formativo dos educadores e educandos com o propósito de desenvolver e construir conhecimentos, endossando assim esse conceito presente no Documento Base do Proeja. O IFG, criado a partir de 2011, passa a promover ensino, pesquisa e extensão de forma gratuita em todos os níveis de ensino. O documento prevê ainda a criação, até 2013, de, pelo menos, um núcleo de estudo e

pesquisa por departamento e, posteriormente, ampliação dos grupos de pesquisa e extensão. Compreende ainda que:

A formação acadêmica nos cursos do IFG tem se caracterizado pela busca da associação à pesquisa como método de ensino e como princípio pedagógico da aprendizagem e da construção do conhecimento e, nesse sentido, tem-se fortalecido os programas de iniciação científica e tecnológica, PIBIC, PIBITI, os programas de iniciação a docência (PIBID), e valorizado a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC e do Estágio Curricular nos projetos de curso (IFG, 2012, p. 21).

Observemos que o quinto princípio do Proeja menciona a pesquisa “[...] como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos” (BRASIL, 2009, p. 38).

Já no Plano de Curso Técnico em Cozinha, a pesquisa está presente como forma de subsidiar informações e fundamentações teóricas utilizadas na própria construção do documento. A pesquisa se mostra como forma de construção e desenvolvimento de conhecimentos de educadores e educandos, ou seja, ela acaba se esgotando em si mesma. Percebemos que as práticas pedagógicas observadas aliadas às respostas dos questionários acerca da utilização da pesquisa refletem o que está previsto no Plano de Curso, porém são opostas ao que os outros dois documentos propõem: o PDI e o Documento Base.

Segundo Ludke e André (1989), no nível médio, tem-se utilizado da pesquisa de modo recorrente, podendo comprometer a compreensão dos estudantes por pesquisa. Quando a professora solicita aos alunos que pesquisem determinado tema ou assunto, na maior parte das vezes, eles se limitam a fazer consultas em uma ou mais obras apenas coletando informações; às vezes fazem “recortes de assuntos, temas ou reportagens” em meios impressos ou eletrônicos para compor o resultado ou produto final da pesquisa a ser apresentado. Segundo as autoras, essa atividade pode contribuir na aprendizagem dos educandos e despertar sua curiosidade, mas não passa de uma atividade de consulta que, apesar de contribuir para a aquisição de conhecimento, não lhes faculta a verdadeira condição de pesquisadores, pois esses exemplos de “pesca digital” são meramente informativos e não vão muito além da coleta e consulta de dados e informações.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir dele do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 1989, p. 1-2).

Compreendemos as dificuldades do exercício da pesquisa no ensino médio, porém também percebemos todas as suas potencialidades. Podemos observar que, apesar de as docentes utilizarem a “pesquisa” de diversas formas, elas não atendem o quinto princípio que está em conformidade com nossas referências, uma vez que, para Freire (2011), a pesquisa é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, exigindo educadores e educandos “instigados, rigorosos, humildes e persistentes”. Só assim, por ela, é possível extrapolar a coleta de dados e ampliar, de fato, o conhecimento que lhe é pertinente.

Quanto ao aspecto das estratégias metodológicas, as aulas práticas ocorrem no laboratório gastronômico que é equipado com um pequeno escritório/secretária, banheiro, dois cômodos para guardar insumos e utensílios, salão de festas com capacidade para cerca de cinquenta pessoas e duas cozinhas (cozinha quente e cozinha fria) bem equipadas. Nelas são produzidas receitas de bebidas e comidas frias e quentes. As cozinhas possuem fornos, bancadas, fogões, batedeiras, pias, entre outros instrumentos e objetos. Quatro, das cinco professoras da área técnica, deram pelo menos uma aula no laboratório gastronômico³, executando diversos tipos de receitas com objetivos e propostas diversas como, por exemplo, percepção da possibilidade de desenvolver alimentos saborosos e saudáveis com substituições inteligentes (arroz e farinhas integrais, diminuição na quantidade de óleo, substituição de farinhas sem glúten etc.); desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica de preparação das receitas e pratos elaborados e/ou clássicos; percepção do modo de preparar e servir determinadas bebidas com determinadas comidas entre outros objetivos.

³ Site do Laboratório gastronômico: <http://labgastronomicoifg.wordpress.com/2014/08/12/pre-preparo-para-a-feira-de-chefs/>

As Professoras 1 e 3 utilizam semanalmente o laboratório, a Coordenadora/Professora 2 o utiliza esporadicamente, especialmente a cozinha fria para preparação de *drinks* e bebidas, a Professora 4 pelo menos uma vez por semestre para preparo de algumas receitas específicas. Vale destacar que os alunos só vão ao laboratório após uma série de aulas em sala, em que ocorrem explicações sobre funcionamento e contextualização das disciplinas, suas origens – por vezes de caráter muito místico – e sobre técnicas e propriedades para executar as receitas da disciplina. Percebemos que, especialmente nessas aulas teóricas introdutórias, as possibilidades de integração curricular com disciplinas como história, geografia, matemática, ciências, português, química e outras se apresentam em destaque, mas ficam restritas a projetos específicos e anuais, como veremos mais adiante.

As aulas práticas para o preparo de receitas no laboratório ocorrem, de modo geral, obedecendo à certa rotina. Quando os alunos chegam ao laboratório já está tudo preparado para a aula, tudo limpo e higienizado, os insumos, objetos e utensílios separados e dispostos ao alcance dos alunos na cozinha sobre uma bancada. Após a chegada, os alunos, devidamente uniformizados, necessitam, como regra de conduta profissional, higienizar as mãos e vestirem toucas. Posteriormente, são entregues as receitas que deverão ser preparadas, segue-se uma introdução por parte das professoras, a explicação das receitas e seus modos de preparos. No caso da Professora 1, observamos, em certas aulas, a preocupação em contextualizar a origem das receitas por meio de lendas e/ou histórias oficiais registradas. Abordaremos, adiante, de modo mais específico, a problemática em relação ao uso do uniforme.

Na dinâmica utilizada pela Professora 1, os alunos são divididos em quatro grupos, cada um deles faz uma receita diferente. No total, em média, quatro pratos distintos são preparados por aula, com exceção de pratos mais rápidos e simples. Neste caso, são feitas mais de uma receita por grupo, podendo ser inclusive acompanhamentos de prato principal. Durante o preparo das receitas, a referida professora passa seguidamente entre os grupos tirando dúvidas, observando o trabalho e auxiliando no que for necessário. Nesse sentido, os alunos sempre estão sendo observados e apoiados no desempenho das receitas. A degustação dos pratos e o relatório das aulas enviado à docente posteriormente compõem a nota dos educandos.

A Professora 3, diferentemente disso, trabalha com a confecção das mesmas receitas pelos quatro grupos. Cada grupo produz de três a quatro pratos. A avaliação dos educandos se dá por participação na execução das receitas, organização e limpeza de

cada beca, preocupação com detalhes da receita e seu modo de servi-las, verificação final do sabor do prato e, por fim, produção de um relatório e duas avaliações escritas em sala de aula sobre conteúdos e receitas abordados e trabalhados.

Em uma de suas aulas práticas, a Professora 3 propôs avaliar a organização de cada bancada de trabalho, pois não poderia haver lixo ou qualquer vasilha suja sobre ela, assim como ingredientes que não seriam usados ou que já foram usados pelo grupo. Outro ponto a ser avaliado, além da organização e higiene do laboratório, era a altura do tom da voz dos alunos. Para a professora, os alunos conversam muito alto o tempo todo da aula e isso não é aceitável para chefes e cozinheiros em ambientes de cozinhas profissionais. Caso um desses itens fosse contrariado, ela tiraria pontos da nota dos grupos. Alguns educandos verbalizaram no intervalo que não gostaram do modo como a professora falou com eles. Para eles, ela tenta impor um posicionamento antidialógico, pragmático e autoritário, inaceitável no âmbito educativo democrático de uma formação humanizada. Esta postura se agrava frente um grupo de educandos jovens e adultos trabalhadores, revelando problemas no âmbito da formação docente.

A Professora 1 também utiliza o laboratório semanalmente e sua forma de avaliar se diferencia da Professora 3 em dois aspectos: a avaliação prática se dá no todo da atividade laboratorial e nos relatórios entregues após cada aula. Não há avaliação escrita, pois a docente acredita que a observação e a reflexão sobre a prática com autoavaliação dos alunos são suficientes.

Sempre após o preparo dos alimentos, o salão de eventos é arrumado com pratos e talheres. As receitas do dia são degustadas pelos alunos e pela professora. Em geral, as porções são generosas, de modo que todos conseguem comer e saciar a fome. Em determinados casos, quando não se consome todo alimento o restante é guardado para ser comido pelos bolsistas e professoras no outro dia ou mesmo descartados, no caso de alimentos altamente perecíveis. Há uma regra institucional que impede que os alunos levem para suas residências ou para terceiros os alimentos produzidos a partir de insumos comprados com dinheiro público por meio de licitações.

Podemos observar que alguns alunos que não tiveram condições de saciar a fome no período entre a saída do trabalho e as entradas no IFG têm a condição de fazer isso ao término da preparação dos pratos. Alguns inclusive verbalizam positivamente o fato de economizarem o valor do lanche no dia de aula prática. Compreendemos ainda que a degustação dos alimentos é o momento de culminância e socialização dos trabalhos realizados, possibilitando a avaliação das docentes em relação ao resultado

obtido e também a autoavaliação dos alunos a fim de ver as possibilidades de melhorias ou mudanças do prato preparado e degustado. Depois da degustação, as vasilhas são lavadas pelos alunos para serem guardadas no dia seguinte pelos bolsistas do laboratório.

A Professora 4 não costuma utilizar regularmente o laboratório gastronômico, porém, no primeiro semestre de 2014, sua primeira turma de Proeja propôs algumas receitas comuns do cerrado com substituições inteligentes e saudáveis. As receitas preparadas foram: *cookie* com açúcar mascavo e amêndoas (pois, não havia baru), pastelzinho de carne com pequi, galinhada com arroz integral e guariroba e, por fim, marfim de amendoim (pois, não havia jatobá). Nesta aula a docente deixou bem claro que os conhecimentos do preparo culinário não eram dominados por ela, mas ela confiava nos educandos que possuem tal conhecimento e técnica. A docente estava ali para orientar as possibilidades de alteração nos pratos tradicionais do cerrado, ou seja, torná-los mais nutritivos e menos calóricos. Nessa ocasião, as receitas foram feitas em pequenas porções, suficientes para uma pequena degustação.

Quando os pratos ficaram prontos, os educandos perceberam a quantia pequena de comida e comentaram com a professora que, de imediato, falou que não conhecia a dinâmica do IFG em relação à quantidade de cada prato a ser preparado, pois, em uma outra instituição privada que atuou, as porções preparadas eram realmente para rápidas degustações. Desse modo, ela reconheceu que não sabia que os alunos estavam acostumados a comerem porções mais generosas. A docente disse ainda que, da próxima vez, faria porções maiores. O que, a nosso ver, demonstra sensatez da sua parte em reconhecer seus limites em relação aos alunos de EJA, bem como do não conhecimento da quantia de alimento preparada como de costume.

O público de educandos da EJA, conforme já trabalhados aqui em vários momentos, possui características específicas, dentre elas a dificuldade financeira. Em processos formativos para a atuação docente nessa modalidade de educação, este e outros aspectos certamente fariam parte da formação. Fato que contribuiria para que situações como a da porção de alimento preparada em quantia insuficiente não acontecessem, uma vez que isso se apresentou como constrangedor para os educandos.

Para as aulas práticas é indispensável a utilização de uniforme que consiste em uma touca branca descartável fornecida pelo IFG, qualquer camiseta branca ou predominantemente branca, desde que com manga, calças compridas, preferencialmente *jeans*, a fim de proteger a pele de possíveis acidentes com o derramamento de líquidos

quentes e queda de objetos cortantes entre outros; tênis ou sapato fechado, cobrindo o peito do pé como continuação da proteção dada pela calça e solado de borracha para evitar quedas, já que em cozinhas é recorrente o derramamento acidental de líquidos no chão. No caso de esquecimento do uniforme, o aluno deve voltar para casa, porém se for só a camiseta, dependendo da docente, o laboratório empresta para alguns casos se tiver o tamanho do aluno e se não for recorrente do aluno esse “esquecimento”. São proibidas também unhas grandes e com esmaltes escuros, maquiagem, brinco, alianças e demais acessórios. Segundo as docentes, para evitar riscos de contaminação aos alimentos.

Como vimos, o uniforme além de vestimenta obrigatória e típica no laboratório, é também indispensável para a segurança e higiene dos alunos e para o preparo das receitas. No semestre passado (2014/2), a obrigatoriedade do uniforme gerou certos problemas, pois antes da greve (2014/01) havia um professor “mais tolerante” em relação ao uniforme que fazia certas concessões. Quando houve a troca do professor pela Professora 3, após a greve, os alunos foram para as aulas no laboratório sem o uniforme completo, apesar de a Professora 3 ter avisado, anteriormente, em sala de aula que só entrariam no laboratório quem estivesse com o uniforme completo. Alguns dos alunos que compareceram com o uniforme incompleto foram dispensados da aula, o que gerou descontentamento e uma relação de instabilidade entre a docente e os alunos.

Iniciou-se aí uma maior resistência a Professora 3, principalmente porque o professor antigo da disciplina, segundo os próprios alunos, era “querido por eles”. Observamos que as turmas que passaram pela transição dos dois docentes apresentam certas resistências e problemas com a Professora que serão, logo adiante, abordados. A Professora 3 foi aprovada em concurso como efetiva para substituir um professor que, de acordo com os alunos, era, em alguns momentos, grosseiro, porém compreendia as dificuldades financeiras e pessoais dos alunos. Dificuldades que impossibilitavam alguns deles de providenciarem uniformes obrigatórios nas aulas no laboratório. O professor também permitia que os alunos saíssem mais cedo em função do transporte coletivo, inclusive pegava ônibus com alguns deles.

Na volta às aulas, a Professora 3 entrou na sala de aula para dar a notícia da saída do professor e de seu ingresso na instituição. Antes da notícia, aguardou até às 19h20 pelos alunos que se atrasaram. Posteriormente, iniciou a aula de um modo diferente do que os alunos estão acostumados, em um tom de voz mais alto pediu silêncio, solicitou que os alunos colocassem o celular no silencioso para que não atrapalhasse a aula, que não dormissem e fossem participativos. Esse recado foi dado de

modo impositivo. A professora informou a saída do professor que, até então, era o titular das aulas. A reação dos alunos foi de insatisfação e contrariedade. Eles se entreolharam em flagrante sentido de reprovação. Daí em diante, foram ditas frases como: “Como ele, não vem mais não! Ah não, não acredito! Eu não acredito que perdemos ele!, Ele era muito bom!” (Educandos)

O acontecimento narrado acima foi em uma sala específica, porém em outras salas a reação não foi muito diferente. Mais cautelosa em outra turma, a Professora 3 valorizou o trabalho do antigo professor ao dizer que compreendia a falta que os alunos sentiam dele. Contudo, o clima de resistência persistiu, acentuando-se em outras turmas. Com o início do novo semestre, observamos que as turmas que não tiveram aula com o antigo professor não apresentaram tanta resistência em relação à professora como as demais. Entretanto, em algumas situações, ainda foi possível observar certo descontentamento dos alunos para com algumas atitudes da professora.

Provavelmente, uma formação para a docência que compreende a práxis como fundamental no processo formativo contribuiria com a docente em seu modo de agir com os educandos, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 24). Desse modo, há uma relação fundamental que deve ser equilibrada entre formação teórica e prática docente.

As visitas técnicas também fazem parte da formação dos educandos, sendo uma por semestre em restaurantes, pousadas, hipermercados ou vinícolas. Essas visitas podem ocorrer dentro da cidade de Goiânia ou em cidades do interior como Pirenópolis, Paraúna, Cidade de Goiás e, inclusive, Brasília no Distrito Federal. As visitas são de acordo com o período e as necessidades de cada turma. Ao sobrar vagas nos ônibus do IFG para as visitas mais distantes, outra turma é convidada, indo, desse modo, duas ou mais turmas como forma de ampliar cada vez mais os conhecimentos empíricos dos alunos.

Para tais trabalhos de campo, os alunos são avisados com meses de antecedência para que possam negociar no trabalho e se organizarem. São fornecidas declarações que atestam a ida do aluno a título de justificativa em suas ocupações profissionais. O IFG disponibiliza, além do ônibus, uma verba de trinta reais para almoço, uma vez que os alunos em geral saem às 7h e voltam por volta das 18h acompanhados pelo(s) professor(es). Em caso de visitas mais longas, são fornecidas diárias com valores maiores liberadas no cadastro de pessoa física (CPF) em banco público. Essa verba fica

disponível por três dias para que o aluno vá até a agência bancária e efetue o saque da quantia em dinheiro.

Compreendemos que essa forma de organização dos trabalhos de campo contribui significativamente para a participação dos educandos, pois lhes possibilita organizar previamente para a visita, em termos financeiros inclusive, sem promover exclusão entre eles. Percebemos que nas visitas há uma efetiva participação dos educandos em turmas de vinte a vinte e cinco alunos, ficando apenas três a quatro alunos sem irem, pois nem sempre os empregadores permitem que o funcionário se ausente para formação. Em caso de ausência dos docentes, os educandos permitem que os faltantes façam trabalho teórico para fim de substituição da nota, uma vez que, na maior parte dessas visitas, são solicitados posteriormente relatórios que compõem a nota do aluno. Essas visitas, aliadas a forma de organização, contribuem e coadunam com os três primeiros princípios do Proeja.

Durante as observações, notamos que os alunos do Proeja participaram de alguns eventos e reuniões diversas que envolveram também a área de Hotelaria e a de Gestão de Turismo. Porém, em algumas delas, os alunos foram convidados no mesmo dia do acontecimento quando a maior parte já estava em sala de aula. Isso ocorreu de modo inesperado pelos outros cursos ou pelos próprios docentes do Curso Técnico em Cozinha. Em especial, destacaremos as palestras do dia 15 de agosto, a reunião que ocorreu no dia 9 de outubro, a reunião inaugural do departamento 3 desses cursos, ocorrida no dia 14 de outubro. Houve ainda outras palestras com profissionais da área de eventos, turismo e hotelaria que, durante meses fizeram palestras no IFG. Destacaremos ainda a reunião de 28 de outubro sobre o Festival Gastronômico que ocorreria entre os dias 10 e 16 de novembro e, por fim, Diálogos EJA, ocorrido em 15 a 17 de novembro de 2014. Em alguns dos casos citados, os alunos foram dispensados pelos professores frente ao julgamento do próprio docente da importância e relevância do evento para a formação do educando.

Podemos destacar o evento do dia 15 de agosto no auditório, em que havia dois temas “Eros e Pisque; De repente Chicago”, duas palestras totalmente distintas em uma mesma noite para alunos de nível médio, tecnológico e superior. Também nessa ocasião os alunos não foram informados que não haveria aula, mas somente estas atividades. Além das palestras, a ocasião serviria para apresentar aos alunos a nova organização do IFG e as novas coordenadoras dos cursos.

Na primeira palestra, o professor, numa perspectiva freudiana, discutiu o prazer na sociedade contemporânea. Antes do fim da apresentação, os alunos já começaram a sair, independentemente da chamada que seria feita ao final do evento. Posteriormente, iniciou a palestra “De repente Chicago”, ministrada por dois alunos do curso de Turismo. Os alunos partiram da explicação da necessidade de se economizar dinheiro de forma planejada para fazer passeios e viagens, como a que fizeram a Chicago. Foram apresentadas várias fotos de todo o passeio, além de valores de alimentação e diárias de hotel. Nessa ocasião, os demais alunos (EJA) foram indo embora, pois, segundo um deles, as palestras não tinha nada a ver com o curso e a realidade deles. Chegaram a essa conclusão principalmente após os palestrantes irem divulgando gastos básicos em alimentação, bebidas e roupas. Para alguns alunos, a viagem ao exterior é algo bastante distante em suas vidas, já que muitos passam por dificuldades financeiras e necessitam da complementação orçamentária da bolsa de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para permanecerem frequentando o curso.

Ocorreu no dia 9 de outubro de 2014 (RELATÓRIO b) uma reunião surpresa com os alunos no horário de aula, era a segunda semana de aula do segundo semestre. A reunião ocorreu entre as três coordenadoras pedagógicas e os alunos dos três cursos de Proeja do IFG, *campus* Goiânia (Técnico em Cozinha, Informática e Transporte Rodoviário), de todos os períodos. Nessa reunião foram abordados dois pontos com os alunos: o da infraestrutura e o pedagógico dos cursos do IFG. Na reunião estavam presentes, além das coordenadoras pedagógicas e demais professores dos cursos de Proeja, o coordenador de EJA do IFG do Estado de Goiás e o representante da gestão do IFG, *campus* Goiânia, responsável pela infraestrutura.

A intenção dessa reunião, segundo a Coordenadora/Professora 2, é ouvir os alunos, perceber os problemas deles e tentar tomar providências sobre eles. Nessa ocasião, conforme o objetivo do encontro, os alunos tiveram voz e puderam falar os pontos que os incomodavam e/ou que lhes geravam problemas, como ventiladores extremamente barulhentos; falta de bebedouros; ar-condicionado e quadros brancos estragados; faltas de materiais como apagadores; giz e pinceis; banheiros fechados, tomadas e lâmpadas e ventiladores estragados e a existência de ar-condicionado em algumas salas e em outras não. Tais falas apontaram para problemas estruturais da instituição que, como já salientamos anteriormente, são perceptíveis a quaisquer visitantes minimamente desavisados.

Os alunos receberam respostas do representante da infraestrutura. Segundo ele, a solução dos problemas levantados requer a vigência de licitações, uma vez que esse tipo de serviço no IFG é terceirizado, passando por um processo burocrático. Alguns dos problemas citados, como o dos bebedouros, ventiladores e banheiros defeituosos ou em péssimas condições de uso e funcionamento, receberam previsões de resolução para aquele semestre, os demais seriam realizados até, no máximo, o próximo ano, visto que a instituição por ser tombada como patrimônio da humanidade necessita de cuidados maiores em todas suas estruturas, sejam elas relativas aos pavimentos, sejam elas mais complexas e associadas ao todo do prédio.

A questão do horário de entrada e saída dos alunos foi um ponto de ferrenha discussão. No edital de entrada dos cursos está prevista entrada às 19h e saída até às 22h15, porém, em função de suas moradias e formas de transportes, a maior parte dos alunos necessita sair antes das 22h. A sugestão dos alunos foi abrir mão do intervalo para poderem sair mais cedo de forma consensual e combinada com os professores e, evidentemente, com a anuência da coordenação.

No entanto, as coordenadoras não concordaram com tal “consenso”, uma vez que ele interferiria diretamente no horário reservado ao descanso do professor, cujo direito lhes é assegurado por lei, mas que às vezes eles o utilizam ora para consulta e revisão de conteúdos, ora para lanchar e, até mesmo, para momento de socialização e discussão com pares ou alunos que queiram algum tipo de orientação. Contudo, cada professor tem autonomia em sala de aula para “combinar”, de forma mais ou menos flexível, tais momentos com as turmas. A esse respeito, o assistente social da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), assim assentiu: “Olha, isso já é determinado, essa hora-aula deve ser cumprida, cada professor tem sua autonomia. Às vezes ele está dando aula em outros cursos e modalidades que se encerram às 20h e 45min, não sendo possível pegar o horário do intervalo para que vocês saiam mais cedo” (RELATÓRIO b, 2014, p. 2).

Como vimos, em várias situações durante nossas observações, essa questão do horário do curso se fez presente. Questionamo-nos se não haveria possibilidade de mudança e adequação desses horários para atender as necessidades dos educandos que pertencem a uma modalidade de curso com uma proposta diferenciada de currículo, organização e ensino dentro do IFG. Será que os horários não poderiam ser diferenciados e, portanto, menos rígidos, considerando que, doravante, o curso passou de três anos para três anos e meio?

Além dos problemas mais candentes, os alunos levantaram também outras sugestões para a busca de solução de problemas por eles percebidos na rotina diária do IFG, dentre eles temos: a instalação de torneiras equipadas com sensor, o que, como nos fora demonstrado, concorreria para economia de água; manutenção periódica da fiação das luminárias e ventiladores; promoção de mutirões de alunos das áreas de elétricas e construções para ajudar nos pequenos reparos e não esperar as burocráticas licitações então encaminhadas.

Em relação aos aspectos pedagógicos, os alunos levantaram assuntos como: mudança de professor sem aviso prévio; falta de avaliações sistemáticas para atribuição de nota, pois ocorreu de professores atribuírem notas aleatória e indistintamente a alunos; necessidade de professores que trabalham com a EJA serem formados e terem o devido domínio dos conteúdos ministrados nas aulas, além do trato com a explicação e problematização dos temas versados junto ao alunado jovem ou adulto. Segundo o parecer dos alunos do Curso Técnico em Informática, alguns têm maior dificuldade e outros não, “às vezes é necessário explicar várias vezes de forma diferente, e não chegar na sala, encher o quadro e mandar os alunos se virarem [...]” (RELATÓRIO b, Aluna 2, p. 2, 2014), Esses problemas foram apontados por muitos outros alunos, em especial os do Curso Técnico em Informática e Transporte. Além disso, uma aluna questionou a questão da alta evasão nesses dois cursos, e se há algum planejamento para que no primeiro período não ocorra índices de evasão tão consideráveis.

Como foi observado, predominou um consenso entre as coordenadoras/professoras acerca do compromisso em pensar saídas para os problemas ora apresentados. A coordenadora do Curso Técnico em Informática (RELATÓRIO b, Coordenadora/Professora 6, 2014, p. 1) esclareceu que “às vezes, nós coordenadoras sabemos da mudança em cima da hora, no começo de semestre isso é mais comum, assim como as mudanças de sala, são coisas que não temos muito controle”. Com relação às avaliações e notas serem notadamente baixas disseram que “isso não é normal, claro! Procurem a coordenação não deixem fatos como esses passar” (RELATÓRIO b, coordenadora/professora 6, 2014, p. 1). Tal prerrogativa suscitou resposta uníssona de grande parte dos alunos que assim responderam: “nós não deixamos passar, mais o coordenador era esse mesmo professor na época, vamos recorrer a quem?” (RELATÓRIO b, Aluna 2, 2014, p. 1). Mediante a tal questão, a coordenadora disse que iria tentar cuidar para que situações como essas não mais ocorressem.

Nessa ocasião, ficou claro que há necessidade dos docentes se qualificarem para a assunção de suas funções didático-profissionais e, em se tratando da atuação junto ao Proeja, necessitem de uma formação pedagógica afiada à modalidade em questão e em conformidade com sua proposta pedagógica. Contudo, devemos ressaltar que os principais problemas narrados não ocorreram no Curso Técnico em Cozinha. Acreditamos que possa haver relação com o tempo de existência desse curso e sua trajetória de quase oito anos, enquanto os demais são ofertados há pouco mais de um ano.

Com relação à evasão, as coordenadoras, juntamente com a representante da CAE, disseram que após um levantamento por telefone com os alunos que evadiram perceberam que isso se deu normalmente por diversos motivos particulares e não motivos causados pela própria instituição. A assistente social também colocou que, por acompanhar o Proeja desde o início, acha que pode falar com propriedade sobre o assunto, que muitas vezes são diversos motivos que fazem os alunos pararem ou saírem dos cursos e, na medida do possível, a CAE vai atrás e tenta fazer esses alunos voltarem. Por fim, a avaliação imediata da reunião foi positiva, considerando como já sendo uma ação para melhorar e atender melhor os alunos da EJA no IFG, *campus* Goiânia.

Não podemos deixar de destacar que a reunião com os alunos apresenta-se como uma forma de dialogar e ouvi-los para a busca de solução de problemas presentes de modo geral no IFG. Contudo, temos que esclarecer dois fatos: o primeiro é que essa reunião estava planejada desde o semestre anterior, porém os alunos não foram comunicados de tal acontecimento, sendo então surpreendidos quando só pensavam estar indo assistir aulas. O segundo é que fazia calor considerável nessa data e o espaço reservado era em um pequeno auditório para cerca de 80 pessoas, sendo o número de convidados maior, de modo que cerca de 8 alunos ficaram de pé durante a reunião e muitos outros foram se acomodando e se espremendo em bancos, no chão e ladeando o palco, além do ar-condicionado não ter funcionado forma satisfatória.

As professoras e coordenadoras alegaram que essa prática de planejar eventos surpresas para os alunos é uma forma de garantia da presença deles, já que, segundo elas, se eles fossem avisados com antecedência fatalmente faltariam e, dessa forma, as palestras e eventos ficariam esvaziados. Questionamos o fato de que talvez os alunos não se sintam motivados a participar de todas as atividades em função de não se identificarem com a atividade e/ou não perceberem sentido e importância nos temas

abordados, podendo aliar também ao cansaço físico e mental dos mesmos após um longo dia de trabalho. Ressaltamos casos em que os alunos souberam de atividades extracurriculares que havia relação com suas pretensas atividades profissionais deixaram de ir à aula para acompanharem a dinâmica desta atividade. Segundo Freire (2011), na relação formativa deve haver respeito ao educando, considerando sua realidade, identidade e principalmente seus saberes de vida. Esse respeito perpassa as situações como as narradas acima, em que o educando é ludibriado.

O encontro Diálogos EJA, ocorrido entre os dias 15 e 17 de outubro, foi divulgado com um mês de antecedência por meio de professores que passaram nas salas fixando cartazes e divulgando verbalmente e-mails e documentos encaminhados a outros professores, convidando-os para participar e enfatizando a importância do encontro para os cursos. Foi explicado ainda que esse encontro destinava-se a dialogar com professores e alunos sobre as problemáticas do curso e sobre a integração curricular, contando com o apoio de pesquisadores e professores de outros lugares na busca de uma melhor apreensão e compreensão dos problemas, das demandas e das medidas mais ou menos acertadas até então colocadas em prática na modalidade de EJA e a proposta Proeja.

No entanto, nesse evento, com exceção da primeira noite que poucos professores compareceram, nos demais dias as aulas se mantiveram sem dispensar os alunos que manifestaram desejo em participar do evento não só pelas horas extracurriculares, mas também pelo diálogo com os professores. As Professoras 1, 2 e 3 alegaram que suas aulas teóricas e práticas não poderiam ser adiadas em razão da importância dos conteúdos e insumos já comprados para as aulas práticas e, ainda que já houvessem tido muitas paradas para reuniões regulares, ainda haveria reuniões extraordinárias em função do Festival Gastronômico que, de acordo com seus depoimentos, priorizaria as atenções.

Desse modo, o encontro não contou com a significativa presença dos professores de Proeja do IFG, com exceção de dois deles envolvidos diretamente na organização do encontro da área de educação básica. A ausência desses professores no encontro está, a nosso ver, relacionada à forma de perceber e valorar as discussões mais teóricas para a compreensão dessa proposta, suas características e demandas, pois após esse encontro ocorreram outras paradas como veremos abaixo.

No dia 28 de outubro ocorreu a reunião de apresentação do Festival, em que também foram cadastrados os alunos voluntários para trabalharem no evento. Foram

feitas duas reuniões simultâneas, sendo que os alunos deveriam escolher em qual delas iriam participar de acordo com suas respectivas especializações técnico-profissionais. Em conformidade com a disposição do quadro a ser apresentado no evento temos: a primeira é referente à área de eventos, recepção de convidados, promoções de estrutura e recursos para que as palestras funcionem e o cerimonial de modo geral; a segunda reunião foi no laboratório para que desejasse trabalhar com os chefes de cozinha e/ou uma e outra função dentro da cozinha, como manutenção da organização e limpeza dos ambientes. Na semana do dia 3 de novembro ocorreram os treinamentos para aqueles que se inscreveram como voluntários e as aulas, a partir de tal período, oscilaram em seus períodos, dependendo, é claro, do tempo gasto pelos ministrantes no decurso do treinamento e, ainda, do maior ou menor envolvimento dos alunos em treinamento.

Também merece nota a ocasião na qual ocorreu uma reunião com os alunos que se prontificassem a trabalhar no Festival Gastronômico. O evento previsto para meados de outubro obedeceu ao seguinte cronograma: o primeiro bloco entre 19h às 20h30 e o segundo bloco entre 20h45 às 22h. No primeiro bloco estavam as Professoras 1 e 2 com algumas turmas. No segundo bloco chegaram as Professoras 3 e 5 com os demais alunos. O intuito da reunião era divulgar para os alunos o evento e também convidá-los a darem o devido suporte na cozinha como auxiliares dos *chefs* visitantes, responsáveis pelo preparo do *mise en place* (separação dos ingredientes que deveriam ser usados na receita, deixando-os acessíveis para o preparo), dar suporte na manutenção da higiene e organização da cozinha, salão de festas e banheiro do laboratório, entre outras funções.

Os alunos envolvidos em tal atividade receberiam certificados pelas horas extras curriculares cumpridas. Até certo momento, todas as professoras estavam colocando esse empenho discente como optativo, porém ressaltando a necessidade da ajuda dos alunos visto que o evento era para eles, bem como o fato de que no período que recobriria o evento não haveria aula, o que lhes desobrigaria o envolvimento em atividades intra e extraclasse.

No âmbito do cadastramento dos alunos, após as explicações de praxe, a Professora 3 se levantou e disse que queria dar um recado antes do cadastro dos alunos. “Todos os meus alunos obrigatoriamente terão que trabalhar pelo menos um dia por quatro horas e depois terão que me enviar um relatório detalhado valendo dois pontos na nota final. Caso contrário, além de perderem os dois pontos, vão ganhar falta em todos os dias da semana na minha disciplina” (Professora 3, 2014, p. 3); Mais uma vez,

imediatamente, os alunos se manifestaram insatisfeitos com a imposição da professora, pois, segundo eles, a forma como foi dito foi desrespeitosa.

Em meio a um descontentamento quase geral, uma das alunas achou injusta a imposição alegando que todos iam fazer o esforço de trabalhar pelo menos um pouco na medida de suas possibilidades, dado o cansaço do trabalho de muitos deles, principalmente dos iniciantes. Após essa fala, algumas alunas disseram que independentemente dos dois pontos acrescidos à nota não iriam mais trabalhar no evento, já que aquela não era a forma adequada de se falar com pessoas. A Professora 5, que apresenta bom relacionamento com as turmas, esperou o clima de nervosismo dos alunos se amenizar e se prontificou a adiantar o cadastramento dos alunos e, calmamente, tentou dialogar com eles e amenizar a situação. A Coordenadora/Professora 2, de modo mais reservado, tentou dialogar com a Professora 3 sobre a obrigatoriedade do trabalho, mas a Professora 3 permaneceu irredutível alegando que o evento necessitava dessa ajuda. Após esse ocorrido, o número de inscritos foi maior que a demanda e a professora anuiu que os alunos fizessem relatório de qualquer palestra ou atividades por eles assistidas na semana.

No mês de novembro, a preocupação das professoras estava voltada para a organização do Festival Gastronômico. Evento esse englobado por um outro de maior alcance chamado Cozinha Goiás, que reúne, entre vários parceiros partícipes e patrocinadores, a Associação Brasileira de Bares e Restaurantes, a Associação Goiana de Profissionais e Estudantes de Cozinha, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Senac e o Serviço Social da Indústria entre outros.

Em outros casos, os alunos já chegaram a se reunir e combinar formas de demonstrar a sua insatisfação com a professora e sua prática. Exemplo dessa insatisfação foi o fato de eles terem planejado faltar à aula mediante a um evento ou palestra que desejassem ir ou para cancelar uma atividade que não concordassem, pois sabiam que se faltassem integralmente inviabilizariam tanto as aulas quanto as atividades ensejadas pelos docentes em tal jornada.

Para encerrar, destacamos que tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas observamos uma relação de companheirismo e cumplicidade entre os alunos, apesar de também haver divergências entre eles. Conversas, abraços, beijos e brincadeiras se fazem presentes em sala de aula. Com as Professora 1, 2, 4, e 5 o tratamento é bastante respeitoso e com momentos de descontração. Já com a Professora 3 o tratamento, na maior parte das turmas, é de indiferença e distanciamento. Quando há problemas com

professores ou necessidade de avisar aos colegas que faltaram sobre as atividades e trabalhos pedidos, os alunos telefonam uns para os outros, além de enviarem mensagens virtuais entre si. Em casos extremos, se necessário for, buscam resolver problemas em grupos e junto à assistente social do IFG. Segundo a psicóloga da CAE, já foi necessário fazer ponderações em salas de aula em que os alunos não se identificaram com o docente e vice-versa para que, uma vez em conjunto, conseguissem finalizar o semestre.

Observamos ainda o entrosamento entre as professoras da área técnica que, com exceção do professor que já não atua no Proeja, sempre comparecem às reuniões de planejamento de suas respectivas áreas. Nessas reuniões, são discutidas e definidas as demandas do curso, problemas, atividades e projetos pertinentes ao Curso Técnico em Cozinha. Como forma de reforçar essa afirmação, destacamos as aulas conjuntas e visitas técnicas compartilhadas por essas professoras. Em certas ocasiões, também notamos que uma ou outra professora cede ou cobre aula de outra, em função de conteúdos atrasados, atestados médicos, reuniões ou formações no horário de suas aulas. Entretanto, esse entrosamento não se relaciona a um possesso de efetiva integração curricular. Nos aspectos relatados, podemos perceber a problemática posta na relação educador e educando implicadas na ausência de formações mais específicas para a atuação do Proeja.

2. 2. 1 O material didático utilizado nas aulas

Antes de iniciarmos a abordagem dos materiais utilizados durante as aulas, não podemos perder de vista alguns aspectos que foram trabalhados no primeiro capítulo, como o histórico da EP, os conceitos e princípios do Proeja e, em especial, os sujeitos a quem se destina essa formação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino muito complexa, pois abarca diversas dimensões que extrapolam a questão educacional. De acordo com o “Marco de Ação de Belém”¹, a aprendizagem na educação de jovens e adultos abrange um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – que preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Além disso, a aprendizagem na EJA é considerada imperativa para o alcance da equidade; da inclusão social; da redução da pobreza; da construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (BRASIL b, 2014, p. 14).

A formação de qualidade para essa modalidade de educação apresenta-se como desafio, no qual são necessários esforços e ações no âmbito não só do docente, mas também das políticas públicas, com a colaboração de coordenadores, professores bem formados, mobilização social, mudança nas concepções e na perspectiva contínua de estudos e ampliação do acesso à cultura letrada.

Os materiais didáticos adequados às características dessa modalidade de ensino são de suma importância, segundo Brasil b (2014) e Mello (2013), para uma formação educacional de qualidade. Eles devem ser selecionados ou elaborados pelos docentes para que sirvam de suporte e mediação no trabalho com os educandos, bem como facilitadores da compreensão do conteúdo. Por esse motivo, devem ser elaborados com planejamento, calma e domínio do que será trabalhado pedagogicamente e profissionalmente.

Segundo Brasil b (2014), estudos sobre materiais didáticos estão em programas ou políticas de EJA desenvolvidos pela União desde pelo menos os anos 1940. Os materiais produzidos, até então, foram se modificando sob a influência das circunstâncias de cada momento histórico e das características das turmas e educandos. Contudo, a descontinuidade das políticas para a EJA não solidificou um campo de reflexão e produção de materiais adequados às aprendizagens e à educação de jovens e adultos, a despeito dos vários esforços dos agentes sociais que atuavam na EJA e buscaram influenciar as políticas públicas. Uma das principais preocupações com este público é:

[...] garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade. Em primeiro lugar, existem diferentes formas de se estruturar a oferta da EJA no país em termos de organização do ensino, assim como distintas formas de arranjo das propostas curriculares, que obedecem, no entanto, a uma composição mínima de componentes curriculares. Além disso, precisamos levar em conta a diversidade do público, considerando as etapas da Educação Básica (BRASIL B, 2014, p. 15)

A partir destes aspectos, iniciaremos a análise dos materiais didáticos, mais uma forma de perceber as práticas pedagógicas e a compreensão dos docentes sobre a proposta de ensino na qual atuam. Desse modo, solicitamos às docentes e à coordenadora, tais materiais, sendo que outros mais suplementares fomos agregando paulatinamente no decorrer das observações. Dentre os materiais que tivemos acesso

durante as observações, podemos destacar que as professoras utilizam preferencialmente folhas fotocopiadas em série, usualmente chamadas de apostilas, o que, na verdade, são algumas folhas amontoadas e grampeadas. Não se pode esquecer que, enquanto recurso didático, ainda usam o quadro-negro para complementar as explicações e/ou o *Datashow*.

Relativo às fotocópias podemos destacar e descrever principalmente três formatos dos conteúdos disponibilizados. O primeiro é a disponibilização de receitas a serem executadas no laboratório gastronômico. Posteriormente, apostilas de textos mais complexos e extensos que abordam e contextualizam conteúdos como históricos de surgimento e aspectos da nutrição. Por fim, apostilas elaboradas pelas docentes para os alunos, as quais possuíam entre duas e nove páginas de apresentações em *powerpoint*, *slides*.

Com referência ao primeiro formato, o mais comum é a organização de tais apostilas de receitas utilizadas nas aulas práticas no laboratório gastronômico pelas Professoras 1,2 e 3. Essas fotocópias consistem basicamente de um cabeçalho ou identificação na primeira página, seguido do nome do prato, por conseguinte, as receitas a serem executadas com os ingredientes e seus modos de preparo. Em geral, os ingredientes são dispostos em uma organização de quadros com as medidas inteiras ou fracionados seguidas de suas unidades de medidas em especial: quilograma (kg), grama (g), mililitro (ml), litro (l) e xícaras como, por exemplo, a receita abaixo.

IMAGEM 1 - Fragmento da capacitação – Coquetéis



CLERICOT

Ingredientes	Quantidade	Unidade
Espumante seco gelado	1	garrafa
Frutas picadas	2	xícaras
Licor de laranja	2	cálices
Gelo picado	QB	
Açúcar refinado	QB	

Modo de Preparo

1. Utilize uma jarra e despeje sobre as frutas o licor, deixando elas marinarem por alguns minutos.
2. Adicione o espumante bem gelado e coloque o gelo.
3. Adoce se achar necessário.
4. Sirva a jarra com uma colher ou palitos para que as pessoas possam servir-se das frutas nas taças também.

PIÑA COLADA DE EVENTOS

Ingredientes	Quantidade	Unidade
Leite condensado	1	lata
Creme de leite	1	lata
Suco de abacaxi concentrado	500	ml
Leite de coco	200	ml
Decoração		
Pedaço de abacaxi	QB	
Cereja	QB	

Modo de Preparo

1. Bata todos os ingredientes no liquidificador e decore com um pedaço de abacaxi e uma cereja.

REFERÊNCIAS

IBA. *International Bartenders Association*. Disponível em: <http://www.iba-world.com/>.

PACHECO, Aristides de Oliveira. *Manual do Bar*. 3ª Ed. São Paulo: SENAC, 2002.

TÉCNICO EM COZINHA – PROEJA – CAPACITAÇÃO EM COQUETELARIA

Fonte: Elaboração da Coordenadora/Professora 2, p. 5.

IMAGEM 2 - Fragmento da formação em confeitaria

Aula 4, dia 15/12/2014

PÃO DE LÓ BRASILEIRO

(Para 1 bolo)

Ingredientes	Quantidade	Unidade
Gemas	120	Gramas
Clara	210	Gramas
Açúcar refinado	450	Gramas
Farinha de trigo	330	MI
Suco ou água	300	Gramas
Fermento químico em pó	15	Gramas

Modo de Preparo

1. Bata as claras em neve, acrescente as gemas e depois o açúcar.
2. Acrescente os secos peneirados delicadamente e os líquidos (se for necessário).
3. Coloque em forma untada e asse 150°C.

PÃO DE LÓ CLÁSSICO

(Para 1 bolo)

Ingredientes	Quantidade	Unidade
Ovos (4 unidades)	200	Gramas
Açúcar	125	Gramas
Farinha de trigo, peneirada	125	Gramas

Modo de Preparo

1. Bata na batedeira os ovos com o açúcar, até dobrar de volume.
2. Desligue a batedeira e adicione a farinha de trigo, misturando com um fouet.
3. Coloque a mistura em uma forma redonda de 20cm de diâmetro, untada com manteiga, e leve ao forno previamente aquecido a 180°C, por aproximadamente 30 minutos.
4. Deixe esfriar e desenforme morno. Reserve por pelo menos 4 horas antes de cortar em 3 a 5 discos.

BOLO CHIFFON

(Para 1 bolo)

A apresentação das receitas em tabelas é bastante objetiva e organizada, acreditamos ser uma forma de familiarizar os alunos com essa forma de escrita e com as fichas técnicas que fazem parte do conhecimento específico de um técnico em cozinha. Essas fichas são utilizadas na organização e preparo de pratos em estabelecimentos comerciais, são responsáveis por auxiliar no controle do valor de cada prato, na diminuição de gastos e desperdícios e na economia de insumos. Desse modo, a ficha é, na verdade, uma padronização de cada receita com todos os seus ingredientes pesados, antes e depois de preparados, com rendimento entre outros aspectos que poderão ser constados mais adiante.

Ao trabalhar com as receitas e fichas há uma articulação inevitável com a matemática nas medidas e quantidades, assim como com a química e a física na combinação e mistura dos ingredientes, além da biologia quando se pensa no aproveitamento e reaproveitamento de insumos e, ainda, nos aspectos saudáveis dos alimentos aos seres humanos. Contudo, o que percebemos é que essa articulação interdisciplinar é precária, o que acaba por denotar uma não efetiva integração curricular nas aulas então apreciadas. Nesse sentido, percebemos um distanciamento pronunciado entre o que fora objeto de nossas observações e o fundamento teórico que serve de sustentação à perspectiva pedagógica do IFG:

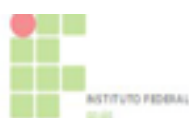
A educação integrada pressupõe pensar e construir uma relação com o conhecimento em que a dualidade formativa, base humanista e saber técnico dissociados, não se estabeleça. A perspectiva de integração dos saberes de formação geral e de área técnica específica orienta a assunção de uma proposta metodológica que toma áreas de conhecimento a partir de temas geradores em suas relações e inter-relações com a vida concreta dos trabalhadores jovens e adultos (IFG. 2013, p. 17).

Ou seja, observamos que apesar da experiência de alguns alunos na execução de receitas em seus cotidianos, nas aulas há certa confusão/dificuldade dos alunos na utilização das balanças, na interpretação das tabelas ou “fichas técnicas” de receitas entre outros. Essa confusão/dificuldade poderia ser sanada com conteúdos integrados. Todavia, conforme o tempo foi passando, aliadas às explicações das professoras e ajuda dos colegas, essas dificuldades da maior parte dos alunos foram sendo sanadas. Acreditamos que frente à proposta de integração curricular, se aliadas as disciplinas práticas às de núcleo comum como, por exemplo, a disciplina de Matemática à de Serviço de Bebidas, acreditamos que problemas como esses poderiam ser trabalhados nos conteúdos das disciplinas, superando as dúvidas e dificuldades, possibilitando ainda

avançar na compreensão de unidades de medida, leitura e interpretação de tabelas, na representação fracionária das quantias.

Em relação ao outro formato de cópia utilizado, de textos explicativos com definições e conceitos, essas cópias em geral possuem em torno de quatro a seis páginas (trabalhadas gradativamente em aulas), que são lidas pelas professoras, explicadas e discutidas em sala e, se necessário, com o auxílio do quadro. Em geral, são textos de conteúdos mais extensos e específicos adaptados pelas professoras aos alunos. É possível observar a existência de palavras técnicas específicas da área e/ou palavras em língua distinta da nossa. Essas palavras, em alguns casos sem a devida tradução ou legenda, mas em sala, durante a leitura ou discussão dos textos, são explicadas oralmente. Contudo, caso o aluno não tenha ido à aula e possua o material, ao estudar para as avaliações em casa, provavelmente terá dificuldades de compreensão das palavras e conceitos. Esse formato é utilizado majoritariamente pelas Professoras 2, 4 e 5, a seguir temos um exemplo de um desses materiais.

IMAGEM 3 - Fragmento do processo histórico dos bares



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora: ~~Cláudia M. S. G.~~
Disciplina: Serviços de bares e restaurantes
Curso: Serviços de bares e restaurantes
Período: 4º

1. HISTÓRIA DO BAR

Existem várias teorias, nas quais explicam a origem e a evolução do bar. Uma delas afirma que o bar deve o seu nome à palavra "barra". Essa nomenclatura se dá no século XVIII, na França, pois as tabernas, que eram estabelecimentos onde se vendiam bebidas alcoólicas, possuíam uma barra a todo comprimento do balcão para que os clientes mais exaltados se encostassem ao mesmo evitando o contato direto com as garrafas.

Pacheco (1996, pág. 20) descreve os antigos estabelecimentos que comercializavam bebidas alcoólicas:

Na maioria dos antigos estabelecimentos especializados em serviços de bebidas trabalhavam o proprietário e os serviçais, que, quase sempre, eram escravos. Uma dessas casas comerciais que ficaram mais conhecidas na Antiguidade foi a taberna romana. Na mesma época, foi criada na Inglaterra, a taberna inglesa. A diferença entre elas estava na prestação de serviço: enquanto a taberna romana usava escravos, a inglesa empregava pessoal remunerado.

Já nesse período, a presença de jovens americanos era freqüente na França, com o intuito de realizarem os seus estudos. Alguns desses jovens tomaram-se assíduos freqüentadores das tabernas. E dois desses estudantes americanos inspiraram-se na arquitetura das mesmas, e de volta aos Estados Unidos, inauguraram um estabelecimento de bebidas alcoólicas, que como novidade apresentava uma barra ao longo do balcão, idêntica às que existiam na França ao qual deram o nome de "The bar".

O fato é que o estabelecimento dos estudantes americanos fez um grande sucesso e começou a ser copiado em todo o país, difundindo o conceito de servir bebidas no balcão e,

Fonte: História do bar, 2014, p.1, elaborado e utilizado pela Coordenadora/Professora 2.

Nos trechos acima percebemos interessante contextualização a respeito do surgimento dos estabelecimentos de bares, o texto apresenta-se de modo claro, o

conteúdo foi disposto em pouco mais de cinco páginas, não apresenta problemas com relação às palavras desconhecidas ou técnicas, já que expõe suas definições. O que destacamos desse exemplo é o fato de que o conteúdo poderia ser expandido e/ou mais bem trabalhado se aliado, por exemplo, à disciplina de história e geografia, podendo possibilitar outras relações com momentos, acontecimentos, localizações e suas influências no surgimento destes estabelecimentos.

A integração curricular e disciplinar poderia, inclusive, minimizar a problemática da questão metodológica que acreditamos ser cansativa e maçante para o aluno, na qual são feitas leituras e explicação do conteúdo que está sendo trabalhado, levando-os a dormir durante a aula, em especial nas aulas mais teóricas, com leitura e apresentação de *slides* durante três horas. Acreditamos que dinâmicas distintas como as das regências compartilhadas contribuiriam para ampliar o conhecimento e as relações com outras áreas, bem como para a quebra da monotonia nas salas.

Por fim, destacamos as fotocópias em formato de *slides* que apresentam conteúdos de modo mais resumido e objetivo, em alguns casos com ilustrações, o que acreditamos não ser uma boa forma de apresentar os conteúdos, não como único material para subsidiar os estudos dos educandos em casa.

Em alguns casos foi possível notar que as apostilas continham informações e conteúdos extensos que poderiam ser abordados de outro modo, diferentemente de exposição pontual. Tais informações e conteúdos poderiam ser abordados em textos dissertativos com maiores explicações, exemplos e informações, relacionando o conteúdo trabalhado à realidade do educando, favorecendo consecutivamente a construção de conceitos, suscitando diálogos e debates, construindo, por sua vez, uma leitura mais crítica da realidade, em especial possibilitando estudos posteriores e relações com outras disciplinas. Após a apresentação dos materiais utilizados, voltaremos a essa discussão.

Podemos observar ainda que a Professora 3 ministrou no segundo semestre de 2014 uma disciplina que a Professora 1 já havia ministrado. Uma cedeu o material para a outra. Ao fazer a cópia do material, a Professora 3 não fez alterações ou ao menos editou o material previamente para alterar dados como nome e e-mail da docente. Apesar de demonstrar conhecimento sobre o conteúdo em sala de aula, também demonstrou certa confusão no momento da apresentação dos *slides* em ordem.

Observamos o costume de uma docente ceder para a outra os planos de cursos e materiais didáticos, o que é positivo como forma de socialização e trabalho conjunto,

também como ponto de partida para a docente que inicia a docência da disciplina. Por outro lado, a docente deve manter a preocupação com o planejamento e preparação prévia da aula e conteúdo a ser ministrado, procurando ainda adequar o material ao perfil da turma e dos educandos, assim como mantê-los atualizado a fim de, minimamente, evitar confusões durante a aula.

Referente a este material, foram dispostos seis *slides* por folha, o que levando em conta a faixa etária e particularidades dos educandos, acreditamos que as cópias não foram pensadas de modo didático, já que tabelas e alguns *slides* ficaram com letras extremamente pequenas, dificultando ou impedindo a compreensão do conteúdo e, em alguns casos, tornando-o totalmente ilegível, impossibilitando estudos posteriores, em especial, para os alunos com baixa acuidade visual, como poderemos ver mais adiante.

Em outro material, a Professora 3 elaborou uma apostila em que havia nove *slides* por folha, dificultando ainda mais a leitura do material. Estes materiais foram trabalhados em sala, parte a parte com a apresentação em *datashow*. O material também foi indicado como referência de estudos para as avaliações da disciplina. No entanto, o mais comum entre as docentes é a organização de quatro *slides* por páginas, o que em alguns casos não provoca grande impacto na compreensão dos alunos, vejamos alguns exemplos logo abaixo.

Essa mesma docente em complementação a suas avaliações práticas utiliza os relatórios das atividades no laboratório e duas avaliações por escrito (prova) com base em suas aulas teóricas, introdutórias e práticas. Em uma das devolutivas da primeira avaliação escrita de uma das turmas, podemos observar que os alunos reclamaram da extensão e dificuldade da avaliação. A docente reconheceu a extensão da prova e afirmou que a avaliação estava extensa e cansativa, porém não estava com grau da dificuldade elevado, visto que foram cobrados apenas conteúdos trabalhos em sala. Disse ainda que se os alunos tivessem estudado o material usado nas primeiras aulas teóricas eles teriam se dado bem na prova. Em seguida, afirmou que aqueles que necessitassem recuperar notas poderiam reelaborar as respostas manuscritas como parte da recuperação da nota dos alunos, desde que entregue na próxima semana.

Podemos avaliar que o material fornecido aos educandos gerou confusão e dificuldade de entendimento em leituras posteriores, especialmente para aqueles com mais idade e/ou com dificuldade visual. Percebemos ainda que após longa jornada de trabalho uma extensa avaliação escrita que chegou a durar até três horas pôde se

transformar em dificuldade para esses educandos. Abaixo especificamos o referido material em formato de slides impresso em folhas:

IMAGEM 4 - Fragmento do material de panificação

Noções de Panificação e Confeitaria
Profa.

Aula 1

- História do Pão
- Significados Culturais

PÃO – muito mais que um alimento
o Definição: massa assada de farinha e água
o Um dos alimentos mais antigos do mundo.

Pré-história
o Pelo menos 30.000 anos.
o O primeiro pão foi provavelmente elaborado a partir do cozimento uma pasta grãos de cereais torrados e molidos e água - acidental ou experimentações?
o Variações destes primeiros pães "chatos" ainda são feitos em muitas partes do mundo, incluindo as tortilhas mexicanas, chapatis, rotis e naans indianos, o catcake escocês, o Matzá dos judeus, o pão pita do Oriente Médio, entre tantos outros.

Crescente Fértil
o Este mapa mostra a localização e a extensão do Crescente Fértil, região no Antigo Oriente Médio que vai do Egito à Mesopotâmia (atual Síria).

PÃO – muito mais que um alimento
o Pode ser:
o Fermentado (aerado) naturalmente
o Aeração artificial de alta pressão, durante a preparação e / ou cozimento, ou
o Sem fermento (ázimo).
o Aditivos: de frutas e nozes a várias gorduras, e químicos para melhorar o sabor, textura, cor e/ou vida de prateleira.

Pré-história
o A 1ª evidência arqueológica de farinha que foi transformada em pão sem fermento: Paleolítico Superior, na Europa - ca. de 30.000 anos atrás.
o Nessa época os cereais eram apenas uma das fontes de alimentos explorados por caça e coleta - dieta baseada em proteínas e gorduras animais.
o Cereais e pão tornaram-se um alimento básico durante o Neolítico - há 10.000 anos - trigo e cevada foram domesticadas no Crescente Fértil.

Noções de Panificação e Confeitaria
Profa.

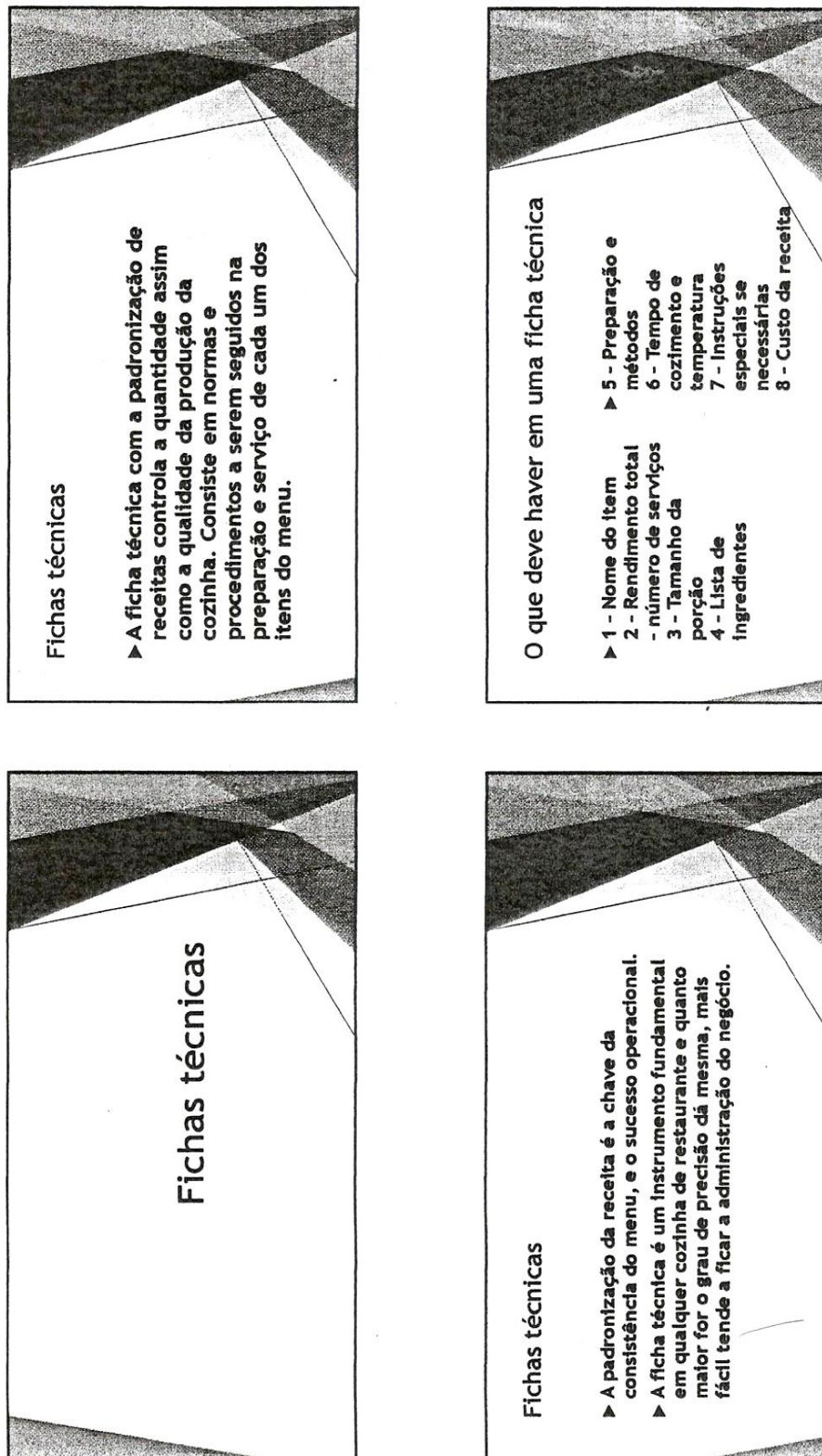
PÃO – muito mais que um alimento
o Combinações virtualmente infinitas de diferentes farinhas e diferentes proporções de ingredientes: uma grande variedade de tipos, formas, tamanhos e texturas disponíveis em todo o mundo.
o Como um alimento básico em todo o mundo, tem um significado além da mera nutrição, assumindo papel central em rituais religiosos, na vida cultural e também na linguagem.

Tortilla, Naan e Matza

Fonte: Utilizado pela Professora 3, p.1. ⁴

⁴ Material editado para preservação da identidade da Professora 3.


IMAGEM 5 - Fragmentos do conteúdo de produção das fichas técnicas



Fonte: Elaborado pela Professora 1, p. 1.

IMAGEM 6 - Continuação do fragmento do conteúdo de produção das fichas técnicas


Como é uma ficha técnica



Quant.	Unid.	Ingredientes	Preço unitário
4	unidades	Ovo Jumbo (Claras separadas aos 500g)	R\$ 1,20
2	Xícara	Óleo	R\$ 0,40
100	Gramas	Margarina	R\$ 1,00
1	Col. 500	Extrato de Baunilha	R\$ 0,30
1/2	Col. 500	EMULSIFICANTE	R\$ 0,30

Como é uma ficha técnica

Ficha técnica: Cupcake Básico Baunilha
 Categoria: Cupcake
 Rendimento: 30 cupcakes médios ou 60 mini



Quant.	Unid.	Ingredientes	Preço unitário
4	unidades	Ovo Jumbo (Claras separadas aos 500g)	R\$ 1,20
2	Xícara	Óleo	R\$ 0,40
100	Gramas	Margarina	R\$ 1,00
1	Col. 500	Extrato de Baunilha	R\$ 0,30
1/2	Col. 500	EMULSIFICANTE	R\$ 0,30

Razões para implantação do sistema de fichas técnicas com receitas padronizadas:

- ▶ 1 - Compras controladas, sem a ficha técnica seria impossível gerenciar os custos das refeições e o estoque.
- ▶ 2 - Se houver qualquer tipo de controle de dieta, os fornecedores das refeições tem que saber a natureza dos ingredientes e a quantidade exata dos nutrientes em cada item do menu.
- ▶ 3 - Os fornecedores das refeições devem ser capazes de informar aos comensais sobre o tipo e quantidade dos ingredientes em suas receitas.

Como é uma ficha técnica

ANEXO 1 - QUANTIDADE	Porção ou Menu		UNIDADE	VALOR
	COMIDA	VALOR		
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12
13	13	13	13	13
14	14	14	14	14
15	15	15	15	15
16	16	16	16	16
17	17	17	17	17
18	18	18	18	18
19	19	19	19	19
20	20	20	20	20

Procedimento:
 1. Colocar o leite em uma panela e aquecer até ferver.
 2. Adicionar o açúcar e mexer até dissolver.
 3. Adicionar a farinha e mexer até ficar homogêneo.
 4. Cozinhar até ficar bem espesso.
 5. Adicionar o leite condensado e mexer até ficar homogêneo.
 6. Cozinhar até ficar bem espesso.
 7. Adicionar o leite e mexer até ficar homogêneo.
 8. Cozinhar até ficar bem espesso.
 9. Adicionar o leite e mexer até ficar homogêneo.
 10. Cozinhar até ficar bem espesso.

Fonte: Elaborado pela Professora 1, p. 2

Nas imagens 5 e 6, podemos ver a disposição de quatro *slides* por folha. No primeiro caso, a leitura e o entendimento do conteúdo é possível, apesar da letra pequena. Porém, na imagem 6 a disposição dos *slides* é a mesma, mas a leitura de alguns conteúdos é impossível de ser lida, letras e tabelas ainda menores dificultam a compreensão do conteúdo. Nesse momento, percebe-se certa falta de cuidado das professoras na utilização dos recursos metodológicos que deveriam facilitar a compreensão dos educandos ao conteúdo trabalhado.

Como podemos ver, especialmente no caso dos quadros, é impossível identificar-lhes conteúdo. Os demais materiais que tivemos acesso possuem as mesmas características dos aqui apresentados. Há também aqueles que estão em tamanho favorável ao estudo e com boa organização. Todavia, para além do modo de organização dos conteúdos, não podemos deixar de registrar nossa percepção em relação ao aspecto tecnicista e fragmentado da maior parte dos materiais acessados, o que compreendemos como incoerentes com a proposta do Proeja.

Não observamos momentos de integração com disciplinas da EB, bem como momentos de discussões críticas referente a aspectos econômicos, sociais e políticas dos conteúdos trabalhados. Podemos destacar como exemplo a ausência de discussões sobre o processo em expansão de Gourmetização⁵ de alimentos tradicionais, triviais e/ou típicos em que são agregados valor. Os alunos visitam e expõem alimentos produzidos por eles em feiras *Gourmets*, acompanhados por seus docentes como parte curricular de formação. A maior parte deles já trabalha no ramo alimentício não faltando elementos iniciais para diálogo acerca desse processo.

O que se vê nessas novas receitas *gourmet* é uma alteração das receitas tradicionais com relação à forma aparente do prato, ou ao incremento de ingredientes diferenciados da receita original, a fim de dar uma nova “cara” ao alimento, que passa a possuir um valor agregado muito maior do que o valor tradicional do prato, uma vez que adquire *status* de arte, requinte e/ou inovação.

A partir de uma rápida pesquisa em páginas eletrônicas *gourmets*, temos como exemplos⁶ de alimentos o Chocolate recheado com mais “cuidado” ao processamento do cacau e à origem do leite, assim como a originalidade nos recheios que têm de

⁵ A expressão gourmetização deriva da palavra francesa “gourmet”, que caracteriza elegância e sofisticação associada à gastronomia. Esse termo vem sendo usado no mercado gastronômico como adjetivo para agregar valor, qualificar e diferenciar alimentos, associando-os à alta cozinha.

⁶ Exemplos consultados no site Abril: <http://super.abril.com.br/galerias-fotos/veja-15-alimentos-comuns-foram-gourmetizados-820517.shtml#0>. Acesso em: 02 maio 2015.

paçoca à caipirinha. Na coxinha, a diferença está no recheio, como raspas de limão-siciliano e *confit* de pato. No cachorro-quente, a diferença do *hot-dog gourmet* está na salsicha que pode ser Frankfurt, o pão é *ciabatta*, tem maionese de trufas, queijo *gruyère* etc. A pipoca tem ingredientes como flor de sal e perfume de trufas. No caso da pipoca de uma marca específica a lata custa a partir de R\$ 27,00 (vinte e sete reais), o que representa quase nove vezes o valor de uma pipoca doce caramelizada tradicional. Os produtos aqui mencionados agregaram valor de 3 a 9 vezes superior ao de um produto tradicional em função do conceito *gourmet*.

O fundamento da proposta Proeja consiste na “[...] integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 5). Sendo assim, parte desses fundamentos não tem sido contemplada no cotidiano das salas de aulas do Curso Técnico em Cozinha.

O docente deve compreender esses fundamentos, elaborar, selecionar e/ou utilizar instrumentos e materiais didáticos que contribuam para o processo formativo do aluno. No entanto, *slides* contendo tabelas e tópicos resumidos não subsidiam, de modo efetivo, elementos fundamentais para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional para o efetivo exercício da cidadania dos educandos. Compreendemos que, para além da necessidade de formação pedagógica, há a necessidade de produções científicas que subsidiem a elaboração desses materiais. Para Mello (2013, p. 104),

Efetivamente, são ainda escassos os estudos dedicados aos materiais didáticos produzidos diretamente por educadores e estudantes de EJA, em particular, na educação escolar, ou seja, no interior das escolas públicas. Essa é, certamente, uma das razões da escassez de estudos sobre os materiais produzidos nas escolas: dificuldade que se apresenta ao pesquisador de obter acesso a um corpus documental significativo sobre as produções que são elaboradas no meio escola.

Contudo, apesar das dificuldades e dos problemas existentes, há também exemplos e possibilidades que podem contribuir nesses processos, nos quais, inclusive, podemos destacar alguns que consideramos haver relação com a realidade do Curso Técnico em Cozinha.

Como forma de contribuição e pesquisa, indicamos o acervo disponibilizado pelo MEC⁷, em que há várias publicações destinadas à orientação e trabalho docente e discente como a modalidade de EJA. Publicações como Proposta Curricular, legislações, almanaques e vários Cadernos de trabalho são ali encontrados. Destacaremos especificamente os Cadernos de EJA: 13 cadernos destinados aos educandos, 13 aos educadores. Esses cadernos são divididos por temas diversos, havendo ainda um Caderno Metodológico para o docente. Entre os temas abordados estão: Cultura e Trabalho, Diversidade e Trabalho, Economia Solidária e Trabalho Emprego e Trabalho, Globalização e Trabalho, Juventude e Trabalho, Meio Ambiente e Trabalho, Tecnologia e Trabalho, Tempo livre e Trabalho, Trabalho no Campo.

Esses materiais abordam, de modo diferenciado, conteúdos a serem trabalhados, contemplando uma diversidade de gêneros textuais de acordo com cada tema. Isso possibilita, de modo interdisciplinar, o trabalho docente por meio de discussões e diálogos suscitantes de um olhar mais crítico e questionador da realidade social.

Do ponto de vista pedagógico, esse material trabalha com a idéia do diálogo como elemento fundamental da relação entre professor e aluno. Portanto, esses cadernos só adquirem sentido no contexto dessa relação dialógica que se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de posicionar-se criticamente frente ao discurso do outro. Nesse sentido, a coleção se diferencia de outros livros didáticos, que pressupõem um certo autodidatismo do aluno, isto é, imaginam que o aluno irá estudar sozinho e o professor será apenas um facilitador desse processo. Rejeitando o individualismo e a competição desenfreada, predominantes na sociedade atual, a coleção estimula a cooperação entre os alunos, o trabalho coletivo e a ajuda mútua, que são hábitos e valores fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa. Essa visão orientou tanto a escolha dos textos, quanto a elaboração das atividades. O diálogo é um princípio pedagógico fundamental desta coleção, não só como base para a relação entre educador(a) e educandos(as), mas também para a relação entre os professores das diferentes áreas e níveis e, ainda, para nortear a interação entre a turma de educandos e o conhecimento elaborado (BRASIL, 2007, p. 14).

Nesse material, a perspectiva apresentada se aproxima da proposta defendida nos documentos norteadores do Proeja, no entanto, como observamos, se distancia da prática diária em sala de aula. Vejamos a seguir um fragmento exemplificador dessa coleção, em que se apresenta um texto de linguagem acessível e de fácil ligação com a realidade vivenciada pelos educandos, que também constitui ponto de partida para

⁷ A indicação está na página Materiais Didáticos, localizada no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13536:materiais-didaticos.

conteúdos e discussões mais elaboradas. Os cadernos ainda contam com ilustrações e imagens coloridas, o conjunto dos cadernos possibilita o desenvolvimento de diversos olhares sob a realidade vivenciada, em especial relativos à cultura e ao trabalho:

IMAGEM 7 – Coleção, cadernos de EJA – Cultura e Trabalho

A CULINÁRIA TAMBÉM É CULTURA

Renato
Pompeu

Receitas são transmitidas de geração em geração há séculos

Cozinhar é uma arte: é preciso ter “mão” para doces e salgados. Milenarmente as receitas foram transmitidas de geração em geração, antes de surgirem a imprensa e os livros de receitas. Mas os hábitos alimentares também foram se alterando de geração em geração: pratos antigos caíam em desuso, como a vitela com purê de rosas dos romanos ou o pão com cebola e cerveja dos antigos egípcios. E também a cada geração foram surgindo pratos novos, principalmente quando se difundiam novos ingredientes, como o açúcar que o Ocidente recebeu primeiro do Oriente e depois das Américas, ou o milho, a batata, a mandioca e o tomate, conhecidos só nas Américas antes de sua “descoberta” por Colombo.

Alguns pratos tradicionais brasileiros têm origens curiosas. A feijoada, o prato nacional das grandes ocasiões, surgiu nas senzalas: as negras aproveitavam as partes do porco que os brancos desprezavam e jogavam fora, como os pés, rabo, orelha, focinho.... O cuscuz paulista era o prato

habitual dos bandeirantes em suas prolongadas expedições, pois seus ingredientes, a farinha de milho e o peixe seco, conservados em alforjes de couro, não se deterioravam e se mantinham comestíveis durante muito tempo.

Os conventos de freiras, na Colônia, eram palco de experimentações culinárias com o então novo ingrediente, o açúcar. O antropólogo Gilberto Freyre anotou que as referências mundanas ficaram evidenciadas em nomes de doces como “baba de moça” e “beijo de frade”.

Renato Pompeu é escritor e jornalista.



Podemos apresentar ainda como outro exemplo de contraponto à realidade experienciada no Curso Técnico em Cozinha o acervo disponível no site do Fórum goiano de EJA⁸, no qual encontram-se propostas, conteúdos, projetos, livros e almanaques destinados ao público da EJA e Proeja. Desse modo, também selecionamos dois fragmento do Almanaque do Aluá nº 1 para também observarmos os distanciamentos em o material utilizado no Proeja do IFG, *campus* Goiânia.

IMAGEM 8 - Material didático – Educador

**OLHO NA BALANÇA,
OLHO NA LUA**

26 Para quem quer emagrecer sem passar fome, não tem muito tempo ou tem dificuldade no planejamento dos cardápios, é uma boa pedida a Dieta da Lua. A Dieta deve ser iniciada quando a lua estiver em um signo fixo - Touro, Leão, Escorpião ou Aquário - e na fase mais apropriada, como a lua minguante ou a lua cheia; assim os efeitos do emagrecimento perdurarão. O regime dura apenas 24 horas a cada vez que a lua mudar de fase, e durante esse tempo você só vai se alimentar de líquidos. Como sugestão, segue um pequeno cardápio que pode ser modificado a gosto.

- **Café da manhã** - sucos de frutas naturais, leite desnatado ou chá, sem açúcar.
- **Almoço** - caldo de carne ou frango com legumes e/ou verduras batidos no liquidificador. Nada de batatas, aipim ou outros tubérculos. De sobremesa, uma fatia de melancia ou melão, ou um mamão papaia batido com um copo de leite.
- **Jantar** - uma sopa rala de legumes, ou caldo de carne ou de frango. Pode-se tomar também um copo de leite desnatado.

Obs: beba bastante água, um litro no mínimo, ou sucos de frutas. Evite o café, exercícios ou trabalhos pesados. Para as pessoas magras, esse regime serve como excelente desintoxicante.



RELÓGIO

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão
As horas
Vão e vêm
Não em vão.

(Oswald de Andrade)²¹

COMO TRANSPORTAR ABACAXI

Geralmente ocorre uma grande perda no transporte do abacaxi porque o carregamento não é feito de maneira correta. Para evitar as perdas, a camada que fica no fundo da carroceria deve ser acondicionada com os frutos na posição vertical e invertida, alternadamente, sistema conhecido como "pé com ponta". No entanto, essa arrumação não é possível quando se trata de frutos de primeira colheita, com brotos irregulares.



Outra forma de acondicionar os abacaxis é arrumá-los na posição horizontal, forrando o fundo da carroceria com uma camada de 30 a 40cm de capim, palha de arroz ou de cana. Essa medida evita que o peso das camadas superiores amasse os frutos que ficam no fundo da carroceria do caminhão. Essa prática de arrumação tem reduzido significativamente o nível de perda no transporte dos abacaxis.²

Formiga quando quer se perder cria asas.

Fonte: Fórum EJA Goiás.


Esse primeiro fragmento possui diversas possibilidades de discussão no Curso Técnico em Cozinha, uma vez que pode-se trabalhar a questão da alimentação com o ganho ou perda de peso, dietas do ponto de vista nutricional, bem como pode-se trabalhar na disciplina relacionada à estocagem e ao armazenamento de alimentos. Há a

⁸ Este acervo encontra-se disponível na página: <http://forumeja.org.br/go/node/683>.

possibilidade, com isso, de dialogar e avaliar o texto apresentado. Vejamos a seguir mais uma exemplo do Almanaque do Aluá nº. 1.

IMAGEM 9 - Material didático – Educador II

28



DICAS DO OVO

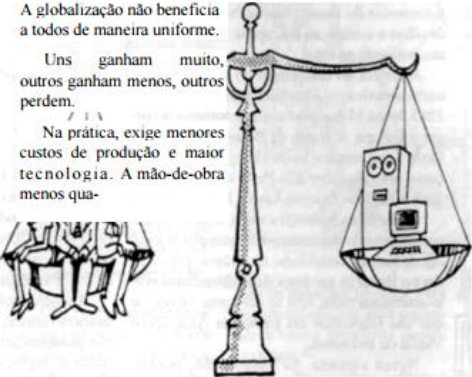
- Para que a casca do ovo cozido saia com facilidade, quebre a ponta e sopra fortemente por esse orifício.
- Os ovos cozidos inteiros não devem ser levados ao fogo muito gelados, para evitar que se quebrem em contato com a água quente.
- Gemas que sobram podem ser guardadas de um dia para o outro. Coloque-as num copo e cubra com água fria.
- Para que a omelete fique bem fofa, basta acrescentar uma colher (sopa) rasa de maizena para cada ovo.
- Para que os ovos cozidos não se estafalem ao serem cortados em rodélas, basta que, antes, você mergulhe a faca em água fervente.
- Para não escurecer a panela onde se cozinha o ovo, pingue uma gota de limão antes de ferver a água.²⁴

POR QUE DIZEM QUE A GLOBALIZAÇÃO GERA DESEMPREGO

A globalização não beneficia a todos de maneira uniforme.


Uns ganham muito, outros ganham menos, outros perdem.

Na prática, exige menores custos de produção e maior tecnologia. A mão-de-obra menos qua-



lificada é descartada. O problema não é só individual. É um drama nacional dos países mais pobres, que perdem com a desvalorização das matérias-primas que exportam e com o atraso tecnológico.

José Roberto de Toledo
Folha de S. Paulo, 2.11.97



Maria, se eu te chamar,
Maria, vem cá dizer Que
não podes cá chegar
Assim te consigo ver.
Fernando Pessoa

OUQUE

**Dizem que sou rei
e não tenho reino;
dizem que sou louro
e cabelo não tenho;
afirmam que ando,
mas não me movo;
acerto o relógio
sem ser relojoeiro**

Resposta: Sol

Os ratos do avarento são mais gordos do que ele.
(provérbio Bambara)

Fonte: Forum EJA Goiás.

Três volumes compõem os Almanques do Aluá. Coleção que possui textos diversos, assim como calendário mensal do ano de 1998 ou do ano de 2006, a depender da edição do almanaque. Nesse material também encontramos textos aleatórios com linguagem acessível e bem humorada relacionados à vivência dos trabalhadores, possibilitando o início (ou subsidio para) de discussões e conteúdos a serem ministrados em sala de modo mais aprofundado.

Atualmente, muitas são as possibilidades de recursos didáticos a serem utilizados pelos docentes, dentre elas destacamos músicas, áudios em geral, cinema, iconografias, artigos, jogos, ferramentas online, como tutoriais, fóruns de discussão, jogos online, programas entre outros. Contudo as apostilas, especialmente o livro

didático como os aqui apresentados, segundo Takeuchi (2005), são os recursos mais utilizados nas instituições de ensino, apesar das críticas a esse tipo de material, uma vez que, segundo a autora, quando alguns docentes adotam um livro específico, ele o faz como única fonte de recurso e subsídio teórico, sem aprofundamento ou pesquisas para além do livro escolhido.

Conforme Mello (2013), percebemos que a produção de livros para a EJA no Brasil é escassa, cabendo aos docentes sua elaboração na maior parte dos casos. Isso resulta em material no formato de apostilas improvisadas individualmente por disciplina. Em poucos casos essa produção se dá coletivamente, no caso, com discentes, docente e/ou corpo gestor. Desse modo, o Curso Técnico em Cozinha do IFG, como observamos, não se diferencia da realidade posta por Mello (2013). Porém, agrava-se dada a dificuldade relativa aos conhecimentos específicos da docência, apesar do domínio direcionado à formação específica da EP.

A partir dos materiais coletados em campo e expostos neste item da dissertação, percebemos que eles estão distantes do proposto como ideal à formação Proeja. Nos materiais alternativos aqui também apresentados, posteriormente coletados no campo de pesquisa, percebemos elementos que podem indicar uma construção de material formativo mais amplo, crítico e interdisciplinar. Por fim, apesar das várias dificuldades observadas inerentes a essa proposta, é possível, por meio de um contínuo processo formativo e de constante pesquisa, a elaboração de um material que avance na efetivação da proposta do Proeja conforme prevê os documentos oficiais.

2. 2. 2 Os Planos de Ensino

Os planos de ensino analisados a seguir são mais um elemento constituinte da pesquisa que impacta sobre as práticas pedagógicas e que contribuirá na compreensão da dinâmica da formação do Curso Técnico em Cozinha do IFG, *campus* Goiânia. Destacamos que o curso possui um total de vinte e uma disciplinas de EP. Contudo, conseguimos dezessete planos de ensino que apresentaram grande dificuldade de serem acessados pela pesquisadora, mais do que os questionários e materiais didáticos, pois levaram quase dois meses para serem disponibilizados. Mesmo frente a essa demora, a Professora 3 não forneceu nenhum plano ensino atualizado. No Plano de Curso do

Técnico em Cozinha de 2013 estão contemplados os planos de ensino das disciplinas de EP, o que facilitou o processo de análise e comparação com os planos atuais.

De modo geral, os planos de ensino seguem um formato padrão em que estão contemplados aspectos como identificação do curso com períodos, carga horária total e semanal, carga horária prática e teórica e turno do curso, posteriormente itens com pré-requisito para cursar a disciplina, ementa, objetivos, descrição dos conteúdos, metodologia, recurso didático, bibliografia, avaliação, observações e, por fim, dados dos docentes responsáveis pela disciplina.

Não observamos grandes modificações entre os planos de ensino presentes no Plano de Curso e os planos de ensino apresentados em 2014 pelas docentes e coordenadora. Foi possível perceber apenas que foram feitas complementações do que ainda não estava posto nos planos de 2013 e algumas adequações em função da mudança de docentes de um ano para outro. Em seguida, há um exemplo de plano de ensino, resguardando a identificação da docente para que seja possível melhor compreensão da organização, aspectos e conteúdos neles abrangidos.

IMAGEM 10 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas I

	<p>Ministério da Educação Instituto Federal de Goiás Campus Goiânia Departamento de Áreas Acadêmicas 1</p>	<p>Pág. 1</p>
	<p>Plano de Ensino da Disciplina Frutos do cerrado: Alimentos e Bebidas</p>	

Caracterização	
Curso: Técnico Integrado em Cozinha – PROEJA	Ano/Semestre letivo: 2014/1
Período/Série: 7º	Turno: () Matutino () Vespertino (x) Noturno
Carga horária semanal: 2 aulas (1,5h) Carga horária total: 36 aulas (27h)	Carga horária de aulas práticas: 2 aulas Carga horária de aulas teóricas: 34 aulas

Pré-requisitos
Não há.

Ementa
<p>Reconhecer a importância do estudo dos frutos do Cerrado e da alimentação regional para o desenvolvimento sustentável da região Centro-Oeste do Brasil. Compreender a composição e a estrutura dos componentes dos frutos do Cerrado e das possibilidades de uso e aplicações em alimentos e bebidas. E, apoiando-se no conhecimento, na tecnologia e na cultura, colaborar com a formação, com o desenvolvimento sustentável, com a saúde integral do homem e por meio do trabalho (forma particular de produção da própria vida), assegurar para si e para as gerações futuras melhores condições de sobrevivência e qualidade de vida.</p>

Objetivos
<p>Ao final do curso pretende-se que os alunos possam ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as espécies frutíferas do Cerrado; - Conhecer a cerca da composição química e do valor nutricional dos frutos do Cerrado; - Conhecer diferentes possibilidades de uso e de aplicações tecnológicas dos frutos do Cerrado para alimentos e bebidas.

Descrição do conteúdo

Objetivos	Conteúdo	Nº aulas *	Estratégias de Ensino**
1. Introdução ao Bioma Cerrado	- Cerrado; Distribuição geográfica; época de produção e colheita	4	Aula expositiva dialogada
	- Espécies frutíferas	6	Aula expositiva dialogada e Seminário
2. Espécies	- Composição química	4	Aula expositiva dialogada

Fonte: Coordenação do Curso Técnico em Cozinha.

IMAGEM 11 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas II

	<p align="center">Ministério da Educação Instituto Federal de Goiás Campus Goiânia Departamento de Áreas Acadêmicas 1</p>	<p align="center">Pág. 2</p>
	<p align="center">Plano de Ensino da Disciplina Frutos do cerrado: Alimentos e Bebidas</p>	

frutíferas 3. Frutos do Cerrado: aplicações tecnológicas em alimentos	- Valor nutricional	4	Aula expositiva dialogada e Estudo dirigido
	- Alimentação regional	4	Aula expositiva dialogada e Seminário
	- Aplicações Tecnológicas	6	Aula expositiva dialogada e Trabalho de pesquisa
	- Receitas	2	Aula expositiva dialogada e Aula prática
4. Visita técnica	Cidade de Goiás	6	Aula de campo

* A critério do professor (a) da disciplina poderá sofrer alterações caso seja necessário.

** As estratégias de ensino poderão ser alteradas a critério do professor para propiciar o melhor aprendizado aos alunos.

Metodologia
Para o alcance dos objetivos propostos serão empregados os seguintes procedimentos didáticos: aulas expositivas dialogadas; aula prática; visita técnica; seminários; estudos dirigidos; pesquisas individuais e em grupo.
Recursos Didáticos
Recursos Didáticos: Audio visual (Televisão, DVD, Datashow, Computador, Quadro giz, Transparências e Retroprojeter), aula prática, visita técnica e palestras.
Bibliografia
<p>ALMEIDA, S. P. <i>Cerrado: aproveitamento alimentar</i>. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 1998.188p.</p> <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). <i>Alimentos regionais brasileiros</i>. Brasília, DF: CGPAN/MS, 2002.140 p.</p> <p>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO (NEPA-UNICAMP). <i>Tabela brasileira de composição de alimentos</i>. 2. ed. Campinas: Nepa-Unicamp, 2006.113p.</p> <p>RIBEIRO, J. F.; SANO, S. M.; BRITO, M. A.; FONSECA, C. E. L. <i>Baru (Dipteryx alata Vog.)</i>. Jaboticabal: Funep, 2000. 41p. (Série Frutas Nativas, 10).</p> <p>SILVA, J. A.; SILVA, D. B.; JUNQUEIRA, N. T.; ANDRADE, L. R. M. <i>Frutas nativas dos cerrados</i>. Brasília, DF: EMBRAPA-CPAC, 1994. 166p.</p>
Avaliação

Fonte: Coordenação do Curso Técnico em Cozinha.

IMAGEM 12 - Plano de ensino Frutos do Cerrado: alimentos e bebidas III

	<p>Ministério da Educação Instituto Federal de Goiás Campus Goiânia Departamento de Áreas Acadêmicas 1</p>	<p>Pág. 3</p>
	<p>Plano de Ensino da Disciplina Frutos do cerrado: Alimentos e Bebidas</p>	
<p>A avaliação do rendimento e desempenho do aluno será realizada no decorrer do curso, mediante observações, registros, análise de trabalhos, relatórios, seminários e provas.</p> <p>Provas (teóricas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderão vir a compor a nota das provas teóricas, trabalhos, projetos e/ou exercícios extra que poderão ser aplicados a qualquer momento, a critério do professor. <p>Prova final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A prova final será aplicada para o aluno que não alcançar o GS (grau do semestre) < 6,0. - A prova final irá contemplar todo o conteúdo trabalhado durante o semestre. <p>Comporá a nota da prova final uma avaliação teórica a ser definida uma semana antes da data de realização da avaliação teórica.</p>		
<p>Observações importantes</p> <p>As aulas práticas e visita técnica, pelas suas naturezas, não poderão ser repostas. Portanto, espera-se do aluno uma programação prévia para presença e participação.</p>		
<p>DADOS DE APROVAÇÃO</p>		
<p>Professor responsável pela disciplina</p>		
<p>Nome: ██</p>		
<p>Coordenação de origem: Coordenação de Turismo e Hospitalidade</p>	<p>Regime de trabalho: Dedicação Exclusiva</p>	
<p>Assinatura</p>		
<p>Professor</p>	<p>Coordenação</p>	
<p> </p>		
<p>Data de aprovação</p>		
<p> </p>		

Fonte: Coordenação do Curso Técnico em Cozinha.

Frente aos planos de ensino, podemos afirmar que eles contêm vários elementos pertinentes ao planejamento das disciplinas que contribuem na prática docente planejada, observamos que entre os planos observados há um padrão de itens a serem contemplados, com exceção das ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias, os demais itens possuem praticamente os mesmos conteúdos.

Destacaremos alguns elementos que são mais relevantes neste momento. Na ementa da disciplina de Frutos do cerrado: Alimentos e Bebidas, foi possível observar que ela pretende formar educandos que compreendam a importância desses elementos para a região centro-oeste e seu desenvolvimento sustentável, as possibilidades de contribuição desses alimentos para saúde integral do homem aliadas ao desenvolvimento de conhecimentos, cultura e tecnologia, além de compreender aspectos mais objetivos com suas possibilidades de uso e aplicações em alimentos e bebidas.

Essa ementa é bastante ampla e os objetivos estão mais voltados para as questões das propriedades de cada fruto, para as questões produtivas dos frutos e a partir deles seus valores nutricionais, assim como na parte de descrição dos conteúdos os objetivos perpassam as questões da botânica e do bioma dos frutos. Nas aulas expositivas e práticas, percebemos foco nesses mesmos aspectos, deixando de lado as demais questões apontadas na ementa.

Nas outras ementas os aspectos mais pragmáticos a que se pretendem as disciplinas também ficaram claros e reforçaram as práticas pedagógicas. Os aspectos da formação ampla do ser humano, integração curricular, ou ainda, relação com o sentido ontológico do trabalho não estão contempladas, apresentando incoerência com os documentos trabalhados anteriormente, os quais deveriam nortear a práxis pedagógica como o Documento Base do Proeja e o PDI, com destaque ao Plano de Curso.

Em todo o Plano de Curso o discurso da formação ampla do ser humano, do cidadão crítico, em consonância com conceitos e princípios do Proeja se fizeram presente. Na parte dos anexos em que estão os planos de curso da EP percebemos total discordância com o início do documento. O que nos chama a atenção é o fato de que ambos são norteadores da prática pedagógica. Contudo os planos de ensino estão mais próximos da prática pedagógica de cada professora, já que diz respeito a cada disciplina de forma individual. Observemos alguns exemplos de ementas de 2014 que tivemos acesso, as quais reforçam esse entendimento:

Estrutura Física e Organizacional de Cozinha: Funcionamento e estrutura de uma cozinha industrial. Conhecimento de equipamentos, mobiliários, utensílios e espaço físico. Manual de Boas Práticas (IFG, 2014 e, p. 1).

Gestão do Setor de Alimentação II: Estudo dos capitais e custos envolvidos no processo produtivo de uma UAN⁹. Políticas de compra e de estoque. Processos de determinação de custo de uma UAN. Cálculo do custo de produção (IFG, 2014 c, p. 1).

⁹ UAN: Unidade de Alimentação e Nutrição.

Serviço de banquetes e eventos: Aspectos legais, procedimentais, organizacional e utilitário e (Compreensão do planejamento, organização e execução dos serviços de alimentação nos banquetes e eventos. Hospitalidade) (IFG, 2014d, p. 1).

Nas três ementas apresentadas, percebemos os aspectos do pragmatismo reforçado, assim como nas observações de campo, o foco esteve centrado na formação que valoriza a prática, portanto, a preocupação das professoras apresenta-se nos conhecimentos dos instrumentos e suas formas de uso, procedimentos práticos de gestão e organização, aspectos legais e, por fim, execução dos conhecimentos apresentados em aula na prática do mercado de trabalho.

Nos planos de ensino analisados, assim como no plano aqui apresentado, percebemos que apesar das metodologias e recursos didáticos expostos serem bastante amplos, observamos que são recursos que podem vir a serem utilizados de forma hipotética. As estratégias de ensino postas em prática são diversificadas, mas em menor quantidade, pois perpassam as aulas expositivas e dialogadas, seminário, estudo dirigido, aula prática e coleta de dados (pesquisa). Essas estratégias de ensino condizem com o que observamos em campo, resguardadas as problemáticas já expostas de conceitos e práticas pedagógicas.

Em relação à avaliação, percebemos que na maior parte aparecem padronizados como no plano apresentado acima e é compreendida como processual por meio de diversos instrumentos ficando explícito o peso maior sobre a prova teórica. Quando o item da avaliação aparece preenchido de forma diferente é em outro padrão sem comprometer o apresentado primeiramente. Como exemplo, apresentamos o plano de ensino de Gestão do setor de alimentação II:

Atividade/prova individual de análise de conhecimento;
Trabalho em grupo - escrito e apresentação;
Presença e participação nas atividades de campo;
Entrega e/ou apresentação dos relatórios de campo e/ou estudos de caso;
Presença e participação nas atividades Práticas no Laboratório Gastronômico;
Auto-avaliação na prática;
Assiduidade e participação nas aulas (IFG, 2014c, p. 2).

Os dois padrões apresentados também estão presentes nos planos de ensino do Plano de Curso, mas não como um padrão quase que único como o que analisamos em 2014. Diferentemente disso, apresenta várias outras formas de perceber como deve ocorrer a avaliação dos educandos durante as disciplinas. Algumas formas são bastante

detalhadas, outras nem tanto, mas isso não compromete os aspectos de avaliação diversificada por, pelo menos, três instrumentos distintos.

Não pudemos deixar de observar que os próprios planos de ensino das disciplinas dão pistas das possibilidades de integração curricular entre as disciplinas da EP e EB, o que poderia contribuir, de modo significativo, para os educandos trabalhadores compreenderem o “conteúdo” e relacioná-los com seu cotidiano.

Apesar de nos planos de ensino não estarem presente à questão da integração curricular, quando observamos os conteúdos a serem trabalhados, notamos as várias possibilidades de integração curricular que ampliariam os conhecimentos dos educandos e educadores. No plano de ensino exposto acima, percebemos que os aspectos geográficos da região Centro-Oeste, juntamente com os conteúdos de botânica e funcionamento fisiológico do ser humano, ambos da biologia, poderiam ser facilmente trabalhados em coletivo. Os dois exemplos de planos de ensino abaixo também apresentam algumas das várias possibilidades de integração curricular, sendo o primeiro exemplo da disciplina de Higiene e Legislação de Alimentos e o segundo de Gestão dos Serviços de Alimentação:

1.Introdução à microbiologia: Introdução à microbiologia; Classificação dos microrganismos: diferenciação entre microrganismos patogênicos e funcionais.

2. Bactérias, Fungos, Vírus e Protozoários: Bactérias: forma, estrutura celular, importância para o meio ambiente, importância para a indústria de alimentos e farmacêutica. Principais bactérias causadoras de doenças (tipos, modos de transmissão e profilaxia). (HIGIENE E LEGISLAÇÃO DE ALIMENTOS I, 2014f).

1.Administração em A&B: Teorias administrativas; O processo administrativo; Funções administrativas. [...]

2.Gestão e Logística: planejamento e controles em A&B: Processo de compras; Processo de recebimento; Processo de Armazenamento; Processo de preparo; Processo de venda e Avaliação e retroalimentação (GESTÃO DOS SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO, 2014g).

Como vimos no primeiro exemplo, a articulação com os conteúdos de biologia e química é inevitável, assim como no segundo exemplo é inevitável a articulação com os conteúdos de administração e matemática, em especial financeira. Podemos observar nas aulas que a dificuldade das docentes em trabalhar esses conteúdos de modo amplo é presente, do mesmo modo a dos educandos compreenderem os conteúdos, em especial os de química, física e matemática, que em, sua maior parte são trabalhados, sem apresentar relação com cotidiano do trabalhador, o que ficaria mais próximo havendo a

integração entre as disciplinas de EP e EB. Pelo estudo de Jacinto (2011), construído a partir da prática docente de professores de matemática da EJA também do IFG, percebemos que:

As habituais formas de organização do ensino de Matemática revelam-se notoriamente como um agravante no contexto da evasão do educando de EJA: métodos de ensino que forcem a aprendizagem de conceitos matemáticos por meio da memorização, o uso de linguagens formais que transmitem necessariamente apenas informações, listas de exercícios que exigem do aluno a repetição dos procedimentos — corretos para a solução de problema e, quando alcançada, a concessão dos resultados e respostas apenas como fatores de aplicação e resolução de determinados problemas práticos do cotidiano (JACINTO, 2011, p. 18).

Ou seja, “O professor da EJA, principalmente o professor de Ciências e Matemática, precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Ele precisa assumir e praticar a inovação, ser o sujeito de sua própria formação” (JACINTO, 2011, p. 20), estabelecendo, assim, vínculos com a realidade dos educandos, construindo um conhecimento com o educando que possua sentido na realidade em que eles vivem.

Percebemos ainda que os planos de ensino estão em consonância com as práticas pedagógicas observadas em campo. Práticas que contemplam os conteúdos previstos para serem trabalhados em sala de aula, mas que são dissonantes em vários aspectos do que é posto nos documentos oficiais do Proeja. A prática pedagógica está assentada em uma reprodução pragmática que, como vimos anteriormente, se perpetua ao longo dos anos em nossos cursos formativos, especialmente nos de educação profissional técnica, deixando para segundo plano as propostas de formação integral dos sujeitos alunos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lápis, seguro pela mão decidida, representa o encontro do mundo do trabalho com a cultura letrada. Dominando a cultura letrada, o trabalhador ampliará o seu mundo, buscando outras formas de trabalho, outras leituras, outras maneiras solidárias, outras interpretações, outros direitos. Ele participa da construção de um cenário em que são valorizados os diferentes fazeres profissionais. A mão que empunha o lápis está convicta de que, independente de sua condição social, homens e mulheres podem escrever e reescrever seus destinos individuais e coletivos.
BRASIL b, 2014, p. 7.

Constituíram-se como objetivo desta pesquisa a análise das práticas pedagógicas, a formação das professoras de EP do Curso Técnico em Cozinha do Proeja no IFG, *campus* Goiânia, e suas relações com concepções e princípios defendidos por este programa e expressos nos Documento Base do Proeja, no PDI, nos Projetos de Curso e nos planos de ensino. Buscou-se estabelecer as relações entre prática pedagógica e referenciais norteadores do Proeja.

Ao fim deste trabalho percebemos que os objetivos propostos foram alcançados em sua maior parte de acordo com o que foi compreendido e percebido nas pesquisas bibliográficas, de campo, por meio de observações, aplicação de questionários e coleta de dados. Nestes, foi possível perceber a oferta de uma formação, que apesar dos vários problemas observados, apresenta-se como significativa para os educandos e para a instituição, com professores bem capacitados nos aspectos técnicos profissionais para o Curso Técnico em Cozinha do Proeja .

As professoras acompanhadas em nossa pesquisa têm alto nível de formação profissional técnica, são profissionais que, sem dúvida, possuem conhecimento e domínio acerca dos conteúdos específicos a serem trabalhados no Curso Técnico em Cozinha de Proeja. Todavia, ao mesmo tempo, elas possuem pouca formação pedagógica, o que constitui uma contradição delicada na realidade pesquisada. A análise das práticas pedagógicas observadas indica uma concepção bancária e pragmática de educação por parte das professoras do Proeja. Contradição abordada em vários momentos deste trabalho.

Compreendemos que a formação para a docência deve caminhar na direção da construção de uma prática pedagógica da práxis, em oposição ao que Saviani (2010) caracteriza como projeto pragmático, no qual há a hipervalorização da prática. Ressaltamos que a formação de professores para a EP, segundo Machado (2008),

sempre caminhou e ainda caminha em direção oposta à proposta do Proeja, na qual a prática docente é aprendida na prática, uma vez que o conhecimento técnico já foi adquirido e a formação, em especial técnica, pertence ao âmbito da capacitação instrumental.

A realidade geral da EP percebida é de que a formação de professores precisa acontecer e se efetivar com qualidade. Do modo como essa formação tem ocorrido, os trabalhadores, tanto docentes como discentes, não têm conseguido estabelecer uma relação verdadeiramente crítica com o mundo do trabalho, muito menos com o trabalho em seu sentido amplo. Portanto, a formação do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento de propostas formativas diferenciadas das apontadas até o momento em nossa sociedade, como é o caso do Proeja.

A proposta do Proeja indica o docente como um educador na perspectiva de Freire (1997), capaz de construir com os educandos uma educação libertadora, na qual se faça presente uma leitura mais crítica sobre a realidade profissional, política, econômica, social e outras. Essa formação deve possibilitar a superação de práticas autoritárias, arbitrárias e elitistas, como algumas das que apresentamos aqui.

Endossando a importância da formação para a docência, Machado (2011) afirma que a formação em EP é decisiva para uma formação de trabalhadores com qualidade, com produção de conhecimento e para a valorização da categoria de docente da EP. Para a autora, a formação é importante também para a construção de uma educação integrada e sustentável, uma vez que os docentes devem conhecer e compreender aspectos, características e determinações que constituem um projeto formativo para EP diferenciado, no qual objetiva-se um olhar consciente e crítico da realidade em que estão inseridos.

Observamos que a formação docente é intrínseca à compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, com princípio educativo constituinte e fundante da formação dos trabalhadores, devendo ser orientada pela práxis. Em campo, percebemos que a compreensão da proposta de educação integrada não está amplamente difundida, assim como os aspectos pedagógico e docente também apresentam problemas.

O IFG é reconhecido como uma instituição tradicionalmente de qualidade, com condições de trabalho razoáveis para seus docentes, pois como vimos no segundo capítulo, dispõem de laboratórios bem equipados, verbas de incentivo a permeância dos educandos no curso, verbas para visitas de restaurantes, vinhedos e hotéis, assim como fotocópias para os materiais didáticos, Datashow, auditórios... Mesmo nessa

realidade, a efetivação do trabalho docente no Proeja caracteriza-se como problemática, em especial, frente à ausência de formação pedagógica e das práticas arbitrárias, impositivas e, em alguns casos, bastante resistentes ao reconhecimento e adequação das necessidades e características dos educandos.

Percebemos um preconceito de classe nas práticas pedagógicas de algumas docentes, em especial quando se compreende o educando da EJA como aluno carente de afeto e atenção do professor. Preconceito ainda pode ser alcançado quando o aluno sente-se agradecido pela oportunidade de voltar à escola, como se, na verdade, o Curso Técnico em Cozinha fosse uma possibilidade premiada. O Proeja no IFG é um direito assegurado em leis e em documentos de âmbito nacional, cabendo às instituições e docentes potencializar e/ou proporcionar oportunidades de formação mais ampla, não apenas de complementação pedagógica. Essa formação deve compreender também uma dimensão política, social e filosófica para melhor compreensão desses aspectos, ou seja, mais uma vez, sob outro prisma, a formação docente faz falta.

Para o Documento Base (BRASIL, 2009), todo o professor, seja da EB, seja da EP, deve atuar na educação de jovens e adultos, mas, para isso, faz-se necessária a formação específica para atuar nessa modalidade. Essa formação contribui para maior conhecimento e aprofundamento do perfil de tal modalidade, para que, em situações como as de recorrentes atrasos dos alunos, mesmo nas aulas práticas, permaneça, por parte do professor, a compreensão de que os atrasos são em função de classe social/econômica, da condição de trabalhador assalariado, em sua maior parte dependente de transporte coletivo. A pontualidade apresenta-se como obstáculo recorrente em nossas observações, bem como o horário convencional de saída, dado à distância dos pontos de ônibus e também das moradias dos alunos em relação ao IFG. Situações como as que expõem o aluno a situações constrangedoras frente aos demais colegas poderiam ser evitadas.

O conhecimento da modalidade de EJA poderia proporcionar também atividades extracurriculares mais interessantes e adequadas ao perfil do público que atende, podendo inclusive dispensar o caráter surpresa de palestras, reuniões e demais atividades. Ainda, a preocupação com relação à grande taxa de evasão desses cursos se traduziria na compressão de um movimento característico, presente na EJA, em função das demandas profissionais e familiares que exigem recorrentes pausas e interrupções do processo formativo.

Frente ao documento do IFG, o PDI e o PPP do Curso Técnico em Cozinha, assim como as observações, podemos dizer que houve nos últimos dois anos maior entrada do público da EJA no IFG em função da oferta de mais dois cursos: Transporte Rodoviário e Técnico Integrado em Informática. Os três contam com algumas políticas de acesso e permanência para os alunos como, por exemplo, o processo seletivo simplificado, os auxílios em dinheiro, a assistência social, psicológica e médica ofertada dentro do IFG em horário de aula. Todavia, não podemos afirmar que essas medidas garantem a compreensão e o atendimento das necessidades e especificidades do educando, além da permanência deles na instituição, até porque o número de evasão ainda é significativo.

Reafirmando o foco nos princípios do Curso Técnico em Cozinha apresentados, percebemos que o Projeto de Curso mostra-se coerente com o Documento Base do programa e com o PDI do IFG, objetivando uma formação mais ampla e integrada de acordo com as particularidades dos educandos. Contraditoriamente a isso e ao que está presente no discurso das docentes, as práticas pedagógicas, os planos de ensino e a realidade escola não refletem realmente o posto e o previsto nos documentos. Fica, portanto, explícita a necessidade de o docente conhecer características e demandas dos alunos da EJA, esforçarem-se para que suas práticas pedagógicas reflitam conceitos e conhecimentos apreendidos de forma teórica em sua práxis cotidiana à luz dos documentos oficiais norteadores do programa.

O professor sozinho não supera as dificuldades pedagógicas advindas da formação como condição de trabalho, exigindo, por conseguinte, um suporte não apenas teórico reflexivo, mas também do corpo gestor da instituição, enquanto coletivo de educadores. Compreendemos, portanto, que mesmo com todas as dificuldades e problemáticas apresentadas o Proeja constitui dentro do IFG, *campus* Goiânia, uma grande possibilidade de formação diferenciada para docentes e discentes, podendo ser posteriormente estendida aos outros níveis, modalidades e áreas educacionais e profissionais. Há ainda vastas possibilidades e problemáticas a serem trabalhadas até a congruência do proposto com o realizado.

Para Machado (2011), a formação inicial e continuada de professores pertencentes à educação profissional e tecnológica no Brasil possui sete questões, aspectos e problemas, que caracterizam urgências de mediações e estratégias. Ao fim deste trabalho consideramos necessário destacar duas delas por serem pertinentes a nossa realidade pesquisada:

6. Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados. Entre os temas, podem ser citados: a atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados; avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre a teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva.

7. Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo (MACHADO, 2011, p. 702-703).

A partir dos aspetos abordados e analisados nesta pesquisa, no limite e nas possibilidades do trabalho, apontamos possíveis aspectos a serem pesquisados ou abordados em futuras pesquisas: como a compreensão da amplitude da formação técnica Proeja para o educando cursista ou egresso, em seu cotidiano profissional e social, com suas possibilidades e entraves. Do ponto de vista da gestão, pode-se pesquisar sobre a questão da oferta, regulamentação e gestão das exigências oficiais referentes à formação docente/pedagógica dos profissionais de EP.

Constitui-se também como possibilidade de investigação a busca por docentes que deixaram o Curso Técnico em Cozinha, tentando descobrir e compreender os determinantes e motivos reais desse afastamento. Por fim, trabalhar com as docentes de modo mais particular, buscando perceber a visão delas sobre as problemáticas do cumprimento da proposta tal como foi idealizada, dos marcos legais em relação à formação docente e discente segundo as pretensões da EJA em nível técnico médio. Essas são algumas dentre outras possibilidades que poderão se abrir durante a leitura deste trabalho de acordo com o olhar do leitor, ou mesmo, da realidade histórica do campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro de. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n.37, 23- 45p, jul/dez. 2002.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: Por Uma Pedagogia Integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**, vol.17, nº. 2, maio/ago, 2008.
- BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. **O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente: Um Estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais**. 2011, f 292. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2011.
- BRANDÃO, Marisa. Cefet Celso Suckow E Algumas Transformações Históricas Na Formação Profissional. **Trabalhos Necessários**. nº 9, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09BRANDAO.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2015.
- CARUSO, Luiz Antônio Cruz. Política de formação profissional: Elementos para a discussão. Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e educação**. Campinas, Papyrus, 1992.
- CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. (2011) f. 254. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, PRPPG, Goiânia, 2011.
- CEJA. **Centro de Educação de Jovens e Adultos**, 2014. Disponível em: <http://cejauniversitario233.blogspot.com.br/> Acesso em: 20 nov. 2014.
- CIAVATTA, Maria. PALESTRA - A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Perspectiva Histórica e Desafios Contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 41-65.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, p.106-127, 2005.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás:** Tranças Desencadeadas pelo Proeja. UFG, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

GASPARETTO JUNIOR, Antônio. **Nilo Peçanha.** 2010. Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/biografias/nilo-peçanha>. Acesso em: 15 jun. 2014

GOIÁS. Fórum goiano de EJA: **Programação** – II Diálogos Proeja. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/DIALOGOS%20PROEJA%20.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GRABOWSKI, Gabriel. PROPOSTA PEDAGÓGICA. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Salto para o futuro.** Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Gramsci e o bloco Histórico.** Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

_____. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol. 2.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

JACINTO, Everton Lacerda. **A atividade pedagógica do professor de matemática no Proeja.** 2011, f. 223. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. PALESTRA: A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Perspectiva Histórica e Desafios Contemporâneos. In.: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 19-40.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1989.

MACHADO, Lucília. O Desafio Da Formação Dos Professores Para A EPT e Proeja. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. **Educação Profissional** - Palestra Profª Dra Lucília Machado - UNEB/SUPROF. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HwD-uTMC-4A>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e Proeja. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

_____. Formação de Professores Para a Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas Históricas e Desafios Contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

_____. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora In.: KUENZER et al. **Coletânea CBE: Trabalho e Educação**. 2. ed. Papyrus Cedes: Campinas, 1992. 9 – 23.

MACHADO, Maria Margarida. Políticas e práticas escolares. **Salto para o futuro: Educação ao longo da vida**. MEC. Ano XIX, nº. 11, set., 2009.

_____. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. f. 231. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K. Posfácio à segunda edição. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In.: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx & Engels: História**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, p. 146-181, 1989.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial. 2008

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Vol. 6.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Educação, Trabalho e Política: uma relação inevitável. In: **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista Reprodução e Contra Posição**. UCG Goiás, Goiânia, 2005.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº. 1, p. 101 – 118, 2013.

MORAIS, Ariadiny Cândido. **Integração curricular proposta no Proeja do IF Goiás**. Relatório de iniciação científica – Pibic. Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2011

MOURA, Dante Henrique. O Proeja e a necessidade de formação de professores. **Salto para o futuro: EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Boletim 16. Ministério da Educação. Brasília, set. 2006.

NASCIMENTO, Adriane Suely do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos. O que revelam os artigos publicados na revista Trabalho & Educação sobre as práticas de formação na

educação profissional? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n.1, p.53-72, jan./abr.2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci e a escola unitária. In: SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Diene Mello; LESZCZYNSKI Sônia Ana. O Papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na Organização do Ensino Profissionalizante das Escolas Técnicas Federais. **ANAIS: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. 2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf. acesso em: 23 jun. 2014.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. 2011, f.124. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

PEIXOTO, Edson Maciel; SILVA, Maria Abádia da. As Reformas da Educação Profissional de 1997 a 2004: Percursos e Reflexões. **ANAIS: I SENEPT**. 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo14.pdf. Acesso em: 15 jun. 2014.

PINHEIRO, Beatriz; DELUIZ, Neise. Educação e Mercado de Trabalho nas Políticas de Educação Profissional: um estudo das ONGs no Rio de Janeiro. **Trabalho & Educação**. Revista do NETE, v. 15, n°. 1, p. 44-56, jan/jun, 2006.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, PRPPG, Goiânia, 2000.

RUBIM Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Revista Turismo Visão e Ação**. Eletrônica, vol. 15, n°. 2, p. 166–184, mai-ago 2013, p.168). Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/3781/2611> Acesso em: 11 nov. 2014.

SALVADORI, Ângela e DE BONI, Maria Ignês Mancini. A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90: Uma Análise Sobre as Propostas e Práticas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. **ANAIS VII EDUCERE**, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-100-01.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02> Acesso em: 10 jun. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66 (153), 165-72, maio/ago, 1985. Disponível:

http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm. Acesso em: 24 agos. 2014.

SUPER, Redação. **Veja 15 alimentos comuns que foram gourmetizados**. Abril. Disponível em: <http://super.abril.com.br/galerias-fotos/veja-15-alimentos-comuns-foram-gourmetizados-820517.shtml#0>. Acesso em: 23 maio 2015.

TAKEUCHI, Márcia R. **Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. f. 151. Tese (Doutorado) em Educação: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político – pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, EDUR, 2011, p. 67- 85.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 16 de julho de 1934. Brasília, DF, 1935. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 05 abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Disponível em: http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013715103748500resolucao_6_2012_carga_horaria_presencial.pdf. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 14 maio 2010.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 16 de julho de 1934. Brasília, DF, 1935. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Brasília. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Decreto 7.566** de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 12/03/2014.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Decreto nº 4.073**, de 3 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4073.htm. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 5.199**, de 30 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5199.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 6.629**, de 4 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. **Decreto-lei no 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Disponível em: **Decreto-lei no 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Acesso em: 25 jan. 2013.

_____. Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. **Anais do Seminário Educação Profissional**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Emenda Constitucional** n. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Lei 10.748**, de 22 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/555486.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Lei 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Resolução nº 02**, de 26 de junho de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coleção Cadernos de EJA, Caderno 1. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Alunas, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. _____. **Documento base: educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Cadernos de EJA: Cultura e Trabalho**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cd_al.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. _____. _____. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA**. Natal: EDUFRRN, 2014 b.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base Proeja**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 10 ago. 2012.

CEFET-GO. **Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**. Goiânia, CEFET-GO, 2006.

Instituto Federal de Educação. **Projeto de Curso Proeja Técnico em Cozinha**. Goiânia: IFG, 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Goiânia: IFG, 2012. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. **Técnico em Cozinha**. Goiânia: IFG, 2014. Disponível em: www.goiania.ifg.edu.br/index.php/cozinha. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Centro de Seleção. **Edital nº. 024**, de 17 de fevereiro de 2014. Acesso em: 03 out. 2014

_____. **Plano de Ensino da Disciplina:** Frutos do cerrado: Alimentos e Bebidas. 2014 b

_____. **Plano de Ensino da Disciplina:** Gestão do setor de alimentação II, 2014c.

_____. **Plano de Ensino da Disciplina:** Serviço de banquetes e eventos, 2014d.

_____. **Plano de Ensino da Disciplina:** Estrutura física e organizacional de cozinha, 2014e.

_____. **Plano de Ensino da Disciplina:** Higiene e legislação de alimentos I, 2014f.

_____. **Plano De Ensino da Disciplina:** Gestão dos serviços de alimentação, 2014g.

_____. _____. **Edital** nº 030*, de 29 de abril de 2010 (publicado no dou de 03/05/2010). Acesso em: 03 out. 2014.

_____. _____. **Edital** nº 09, de 01 de fevereiro de 2013. Acesso em: 03 out. 2014.

Relatório de observação em campo. Professora 1, 2014

Relatório de observação em campo. Professora 2, 2014

Relatório de observação em campo. Professora 3, 2014

Relatório de observação em campo. Professora 4, 2014

Relatório de observação em campo. Professora 5, 2014.

Relatório de observação em campo: Eros e Pisque; De repente Chicago, 2014.

Relatório b de observação em campo: Roda de conversa Proeja, 2014.

SAPÉ. **Almanaque do Alua**. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, nº. 1, set., 1998. Anual. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/alamaquealua1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ANEXOS

ANEXO I – a	155
ANEXO I – b	156
ANEXO II	157

ANEXO I – a

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Questionário para traçar o perfil sócio, econômico, cultural dos/as professores/as do Proeja

Identificação

Sexo: ()M ()F

Idade: _____

Naturalidade: _____

No IFG

1. Qual o vínculo e carga horária possui no IFG? _____

2. Há quanto tempo possui Vínculo com o IFG? _____

3. Em quais os Cursos já atuou no IFG? _____

Jornada de Trabalho:

Matutino	Vespertino	Noturno
Instituição/atividade: _____	Instituição/atividade: _____	Instituição/atividade: _____
_____	_____	_____
Aposentado/a() Ativo/a()	Aposentado/a() Ativo/a()	Aposentado/a() Ativo/a()
Carga horaria: _____	Carga horaria: _____	Carga horaria: _____

Obs.: Caso haja mais de uma instituição no mesmo período favor identificar!

Formação/ Atuação Docente

1. Qual(is) o(s) Curso(s) (tecnico, graduação, pós...) em sua área profissional possui? Em Qual(is) Instituição(ões) de formação e Ano de Ingresso/conclusão: _____

2. Tem realizado ou realizou outros cursos de formação continuada? Onde? Quais? Quando? _____

3. Possui Formação docente/Pedagógica? Qual? Onde? _____

4. Caso a resposta da questão 3 seja positiva, como avalia essa formação para sua atuação e compreensão da proposta Proeja? Por quê? _____

5. Qual seu tempo de atuação como Professor? _____

6. Como foi seu ingresso no magistério? _____

ANEXO I - b

7. Como foi seu ingresso no Proeja? _____

8. Qual seu tempo de atuação no Proeja? _____

9. Atualmente em qual curso ministra disciplinas do Proeja do IFG? _____

10. Qual ou quais disciplinas ministrou e ministra no Proeja do IFG? _____

11. Quanto a sua participação em momentos formativos (em caráter continuado) oferecidos no IFG com a temática Proeja/EJA.
 Sempre participa Nem sempre participa Nunca participa
 Por quê? _____

Aspectos pedagógicos e metodológicos no Proeja

1. Como você percebe o aluno do Proeja (seu perfil, características...)? _____

2. Quais são as facilidades e dificuldades que você encontra em trabalhar com estes alunos?

3. O que você acredita que pode contribuir para a superação das dificuldades, caso haja? _____

4. Em média quantas horas por semana você utiliza(ou) no planejamento das atividades propostas aos alunos do Proeja? _____

5. Marque com um X as características que melhor compõem seu perfil como professor(a) da EJA
 Autoritário Às vezes liberal Às vezes conteudista
 Crítico Pesquisador Tolerante
 Liberal Conteudista Dinâmico
 Reflexivo Comprometido Dialógico
 Às vezes autoritário Não conteudista Rígido
 Estudioso Bem informado Outros
 Qual? _____
7. Em suas aulas, trabalha com a pesquisa como processo formativo, para si e para os alunos? Se sim, como? _____

8. Como compreende a relação entre educação, trabalho e formação profissional para esses educandos?

Obrigada!

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES E GESTORES

Eu, _____ concordo em participar, como voluntário (a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a Profa. Drª Maria Margarida Machado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), que pode ser contatada, para quaisquer esclarecimentos, pelo e-mail _____ pelos telefones _____ e _____ (inclusive, sendo necessário, com ligações a cobrar).

A presente pesquisa visa o estudo de caso das experiências curriculares que envolvem a integração da educação de jovens e adultos (EJA) com a educação profissional (EP). As entrevistas previstas, neste projeto, serão realizadas com gestores, professores e alunos das escolas de EJA para compreenderem os *“Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”*.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas, aplicação de questionário e observação *in lócus* (sala de aula, quando, for o caso), visando, por parte da equipe de pesquisa a coleta de dados e informações. Os questionários/entrevistas serão guardados, nos arquivos do Centro Memória Viva – FE/UFG, por 5 anos e após esse período serão desprezados. A divulgação dos resultados das pesquisas será feita pela disponibilização das dissertações e teses no portal www.forumeja.org.br.

Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A equipe de pesquisa providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhuma remuneração financeira por esta participação.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante da Pesquisa

Goiânia, ____ de _____ de 2014.

Fonte: pesquisadora.