

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



TESE

A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus

Pelotas:

a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos
trabalhadores da construção civil

Beatriz Helena Siqueira Katrien

PELOTAS, 2017

Beatriz Helena Siqueira Katrien

A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus

Pelotas:

a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos
trabalhadores da construção civil

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Pelotas, na linha de *Currículo,
Profissionalização e Trabalho Docente*,
como requisito parcial à obtenção de título
de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

PELOTAS, 2017

Beatriz Helena Siqueira Katrien

**A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus
Pelotas:**

a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos
trabalhadores da construção civil

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (Orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Dirnei Bonow
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Prof. Dr. Jair Jonko Araújo
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado neste processo de intenso estudo e descobertas, no qual nos constituímos pesquisadores. Agradeço em especial:

Ao meu orientador, professor Mauro Del Pino, pela confiança, pelo carinho, pelas reflexões e conhecimentos compartilhados e por todas as contribuições na criação desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas discussões, reflexões e partilha de saberes.

Aos professores Dirnei Bonow, Jair Jonko Araujo, Valdelaine Mendes e Maria Cecília Lorea Leite pelas importantes contribuições no momento de qualificação do projeto de tese.

Ao professor Álvaro Hypolito, pelo incentivo, pelo carinho, pelo conhecimento compartilhado, especialmente, por ter me acolhido em um momento difícil deste processo de criação da tese.

Aos sujeitos desta pesquisa, obrigada por terem socializado comigo suas vivências e práticas pedagógicas.

Aos colegas do IFSul, particularmente, da Coordenadoria de Assessoria Pedagógica, do Design, do PROEJA e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, pelo apoio e por compreenderem as minhas ausências na instituição neste momento da pesquisa.

À minha família, pelo apoio, pelo carinho e pela torcida para a finalização da tese.

À minha querida amiga e “irmã do coração”, Nailê, muito obrigada por tudo.

Pela escuta sensível, pelo incentivo permanente, pelas conversas e aprendizagens compartilhadas. Especialmente, pelo carinho e apoio neste momento final da escrita da tese.

Ao meu marido Arthur, meu companheiro na vida e na luta pela Educação, grande incentivador nesta caminhada, muito obrigada! Obrigada pela confiança e por tornar esse momento menos solitário. Obrigada por todo amor, cuidado, carinho e compreensão. É maravilhoso poder compartilhar a vida contigo!

À minha filha Luiza, pelo incentivo, pelo apoio, por todo amor, compreensão e paciência durante a minha ausência nos momentos em que me dedicava aos estudos.

À minha filha Camila, pela escuta, pelas conversas e pela parceria neste momento final da escrita, por me fazer acreditar que era possível, pelo carinho e por todo amor.

Resumo

KATRIEN, Beatriz Helena Siqueira. **A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus Pelotas**: a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Este estudo teve como objetivo principal analisar, nas práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas, características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional. A pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, teve como campo investigativo a comunicação pedagógica no Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações e no Curso Técnico em Edificações ofertados no IFSul – Campus Pelotas, na área da construção civil. A tese, além de abordar o currículo sob diferentes perspectivas teóricas, aborda diferentes modalidades de integração curricular e retoma os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA, com vistas a uma formação que assegure os interesses dos trabalhadores. Apresenta o debate acerca da trajetória do PROEJA, especialmente na Rede Federal de Ensino, e os movimentos da trajetória do PROEJA no IFSul Campus Pelotas, com um detalhamento do trabalho coletivo para a construção dos Projetos Pedagógicos dos dois cursos investigados. Nesta pesquisa foram utilizados instrumentos de coleta de dados, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os sujeitos da comunicação pedagógica, sendo seis professores e seis estudantes dos Cursos do PROEJA. A metodologia adotada para análise dos dados foi a análise de conteúdo, orientada pela teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996; 1998), tendo em vista os estudos realizados por Morais e Neves (2009; 2003; 2013), que revelaram um modelo de prática pedagógica que reúne características determinantes para a aprendizagem científica dos estudantes, especificamente dos mais desfavorecidos. Nesse procedimento, foram analisadas as relações de poder e de controle nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores e estudantes dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas. A partir da sistematização dessas análises, a pesquisa revelou uma relação de comunicação pedagógica horizontal, em que professores e estudantes, na condição de sujeitos de conhecimento, protagonizam uma mudança pedagógica a favor do sucesso na inclusão de estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil. Apresentou ainda os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes, dentre eles: o ritmo da aquisição da aprendizagem que vai ao encontro de suas necessidades; a explicitação dos critérios de avaliação e a indicação do que está faltando no texto legítimo a ser produzido como resultado de sua aprendizagem; uma forte relação entre escola-comunidade, na qual as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes trabalhadores na área em formação são utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido; a comunicação aberta entre professores e estudantes e entre os diferentes estudantes; e o compartilhamento de espaços e materiais.

Palavras-chave: comunicação pedagógica, prática pedagógica, aprendizagem, PROEJA, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

KATRIEN, Beatriz Helena Siqueira. **A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus Pelotas**: a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The main objective of this study was to analyze, from pedagogical practices of the PROEJA courses of IFSul - Campus Pelotas, characteristics that contribute in such a way that young and adult students, construction workers, achieve meaningful learning for professional training. The research, characterized as a case study of a qualitative approach, had as an investigative field the pedagogical communication in the Technical Course in Execution, Conservation and Restoration of Buildings and in the Technical Course in Building Construction offered at IFSul - Campus Pelotas, in the area of civil construction. The dissertation, besides addressing the curriculum on different theoretical perspectives, addresses different modalities of curricular integration and resumes the principles and conceptions that underpin PROEJA, with a view to training that assures the workers' interests. It presents the debate about PROEJA's trajectory, especially in the Federal Teaching Network, and the movements of the PROEJA trajectory at IFSul Campus Pelotas, with a report of the collective work for the construction of the Pedagogical Projects of the two courses investigated. In this research, data collection, document analysis and semi-structured interviews were used with the subjects of the pedagogical communication, with six teachers and six students from the PROEJA Courses. The methodology adopted for data analysis was the content analysis, oriented by Bernstein's theory of pedagogical discourse (1996, 1998), based on the studies carried out by Moraes and Neves (2009, 2003, 2013), that revealed a model of pedagogical practice that combines characteristics that are determinant for the scientific learning of students, specifically the most disadvantaged ones. Through such a procedure, the relations of power and control in the instructional and regulatory contexts of the pedagogical practices experienced by teachers and students of the PROEJA courses at IFSul – Campus Pelotas were analyzed. From the systematization of these analyzes, the research revealed a relationship of horizontal pedagogical communication, in which teachers and students, as knowledge subjects, carry out a pedagogical change in favor of success in the inclusion of young and adult students, construction workers. It also presented the elements favorable to students' learning, among them: the pace of acquisition of learning that meets their needs; the clarification of the evaluation criteria and the indication of what is missing in the legitimate text to be produced as a result of their learning; a strong relationship between school-community, in which the experiences and previous knowledge of the student-workers in the training area are used as motivation and support so that the academic knowledge can be better learned; open communication between teachers and students and between the different students; and the sharing of spaces and materials.

Key-words: pedagogical communication, pedagogical practice, learning, PROEJA, youth and adult education, technological and professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro parâmetro de análise das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA construído a partir de Silva, Morais e Neves (2013, p 143).....	87
Figura 2: Quadro escala do enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (seleção dos conteúdos).....	90
Figura 3: Quadro análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as regras discursivas (seleção dos conteúdos) - Contexto Instrucional	92
Figura 4: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (seleção de conteúdos).	93
Figura 5: Escala do Enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras Discursivas (sequência da aprendizagem).....	94
Figura 6: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras Discursivas (sequência da aprendizagem) - Contexto Instrucional.....	95
Figura 7: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (sequenciamento da aprendizagem).....	97
Figura 8: Escala do Enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (ritmo da aquisição)	98
Figura 9: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras discursivas (ritmo da aquisição) - Contexto Instrucional.....	98
Figura 10: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (ritmo da aquisição)	100
Figura 11: Escala do enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (critérios de avaliação)	101

Figura 12: Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras discursivas (critérios de avaliação) - Contexto Instrucional	103
Figura 13: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (critérios de avaliação).....	106
Figura 14: Escala da classificação no Contexto Instrucional – Relação entre discursos (intradisciplinaridade - interdisciplinaridade)	107
Figura 15: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de disciplinas diferentes no Contexto Instrucional - Relação entre discursos	108
Figura 16: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de disciplinas diferentes na Relação entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade)	111
Figura 17: Escala do enquadramento e da classificação no Contexto Instrucional – Relação entre agências (relação escola-comunidade)	112
Figura 18: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder e de controle da comunicação entre escola e comunidade para Relação escola-comunidade - Contexto Instrucional.....	113
Figura 19: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto à relação de poder e a natureza do controle da comunicação na Relação entre escola-comunidade	115
Figura 20: Escala do enquadramento no Contexto Regulador – Regras Hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos)	117
Figura 21: Quadro Análise dos excertos da relação de controle da comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos) – Contexto Regulador.....	118
Figura 22: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes em relação às Regras hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos)	121

Figura 23: Escala da classificação no Contexto Regulador – Relação entre espaços (espaços dos professores e estudantes e espaço de diferentes estudantes).....	122
Figura 24: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder entre os espaços de professores e estudantes e entre os espaços de diferentes estudantes quanto Relação entre espaços – Contexto Regulador	123
Figura 25: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a relação de poder entre os espaços de professores e estudantes e entre espaços de diferentes estudantes em relação a Relação entre espaços.	124
Figura 26: Quadro síntese das análises da natureza do controle e das relações de poder nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA	126
Figura 27: Quadro A Comunicação Pedagógica dos Cursos do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas: elementos favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens a adultos trabalhadores.....	141

Sumário

1. Introdução	11
2. O Cenário Atual Do PROEJA	19
3. O Surgimento Dos Cursos Técnicos Integrados Para Estudantes Jovens E Adultos Trabalhadores No IFSul – Campus Pelotas	35
4. Currículo e Conhecimento.....	46
4.1. O Currículo Sob Diferentes Perspectivas Teóricas	46
4.2. Integração Curricular.....	53
4.3. A Integração Curricular no PROEJA	65
5. As Características Sociológicas do Modelo de Prática Pedagógica Mista e a Produção dos Processos de Aprendizagem dos Estudantes dos Cursos do PROEJA do IFSul	69
6. O Caminho da Investigação	79
7. As características sociológicas da modalidade pedagógica dos Cursos do PROEJA IFSul - Campus Pelotas favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil	86
7.1. Caracterização das relações no contexto instrucional das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA – IFSul Campus Pelotas	89
7.2. Caracterização das relações no contexto regulador das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA – IFSul Campus Pelotas	116
7.3 Elementos da comunicação pedagógica dos Cursos do PROEJA - IFSul Campus Pelotas favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil	125
8. Considerações Finais	133
Referências	143
Apêndices.....	148
Anexos.....	199

1. Introdução

A produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores constitui-se o tema central desta pesquisa, tendo como campo investigativo a comunicação pedagógica nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio – modalidade EJA do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Pelotas. Os Cursos compõem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que se constitui como política educacional que busca a ampliação de oportunidades de inclusão social de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, por meio de uma formação integral de trabalhadores que lhes confere a escolarização de nível médio e a profissionalização (BRASIL, 2006).

Os cursos técnicos integrados na modalidade EJA são ofertados na instituição desde 2007. Atualmente, são ofertados dois cursos na área da construção civil. O Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações e mais recentemente, o Curso Técnico em Edificações. A pesquisa será desenvolvida nestes dois cursos.

A primeira turma do PROEJA foi implantada, na área de Informática, e desde então, o IFSul – Campus Pelotas enfrenta o desafio de garantir aos estudantes da EJA sua excelência na formação de educação profissional. Enquanto professora/pedagoga do IFSul – Campus Pelotas, participo dos processos de construção dos desenhos curriculares para os cursos do PROEJA, das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe.

No ano letivo de 2010, o projeto do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações foi construído após um longo processo de estudos e negociações tendo por base as demandas da cidade e da região quanto ao recorte profissional, as experiências do IFSul referentes a área da construção civil e ao PROEJA. A estrutura curricular do referido curso é de três anos e meio (2.625 horas), estando com duas turmas formadas e uma em andamento.

Já na construção do projeto pedagógico do Curso Técnico em Edificações, construído no ano de 2015, foi possível agregar a experiência e conhecimento advindo da integralização do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. A estrutura curricular deste segundo curso na área da construção civil é de quatro anos (3.000) estando com sua primeira turma em andamento, a qual ingressou no ano de 2016.

Estes cursos têm como foco estudantes jovens e adultos com uma faixa etária mais elevada, maior tempo afastados da escola, com ensino fundamental concluído e com vivências ou experiências na área da construção civil. Trata-se de estudantes trabalhadores sem qualificação profissional, com baixos salários, que viveram histórias de fracasso escolar, geralmente, porque não tiveram acesso à escola na idade regular, ou porque dela evadiram para buscar a sua subsistência. Para estes estudantes o retorno à escola, por meio do PROEJA, numa Instituição Federal com reconhecida trajetória no ensino profissional, poderá significar uma melhor qualidade de vida e de trabalho.

Estes projetos apresentam-se como um desafio político e pedagógico, pois inserem-se no reconhecimento do direito igualitário e de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade e da garantia das condições plenas deste direito, ou seja, que os estudantes oriundos das camadas populares e trabalhadora, entrem na escola e nela possam permanecer e aprender. Trata-se da superação da perspectiva de assegurar o acesso a esses estudantes como possibilidade de escolarização e profissionalização, para a perspectiva de garantir o acesso a que eles têm direito, ou seja, a uma educação de qualidade para todos.

A construção destes projetos baseou-se, especialmente, na proposta na qual a formação de nível médio é integrada à formação profissional. Assim, busca a capacitação do estudante, culminando na sua inserção no mundo do trabalho com competência para emancipá-lo como sujeito e cidadão (PC, 2011), fundamentado nos princípios da politecnia, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Admitindo o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), tais projetos pretendem a formação humana, na qual o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade seja integrado a uma formação profissional de sujeitos que se pensam enquanto trabalhadores, capazes de compreender e transformar o mundo que os cerca.

Para tanto, no processo de organização do conhecimento escolar destes cursos, os professores estavam diante do desafio de construir uma proposta pedagógica diferenciada, que tomasse a realidade de vida e de trabalho dos estudantes, seus saberes e suas experiências como indicativo para a composição curricular. Neste processo, discutiram e (re)estruturaram os programas das diferentes disciplinas que

compõem as quatro áreas de conhecimento do curso¹, buscando aproximações de conteúdos específicos destas disciplinas com a formação pretendida como forma de qualificar a compreensão e o desenvolvimento dos conhecimentos escolares. E ainda, por dentro da estrutura disciplinar do currículo, os professores e os estudantes planejaram atividades integradas para o componente curricular chamado de Projeto Integrador, referente ao primeiro curso e Oficinas de Aprendizagens, referente ao curso mais recente. Estes componentes curriculares constituem-se como um espaço aberto na estrutura curricular, e foi concebido para propiciar a construção coletiva de conhecimentos a partir da socialização de diversos saberes e da realização de um trabalho integrado de educadores e estudantes, por meio de diferentes conteúdos, tanto da formação geral como da formação profissional.

Outro desafio no processo de organização do conhecimento escolar foi a criação e o planejamento da disciplina de Materiais, Técnicas e Patologias e Práticas Construtivas. Trata-se de uma disciplina que envolve diferentes professores no planejamento e desenvolvimento de aulas teórico/práticas para o estudo e experimentação dos materiais utilizados em técnicas construtivas e dos procedimentos e práticas aplicadas à execução das técnicas construtivas. Este componente curricular foi pensado para quebrar a lógica da separação entre teoria e prática durante todo percurso formativo dos estudantes.

Portanto, trata-se de movimentos contrários ao modelo tradicional de ensino e à organização do conhecimento escolar instituído na escola. São processos lentos e contínuos, feitos no cotidiano das salas de aula, das reuniões semanais e dos encontros casuais entre colegas de trabalho. Neles, são construídas coletivamente propostas em direção ao currículo integrado. Em cada reestruturação curricular é possível perceber avanços nesta perspectiva, aumentando espaços abertos para a articulação de conhecimentos que possibilitem a construção de aprendizagens significativas.

Em se tratando de cursos criados para atender o público da EJA, que trabalha ou que possui alguma experiência na área da construção civil, a proposta metodológica compreende a construção de práticas pedagógicas que valorize as suas experiências e conhecimentos e os coloquem em relação com os conhecimentos escolares.

¹ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Edificações.

Nesta perspectiva, é preciso superar os equívocos que envolvem a questão da igualdade e da diferença presente na defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. Não podemos abandonar a compreensão de que os estudantes trabalhadores dos Cursos Técnicos na área da construção – forma integrada – modalidade EJA, não se apropriarão dos conteúdos escolares, mais especificamente, os conteúdos das disciplinas da formação geral, como os jovens originários da classe média, maioria dos estudantes dos demais cursos do Campus, os quais dominam os códigos escolares. Tampouco, podemos abandonar a perspectiva de que os estudantes trabalhadores da EJA se apropriarão, com maior facilidade do que os jovens estudantes da classe média, dos conteúdos das disciplinas técnicas, e dependendo da intensidade da articulação destes conteúdos com os das disciplinas da formação geral, terão maior ou menor dificuldade para apreendê-los. Trata-se de compreender que a igualdade de oportunidades e direitos pressupõe a aceitação das diferenças individuais e culturais. Parafraseando Oliveira (2013) a igualdade não pode ser pensada como “mesmidade”, mas sim como base de superação dos processos discriminatórios, ela precisa incluir o direito à diferença sem que esta seja transformada em desigualdades.

Logo, minha mobilização para este estudo está em compreender como as relações na comunicação pedagógica podem favorecer os processos de aprendizagens dos estudantes oriundos da classe trabalhadora no percurso de escolarização e formação profissional.

Na condição de professora-pedagoga do PROEJA tenho testemunhado o quanto a convivência com os estudantes-trabalhadores da EJA, tem levado os profissionais envolvidos com este trabalho, a compreenderem suas diferenças individuais e culturais, desconstruindo visões estigmatizadas em relação a este público. O trabalho cotidiano com estes estudantes, com suas histórias de vida, e principalmente, com o interesse e comprometimento demonstrados em relação aos seus processos de aprendizagens, vem mobilizando os professores a repensarem o currículo e as práticas pedagógicas na perspectiva da articulação de saberes e conhecimentos que possibilitem aprendizagens significativas, qualificando os processos de ensinar e aprender.

Compreendo que a realização deste trabalho fundamenta-se no compromisso desse grupo de professores com a formação integral de estudantes-trabalhadores da EJA, mas acredito que se fundamenta, essencialmente, no desafio, cotidiano, de

ensinar um público diferenciado. Trata-se de ensinar provocando aprendizagens significativas a trabalhadores com experiência e conhecimentos na área da construção civil, que na condição de estudantes buscam a escolarização de nível médio e agregar novos aprendizados no processo de profissionalização.

Logo, meu campo investigativo é a comunicação pedagógica dos Cursos Técnico Integrado de Nível Médio – modalidade EJA. Os sujeitos da comunicação pedagógica se enxergam e se complementam? A organização do conhecimento escolar do curso investigado propicia o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialogam com os diferentes conhecimentos que circulam na escola? A comunicação nas relações pedagógicas possibilita aprendizagens significativas? Que aspectos da comunicação pedagógica potencializam os processos de ensinar e aprender? São questionamentos relacionados à organização do conhecimento escolar e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com potencial para melhorar às aprendizagens dos estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil que estão no foco desta investigação.

Sendo assim, apresento como problema desta pesquisa a seguinte questão: que elementos da comunicação pedagógica são favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas?

Como forma de responder este problema, o objetivo geral deste estudo é analisar nas práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional.

Para orientar a investigação que estou propondo, estruturei alguns objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar as relações no contexto das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA;
- ✓ Descrever a relação de comunicação pedagógica estabelecida entre professores e estudantes dos Cursos do PROEJA.
- ✓ Destacar características das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas, favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil;

Para o desenvolvimento deste estudo, estruturei o projeto de pesquisa em cinco

capítulos.

No segundo capítulo, especialmente por meio dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Rummer (2007), Moura (2007, 2010), Lima Filho (2010), Moll (2010) e Machado (2011), abordo o debate acerca da trajetória do PROEJA criado pelo governo federal, no ano de 2005. Foi criado com a pretensão de transformá-lo em política pública perene, voltada para inclusão social do amplo contingente de jovens e adultos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Apresento alguns estudos desenvolvidos neste âmbito como o de Franzoi, Silva e Costa (2013), Saraçol, Lima e Galiuzzi (2014) e Vitorette (2015) para discutir os movimentos da trajetória desta política educacional, especialmente na Rede Federal de Ensino, apontando contradições, tensões, avanços e retrocessos nos textos e contextos da sua formulação, implantação e implementação. Exponho as críticas que tem se feito em torno da mudança de foco das ações indutoras da política de formação dos trabalhadores por parte do governo federal, a qual tem esvaziado precocemente o PROEJA. Também destaco a importância da valorização e do fortalecimento das instituições e dos sujeitos que se desafiam, cotidianamente para continuarem ofertando o PROEJA na luta, para que o PROEJA seja assumido, nos Institutos Federais, como escolarização do público da EJA, na afirmação do direito a educação de jovens e adultos trabalhadores.

No terceiro capítulo abordo o surgimento dos Cursos do PROEJA investigados nesta pesquisa. Apresentando seus fundamentos, princípios e objetivos. Retomo a trajetória do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas, apresentando as parcerias estabelecidas para o enfrentamento dos desafios e dos limites na construção dos projetos dos cursos técnico integrado de nível médio para o público da EJA. Descrevo, minuciosamente, o trabalho coletivo para construção dos dois projetos investigados, o do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações e o do Curso Técnico em Edificações. Exponho o processo desgastante para inclusão do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no catálogo nacional dos cursos técnicos de nível médio e a sua recusa por parte do governo federal. Por fim, destaco os avanços conquistados em cada projeto novo para o PROEJA, em direção ao currículo integrado e em fazer desta política educacional uma experiência escolar humanizadora. Para tanto, busco referências no Projeto Político Institucional e nos Projetos dos Cursos investigados.

O quarto capítulo desta pesquisa, intitulado “Currículo e Conhecimento”, está dividido em três seções. Na primeira seção abordo o currículo sobre diferentes perspectivas teóricas utilizando Apple (1989), Silva (2005, 2009), Moreira (2000, 2001), Kleibard (2011) e Lopes e Macedo (2011, 2012) para elucidar a discussão e a problematização em torno da definição de qual conhecimento deve compor o currículo escolar e de como ele deve ser socializado nas escolas.

Considerando que a característica fundamental da política educacional subjacente ao PROEJA é a integração curricular, compõe a segunda seção deste capítulo a discussão acerca de diferentes modalidades de integração curricular. Buscarei elementos nas abordagens teóricas do campo do currículo para articular com a Pedagogia Mista, discutida no capítulo anterior, na intenção de melhor compreender como foi organizado o conhecimento escolar visando à integração curricular. Neste âmbito, os autores estudados foram Santomé (1998), James Beane (2002, 2003), Paraskeva, Hypolito e Gandin (2004) e Sacristán (2013).

Já na terceira seção do quarto capítulo retomo os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA com vista a uma educação que assegure os interesses de trabalhadores, destacando as orientações para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da EJA. Para tanto, além do Documento Base (2007), me apoio nos estudos de Arroyo (2005), Cury (2008) e Machado (2010).

O quinto capítulo constitui-se no marco teórico que embasará as análises e reflexões deste estudo. Neste capítulo apresento o estudo desenvolvido por Moraes e Neves (2009), a partir da teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996), que apresenta uma riqueza de conceitos para a compreensão do papel de diferentes práticas pedagógicas no processo de reprodução cultural e social. Sustentadas na teoria de Bernstein, as autoras apresentam um modelo de prática pedagógica intitulada de Pedagogia Mista, o qual possui características sociológicas capaz de propiciar aos estudantes provenientes das classes populares uma qualificação da aprendizagem sem perder o rigor científico. Moraes e Neves esclarecem que esta modalidade pedagógica seria uma mediação entre o modelo de ensino tradicional e o progressista, seria uma mediação na localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e estudante.

Para as autoras, embora se tenha partido do pressuposto de que o conhecimento da escola deva ter maior estatuto do que os conhecimentos do dia a dia

dos estudantes entende-se que seus processos de aprendizagens poderiam ser qualificados se deixar entrar na escola os seus saberes e vivências. Neste sentido, atentam para a necessidade de se estudar com maior profundidade as características da prática pedagógica referente à relação escola-comunidade.

Apoiada na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein, especificamente nas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista apresentado por Ana Maria Moraes e Isabel Neves, buscarei compreender como se dá a comunicação pedagógica nos cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas e quais elementos das práticas pedagógicas são favoráveis às aprendizagens dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Por fim, no sexto capítulo, apresento os caminhos metodológicos deste estudo caracterizando-o como um estudo de caso de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994 e LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta perspectiva, explico os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados e alguns movimentos já realizados nas análises. Fundamentada em Bardin (1977), apresento como procedimento metodológico a ser utilizado para análise dos dados, a análise de conteúdo e, assim, indico como pretendo analisar as ações pedagógicas desenvolvida nos Cursos do PROEJA a partir da abordagem teórica que compõe o quarto capítulo.

Por fim, apresento o cronograma de trabalho e as referências utilizadas.

2. O Cenário Atual Do PROEJA

O PROEJA foi instituído em decorrência da publicação do Decreto n.º 5.154/2004, efetivado pelo governo Lula, que retomou a possibilidade de ofertar cursos de nível médio na forma integrada a educação profissional, revogando o Decreto n.º 2.208/1997 que havia separado o ensino médio do ensino técnico. Precedeu a promulgação deste decreto uma série de debates, nos quais setores das forças progressistas mobilizaram-se e retomaram a discussão em defesa da escola unitária de formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, derrotada na década de 80, na disputa do projeto da LDBN. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), destacam que a formulação do Decreto n.º 5.154/2004 se fez numa complexa correlação de forças dentro de um espaço de democracia restrita, e que, embora, no seu texto tenha ficado mantida a possibilidade de ofertar o ensino médio na forma concomitante e subsequente, o mesmo precisa ser interpretado como um ganho político.

Desta série de debates que precederam a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, suscitaram reflexões e análises importantes que levaram ao reconhecimento da necessidade do Estado possibilitar aos jovens e adultos brasileiros a escolarização de nível médio vinculada a profissionalização. Isto decorre do entendimento da falta de condições favoráveis à concretude da profissionalização após uma sólida educação básica, uma vez que a sociedade brasileira possui um dos maiores quadros de exclusão social do mundo, levando os filhos da classe trabalhadora, precocemente, complementar a renda familiar ou buscar o próprio sustento (KATREIN, 2012). Com isso, surge a necessidade de aproximar duas modalidades que tiveram trajetórias distintas na história da educação brasileira, a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Franzoi, Costa e Silva (2013) destacam que algumas experiências de articulação da Educação Profissional à EJA, desenvolvidas na década de 90, no âmbito dos movimentos sociais, contraditoriamente inseridas no Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR)², serviram de inspiração para o governo na formulação do PROEJA. Mais especificamente, o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que na formação de trabalhadores articulava formação geral e qualificação

² O PLANFOR foi um Programa criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuação no mercado de trabalho. O programa também abrangia projetos que associavam a educação profissional com a certificação.

profissional, com certificação em cada nível de ensino, concedidas especialmente pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), hoje, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs).

O PROEJA surge então, com dupla finalidade

de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e de integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos (MOURA, 2007, p.22).

Para tanto, o governo abre a sua rede de ensino para EJA, publicando a Portaria 2.080 de 13 de junho de 2005, na qual estabelece as diretrizes para oferta dos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Esta portaria normatizou a carga horária destes cursos e instituiu um percentual mínimo obrigatório das vagas que deveriam ser direcionadas ao público da EJA. Este percentual era de disponibilizar, já no ano de 2006, 10% das vagas oferecidas no ano de 2005 e 20% no ano de 2007.

Gestores dos então CEFETs questionaram o fato da Portaria n.º 2.080/2005 estar em desacordo com o Decreto n.º 5.224/2004, o qual conferia a estas Instituições de Ensino, autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Tal situação acarretou ambiguidade já na geração do PROEJA (VITTORETE, 2015). Contudo, doze dias após a publicação desta portaria, o governo ratifica o seu conteúdo, na publicação do Decreto n.º 5.478/2005 que cria o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA), no âmbito do ensino médio, exclusivamente nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)³.

Merece destaque o tamanho do desafio que estes dispositivos legais colocaram à RFEPT.

Se nos atemos ao embate político gerado no âmbito da legislação entre as forças da sociedade civil e do Governo, observamos que, além de retomar a oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica pelo Decreto 5.154/04, cria-se a possibilidade e a obrigatoriedade de a Rede ofertar a EJA pelo Decreto 5.478/05, nessa mesma perspectiva (SCOPEL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2014, p. 48).

A partir deste movimento, o PROEJA inscreveu-se na história da Educação Brasileira como uma política educacional inovadora. Ele abriu o caminho para busca de sentidos mais humanos à escolarização e profissionalização de estudantes jovens e adultos, a

³ Compõem a RFEPT, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais.

partir da construção de um projeto pedagógico na perspectiva da formação integral de trabalhadores, materializado em ofertas de cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA, em Instituições de excelência na formação da educação profissional do país. Parafraseando Machado (2011), a partir de então, está posto o desafio de manter esta excelência no acolhimento de um público diferenciado ao que estavam acostumados a trabalhar. Trata-se do público da EJA, que a partir destes dispositivos legais, passou a ter assegurado o direito ao ingresso nestas Instituições.

Neste contexto, várias questões foram levantadas e tencionaram os debates em relação à forma de implantação e ao conteúdo da normatização do PROEJA. A primeira crítica foi em relação à imposição do Programa sem um diálogo mais aberto com as instituições e com os sujeitos desafiados à implementação do mesmo. A carga horária máxima fixada para os cursos nesta modalidade também foi questionada, bem como a obrigatoriedade de 10% das vagas para os cursos do PROEJA, em instituições que, na maioria dos casos, não tinham experiência de trabalho com a EJA. As Instituições que possuíam experiências, não o faziam na perspectiva do currículo integrado, restringiam-se basicamente ao ensino médio propedêutico e a experiências com projetos de elevação de escolaridade e qualificação profissional, por meio de convênios com empresas e centrais sindicais.

Dentre estas críticas, outro aspecto problemático apontado por Rummert (2007, p.44) foi o “fato de o Programa ter sido implementado sem as necessárias medidas de suporte compatíveis como uma política pública” uma vez que somente seis meses após a publicação do decreto que o implantou é que foi constituído um grupo de trabalho para a elaboração do documento base referência para PROEJA.

Assim, no segundo semestre do ano de 2005 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, promoveu debates com as Universidades, com os Conselhos do Ministério da Educação e do Trabalho, bem como realizou oficinas pedagógicas para os gestores dos IFs com vistas a capacitá-los na implantação do PROEJA. Estes encontros constituíram-se como espaço de análise, reflexão, questionamentos e críticas, principalmente no que diz respeito à forma como o Programa estava sendo implantado.

Durante este processo a equipe da SETEC sofreu alteração. Um novo grupo de trabalho produziu a primeira versão do Documento Base do PROEJA em 2006, revisado em 2007 que serviu de referência para os debates e organização dos projetos

de integração da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este novo grupo foi composto por diferentes especialistas, representantes dos CEFETs, das EAFs, das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, das secretarias SETEC e SECAD e de pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional.

As reformulações estabelecidas neste processo foram acolhidas pelo Ministério de Educação (MEC), que revogou o Decreto n.º 5.478 de 25 de junho de 2005, promulgando o Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual alterou a denominação do PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ampliando e reformulando algumas das suas características fundamentais e os Documentos Base do PROEJA⁴, publicados em 2007. Grande parte dos autores referenciados neste texto compreendem que a implementação do Programa aconteceu, de fato, neste momento.

Para Batista (2015) o caminho percorrido pelo Proeja, especificamente após este segundo momento, que resultou na sua implementação, tem um diferencial em relação a outros programas e políticas que via de regra são gestados em gabinetes. O autor compreende que

o PROEJA é uma exceção, por conseguir, através das contradições e disputas do seu contexto histórico, romper com uma imposição verticalizada e se construir, ou se reconstruir, em meio a intensos diálogos com os atores (BATISTA, 2015, p. 192).

Diante do exposto, o novo decreto além de fixar as cargas horárias mínimas para o PROEJA, deixando por conta da autonomia das instituições ofertantes a definição da carga horária dos percursos formativos de seus estudantes, apresenta outras alterações que ampliam

o horizonte de atuação do ensino médio para educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para sistemas públicos de ensino e para o sistema S, além de passar a admitir a possibilidade de sua oferta na forma Concomitante, considerando-se (conforme o decreto 5.154/04) as oportunidades educacionais das diferentes realidades do país e a manutenção dos princípios de uma educação integral (MOLL, 2010, p. 133).

⁴ Em 2006, foi à consulta pública o primeiro documento-referência do PROEJA e foram produzidos mais dois documentos- referência. Estes documentos bases foram publicados em 2007, a saber: PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ensino médio; PROEJA: formação inicial e continuada/ensino fundamental; PROEJA: educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena.

Com a sua abrangência ampliada, possibilita o acesso à educação básica e à profissionalização a um número maior de jovens e adultos que não tiveram direito de concluir a educação básica ou foram excluídos do sistema formal de ensino. O PROEJA, dessa forma, apresenta-se como um Programa inovador com perspectiva de contribuir para a construção de uma nova realidade educacional brasileira e assim constituir-se como política pública de inclusão social.

Contudo, Batista (2015) destaca que a obrigatoriedade de oferta de vagas recaiu somente às instituições da rede federal de ensino, uma vez que, dentro do pacto federativo, precisa ser respeitada a autonomia relativa dos sistemas estadual e municipal de ensino, bem como, em uma sociedade liberal existem determinações que não podem ser feitas à rede privada de ensino. Neste sentido, ficou mantida a determinação de que as instituições da rede federal ofertassem, no ano de 2006, 10% das vagas de ingresso para os estudantes jovens e adultos com o ensino fundamental completo, com idade superior a 18 anos, nos cursos integrados de nível médio na modalidade EJA.

Com a proposição de integrar o ensino médio à educação profissional na ampliação de oportunidades de inclusão social de jovens e adultos, com a obrigatoriedade de oferta de vagas nas Instituições da Rede Federal, o PROEJA institui-se como "uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira" (LIMA FILHO, 2010, p.114).

Logo, ao longo dos anos de 2006 e 2007, foi desenvolvido um conjunto de leis, decretos e portarias que constituíram "as bases para que o PROEJA se inserisse no contexto educacional brasileiro como uma ação permanente, baseado no diálogo com os atores e setores envolvidos" (MOLL, 2010, p.134).

Um dos documentos que procederam ao texto normativo do Programa foi o Decreto n.º 6.095/2007 que estabelece as diretrizes para a constituição dos IFs, o qual determina, no segundo parágrafo, do Artigo 4º, a criação de oferta de vagas no âmbito do PROEJA nos Institutos Federais. E ainda, no Artigo 5º, determina a aplicação de 50% da sua dotação orçamentária na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, em programas integrados ao ensino regular; nos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e, no PROEJA, nos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio.

Neste movimento de articulação de bases legais para efetivação do Programa, encontra-se a Lei n.º 11.741/2008 que reorienta a LDBN, no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e técnica de nível médio, da EJA e da Educação Profissional Tecnológica. Essa lei viabilizou a modificação do parágrafo terceiro, do Artigo 37, da LDBN garantindo o conteúdo do PROEJA com a seguinte proposição: “§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. Neste caminho legal que se abre para integração da EP à EJA vale destacar as observações de Batista, (2015).

Essa garantia legal de integração nunca tinha acontecido anteriormente. Se a partir de 1996 tivemos uma LDBN que dedicou uma seção exclusiva para EJA, agora temos, nesta mesma LDBN, a previsão de que a EJA deverá ser oferecida, “preferencialmente”, de forma integrada com a educação profissional (BATISTA, 2015, p.194.).

Paralelo a essa proposição, no intuito de assegurar a entrada da EJA na Rede Federal a partir da integração com a educação profissional, o MEC incorporou dispositivos na Lei n.º 11.896/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Assim, ficou determinado nos Artigos 7º(alínea I) e 8º que 50% das vagas dos IFs sejam ofertadas para ministrar Educação Profissional técnica de nível médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa reserva de vagas indicada na lei de criação dos IFTs, não foi explicitado um quantitativo de vagas para o público da EJA. Sendo assim, permaneceu a indicação de ofertar, no ano 2006, 10% do total das vagas oferecidas em 2005, e de que as Instituições deveriam planejar a ampliação dessa oferta a partir do ano de 2007.

Diante do exposto, as vagas destinadas ao PROEJA possibilitaram o acesso de estudantes da EJA na RFEPT, mas não se constituíram na ampliação de vagas para atender a demanda da sociedade brasileira. Rummert (2007) enfatiza que para atender o público da EJA, foram deslocadas vagas já existentes ao atendimento de estudantes em outras modalidades. Vale destacar, que embora o ensino médio integrado venha sendo implantado na rede federal de ensino desde 2005, a ampliação dessa oferta tem se dado timidamente. Além disso, com o plano de expansão da Educação Profissional implantado pelo governo Lula a RFEPT vem sofrendo

transformações⁵, ampliando sua estrutura física e as suas atividades educacionais. Com isso, no contexto de implementação do PROEJA tem-se priorizado a oferta de vagas para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Neste sentido, a falta de profissionais e de espaço nas suas estruturas físicas, acrescida pelos demais fatores acima mencionado, configurou-se como impossibilidade de aumento de vagas, não só para o PROEJA, como para os cursos técnicos integrados destinados aos estudantes egressos do ensino fundamental com idade escolar regular. Além disso, existia um movimento de resistência a ampliação de ofertas de Educação Profissional para jovens e adultos devido o preconceito de alguns professores em relação à EJA, bem como a opção pela comodidade profissional devido ao fato de estarem há algum tempo trabalhando com estudantes egressos do ensino fundamental e/ou ensino médio que passam por um rigoroso processo seletivo.

Diante deste contexto, até os dias atuais não se alcançou o percentual de 10% das vagas exigidas pela SETEC/MEC desde o ano de 2006. Portanto, vale a reflexão de Vitorette apud Scopel; Oliveira; Ferreira (2014, p. 49) sobre a responsabilidade social dos Institutos Federais, de não assumirem o PROEJA como oferta de escolarização dos sujeitos da EJA, referente ao direito público e subjetivo previsto na Constituição Federal.

Saraçol, Lima e Galiazzi (2014) objetivando identificar as especificidades da oferta dos cursos do PROEJA, bem como compreender seu movimento, desenvolveram um estudo sobre esta oferta na RFEPT, especificamente na Região Sul, entre 2006 e 2013. Apontam os autores, que o Brasil esteve próximo deste percentual exigido das matrículas da RFEPT, somente no ano de 2010, quando atingiu o índice de 8,5% das matrículas. Desde então, destacam uma redução considerável dos índices de matrículas no PROEJA.

Convém salientar, que este movimento de ampliação do percentual de matrículas do Programa, parece caracterizar desdobramentos afirmativos às ações de incentivo ao PROEJA desenvolvidas pelo Governo Federal a partir de 2006. Entre elas destaca-se: a elaboração do documento base; a oferta de cursos de especialização em parceria com as Universidades Federais; a assistência ao estudante PROEJA da

⁵ No ano de 2008 o Governo Federal transforma a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a publicação da Lei 11.896 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Ciências e Tecnologia (IFTs).

Rede Federal e; o convênio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a SETEC/MEC para estimular pesquisas de diferentes temáticas associadas à implantação e implementação do PROEJA subsidiando a formulação de políticas públicas para Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

A parceria com as Universidades Federais para a disponibilização de cursos de especialização, possibilitou a formação de professores envolvidos no processo de implementação do PROEJA, subsidiando-os na construção de propostas e para a atuação nos cursos desta modalidade. O lançamento do Edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006 possibilitou a participação de pesquisadores de diferentes universidades a desenvolverem estudos sobre o PROEJA no intuito de consolidar este novo campo de conhecimento que nasce da confluência entre a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos.

Para assistência ao estudante PROEJA da Rede Federal⁶, a SETEC ampliou, em 2008, o recurso para o estudante carente da educação profissional, auxiliando nos gastos com a alimentação, vale transporte e reprodução de material didático buscando contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos do PROEJA das Escolas Federais.

Franzoi, Silva e Costa (2013) compreendem que a ampliação do acesso aos estudantes da EJA à Educação Profissional, expressos nos números de matrículas do PROEJA na RFEPT entre 2006 a 2011⁷, representam possíveis desdobramentos destas ações de incentivo ao PROEJA despendidas pelo governo. Observam que das 174.199 vagas oferecidas para Educação Básica no ano de 2006, havia 632 matrículas para os estudantes da EJA o que representava 0,36% da oferta. No entanto, destacam que a partir do ano de 2007, estas ofertas foram aumentando

⁶ Os recursos da ação de assistência ao estudante PROEJA foram transferidos, no ano de 2011, para Assistência Estudantil, via matriz orçamentária, compondo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, ou seja, ampliar as condições de permanência dos estudantes. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

⁷ FANZOI, SILVA e COSTA (2013) operaram com os dados do Censo/INEP e CAPES, retirados do módulo público do SIMEC disponível em <http://painel.mec.gov.br/>

gradativamente, chegando em 2011 à oferta de 15.354 vagas para a EJA, representando 7,2% do total de matrículas da educação básica na RFEPT.

Podemos fazer a mesma observação com base nos dados apresentados por Saraçol, Lima e Galiazzi (2014) referente ao percentual de matrículas da Educação Básica para o PROEJA, na RFEPT, da região sul, entre 2007 e 2012. Indicam que a partir de 2007 até 2010 as matrículas para o PROEJA representavam respectivamente 4,3%, 6,4%, 7,4% e 8,5% da oferta. As ofertas começaram a reduzir a partir de 2011 representando 7,4% da oferta, baixando para 6,6% no ano de 2012. Os autores assinalam que essa redução nas ofertas coincide com o encerramento das ações de incentivo ao PROEJA e com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)⁸ no ano de 2011.

Diferentes estudos abordados ao longo deste capítulo salientam que a mudança de foco das ações indutoras da política de formação dos trabalhadores jovens e adultos, por parte do governo, tem esvaziado precocemente o PROEJA, mais especificamente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia envolvidos no processo de implementação, desde sua criação e implantação.

Segundo Franzoi, Silva e Costa (2013), o PRONATEC começou a ganhar corpo nos Institutos Federais em 2012 em substituição ao PROEJA. A ênfase que o governo federal passou a dar ao PRONATEC, enfraquecendo o PROEJA, representa para as autoras, um retrocesso nas políticas de formação de trabalhadores. Destacam que enquanto o acesso dos sujeitos da EJA nos Institutos Federais, por meio do PROEJA, possibilita uma formação de qualidade na perspectiva de uma educação profissional integral para o mundo do trabalho, os cursos propostos pelo PRONATEC atendendo as demandas do capital, formam para o mercado de trabalho, por meio de cursos aligeirados.

Este movimento ambíguo dos governos federais, que por ora fomentam ações para a implantação do PROEJA que perspectiva uma formação humana integral, de dirigentes, e por outra, fomentam ações que vão ao sentido contrário, como é o caso do PRONATEC, assinala a carência e a necessidade de se ter um sistema educacional no âmbito nacional, para que se pense a educação brasileira na sua totalidade (VITORETTE, 2014).

⁸ Lei 12.513/2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego.

Contraditoriamente à base legal, a qual possibilita a construção de um projeto pedagógico na perspectiva da formação integral de trabalhadores, a partir de ofertas de cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA, materializa-se, dentro do MEC, ou seja, no plano estrutural, a dualidade entre a Educação Básica, a Educação Profissional e a EJA. Ocorre que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) encontram-se separadas, dificultando a construção conjunta de ações na perspectiva de políticas públicas de Estado.

Essa situação fragiliza o discurso da integração entre a EB, a EP e a EJA tanto nos textos oficiais quanto nos contextos educativos, caracterizando as contradições que circunscrevem a legislação educacional brasileira, bem como os desencontros das ações fomentadas pelo Estado.

No caso do PROEJA, pensado para atender jovens e adultos trabalhadores cerceados do direito à educação Hotz (2011) apud Vitorette (2014) aborda a necessidade de superação das divergências legais que o orientam. Assim

para que o PROEJA ofereça essas possibilidades à classe trabalhadora, é preciso que o MEC - Ministério da Educação e Cultura – regule a legislação que o orienta, pois há divergências teóricas inconciliáveis entre as pretensões do PROEJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. É preciso então que se estabeleça uma política educacional para o ensino médio e a educação de jovens e adultos coerente com as propostas do PROEJA (HOTZ, 2011, p. 65)

Neste contexto, os estudos realizados por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005); Porto Junior (2008) e Moura (2010) indicam que, embora as transformações ocorridas no mundo do trabalho venham exigindo uma formação mais qualificada de trabalhadores, ou seja, uma formação técnico-científica mais abrangente o que tem sido propiciado à grande parte da classe trabalhadora brasileira são programas focais e contingentes, são políticas de Educação Profissional compensatórias. Estas acabam priorizando os conhecimentos tácitos em detrimento dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Podemos observar que esta mesma perspectiva permeia a reforma do ensino médio encaminhada pelo governo Temer mediante medida provisória (MP746/2006) a qual, recentemente, foi transformada em lei⁹ pelo Congresso Nacional. Como exemplo,

⁹ A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1996 e outras Leis da área foi publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

destacamos a fragmentação do ensino médio contida na lei. Esta, ao dividir o currículo em duas partes, uma comum a todos os estudantes, e a outra dividida em cinco itinerários formativos, dentre os quais se encontra a profissionalização de nível médio, inviabiliza para a maioria dos jovens brasileiros, estudantes dos sistemas públicos de ensino, uma formação abrangente com densidade científica e crítica. Assim, no intitulado novo ensino médio, a discussão de fundo é antiga, trata-se da reprodução da divisão social do trabalho que insiste em se perpetuar na estrutura educacional brasileira, destinando aos filhos da classe trabalhadora uma formação profissional aligeirada por meio de um currículo mínimo para atender às demandas do capital. Trata-se de uma educação pobre para os pobres.

No entanto, há pontos de resistência que compreendem a Educação Básica como direito de todos, incluindo nela a Formação Profissional e Tecnológica, por meio de ensino médio integrado na perspectiva da formação humana integral.

No caso do PROEJA, Batista (2015) sugere que devemos pensar a integração da Educação Profissional à EJA, proposta no PROEJA, a partir de um exercício dialético.

Se ao mesmo tempo ela pode representar mais uma maneira de atender às demandas de um mercado injusto, ou pelo menos, não ser capaz de romper com essas injustiças na prática, ela pode também conter elementos de conquistas de setores da sociedade que lutaram por tal integração a partir de outra concepção, na qual o trabalho assume dimensões distintas àquelas configuradas no modelo capitalista (BATISTA, 2015, p. 201).

É esta concepção que fundamenta o direcionamento do Programa. No Documento Base do PROEJA (2007) a política de integração da EP a EJA opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, fundamentado nos princípios da politécnica, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo. O currículo nesta perspectiva refere-se à integração entre a formação geral e a formação profissional, integrando teoria e prática, o saber e o saber fazer. Trata-se de uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas (BRASIL, 2007).

A proposta do currículo integrado sistematizada neste documento imprime uma das mais significativas contribuições de diferentes especialistas que compuseram, junto a SETEC/MEC, o segundo grupo de trabalho responsável pela elaboração do Documento Base do PROEJA. Considera-se, assim como Vitorette (2014) que o PROEJA representa o que houve de mais avançado na Educação Profissional no que diz respeito a sua legislação, especialmente, o Documento Base, fruto de construção

coletivamente, portanto, resultado de correlações de forças objetivando a construção de uma educação que assegure os interesses de trabalhadores.

O PROEJA então, constitui-se como uma política educacional que reúne grandes desafios: da superação do dualismo estrutural entre a formação geral e a formação profissional e entre a formação para o mundo do trabalho e para o mercado de trabalho; do reconhecimento e valorização das trajetórias, saberes e experiências dos estudantes da EJA; e o de promover, no acesso destes estudantes à escola profissional regular, um ensino de qualidade.

Portanto, possibilitar a sua construção, desafia ao diálogo três campos historicamente desenvolvidos por diferentes itinerários acadêmicos e políticos: a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Essa aproximação representa o ineditismo do PROEJA, significa a produção de um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo. "Não significa subsumi-los uns aos outros, mas relacioná-los no plano da reflexão e da ação educacional e política" (MOLL, 2010, p. 134).

Assim, para a ampliação e qualificação de novas oportunidades educacionais para os jovens e adultos trabalhadores, que já encontram ou encontrarão no PROEJA novo *lôcus* para vida escolar, as diferentes esferas de governo deverão fomentar ações conjuntas entre instituições educativas que historicamente pouco dialogaram entre si. Trata-se então, de sair da comodidade institucional e profissional, de abrir-se à construção de novas rotinas escolares, e fundamentalmente, de romper com os preconceitos de que para EJA "qualquer coisa serve".

Neste sentido, Moll (2010) destaca três aspectos que precisam ser redimensionados nas práticas cotidianas das instituições acolhedoras do PROEJA. O primeiro refere-se ao acesso as Instituições de ensino. No caso dos IFs, refere-se à necessidade de instituir outra forma de acesso que não os seletivos vestibulares. O segundo redimensionamento refere-se aos mecanismos de permanência. Estes estudantes precisam ter acesso a todos os espaços no interior das Instituições, bem como bolsas de auxílio para que possam se manter durante todo percurso formativo. O último trata da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem. Para que os estudantes da EJA entrem na escola, permaneçam e concluam aprendizados e níveis de ensino, é preciso que os professores acreditem na capacidade de aprendizado desses estudantes. Os professores precisam lançar um olhar atento a esses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias escolares,

experiências de vida e aspirações profissionais. Eles precisam acompanhar seus processos de construção de aprendizagens e criar estratégias de retomada de conteúdos estruturantes para essa construção.

O redimensionamento desses aspectos é imprescindível para promover no acesso dos jovens e adultos trabalhadores, uma formação de qualidade. Garantir a educação que o público da EJA tem direito, no âmbito dos Institutos Federais, implica "reinventar o olhar e as categorias com as quais lemos a educação e a história do nosso país" (MOLL, 2010, p. 138). Portanto, não é algo pronto para ser efetivado, demanda escuta dos sujeitos que fazem o dia a dia das instituições. É um processo que demanda "a combinação da ação, do saber, da vontade de professores(as) e gestores(as), como sujeitos de uma história cotidiana, para construir a afirmação do PROEJA como pedagogia e como política" (MOLL, 2010, p. 136).

Diante do exposto, percebe-se a complexidade dos desafios a serem enfrentados para consolidar o PROEJA enquanto política pública. Com esta pretensão, desde sua criação, o caminho percorrido com vistas a sua consolidação registrou ações políticas para o financiamento, para a formação, para a pesquisa e para a produção teórica de um novo campo de conhecimento. Todavia, no movimento contraditório da política de Educação Profissional do Governo Federal, observam-se descontinuidades destas ações, ou melhor, indução em propostas opostas aos avanços políticos que vinham sendo conquistados na formação de trabalhadores.

No entanto, estes avanços, limites e possibilidades da institucionalização da EJA nas escolas profissionalizantes, em especial, nos Institutos Federais foram investigados por teóricos e pesquisadores sob diferentes perspectivas. Muitos estudos foram desenvolvidos no campo do currículo; das políticas; da formação docente; dos saberes do trabalho; da evasão e da sua contra face, o acesso e permanência (MOURA; BARACHO, 2010; LIMA FILHO et al., 2011; SILVA et al., 2011; GODINHO et al., 2012; MARASCHIN et al., 2012). As análises e reflexões, frutos destes estudos, socializadas sob forma de dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e revistas, divulgaram e registraram os movimentos desta política educacional nos diferentes contextos.

Algumas pesquisas realizadas no âmbito do PROEJA apontaram como processos desafiadores a permanência e a conclusão deste público nos cursos ofertados na rede profissional de ensino. Especialmente porque o programa acolhe sujeitos há muito tempo afastados dos bancos escolares, desafiando escolas e

professores que há muitos anos veem trabalhando com jovens em idade regular a se enxergarem e construir uma nova relação pedagógica. Estes processos implicam a construção de uma nova cultura escolar e de uma política de formação docente. Sobretudo uma correspondente formação continuada de professores nos espaços de trabalho.

Neste contexto, os elevados índices de evasão das primeiras turmas do Programa foi um dos primeiros problemas enfrentados pela maioria da rede federal de ensino. A evasão constituiu-se assim, foco de investigação na busca da compreensão dos fatores que impediram os estudantes do PROEJA de continuarem estudando nos IFs. Dentre as diferentes abordagens investigativas, muitos fatores foram apontados, bem como algumas estratégias para enfrentamento da evasão foram socializadas. A reestruturação dos processos seletivos resultando em etapas iniciadas com a apresentação do curso seguida de pesquisa de realidade e entrevistas, bem como a organização de diferentes trabalhos de acolhida dos sujeitos da EJA nas primeiras semanas dos cursos, e ainda a constituição de uma coordenação para acompanhar professores e estudantes, compõem algumas das estratégias de enfrentamento da evasão, as quais foram socializadas nas pesquisas supracitadas.

Por outro lado, Saraçol, Lima e Galiuzzi (2014) observaram que os elevados índices de evasão e retenção derivaram do perfil dos primeiros cursos ofertados ao público da EJA na RFEPT, ligados à indústria, com habilitações ancoradas nas bases científicas das ciências exatas. No entanto, comentam que na medida em que o Programa foi sendo implementado e os seus resultados conhecidos, o perfil de oferta dos cursos foram distanciando-se da indústria, tomando maior impulso as habilitações ligadas às áreas da Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer e Informação e Comunicação.

Essas adequações nas ofertas dos cursos para o público da EJA incidindo na diminuição dos índices de evasão destes estudantes também foram apontadas por Vitorrette (2014). A autora destaca que no decorrer do processo de implementação dos cursos do PROEJA, nos IFs por ela investigados, os sujeitos envolvidos foram conhecendo melhor as especificidades e necessidades deste público, adequando suas ofertas, bem como seus processos seletivos. A autora elucida que esse movimento foi diminuindo a evasão e estabilizando a permanência dos estudantes, colocando os cursos do PROEJA no mesmo patamar de evasão dos demais cursos.

Entretanto, Saraçol, Lima e Galiuzzi (2014) destacam que o baixo número de concluintes do PROEJA evidencia a pouca visibilidade do Programa como política para Educação Profissional. Os dados apresentados pelos autores entre o período de 2007 a 2012 mostram que no Brasil, dentre os 65.788 estudantes do PROEJA em toda a RFEPT, formou-se apenas 7.334 estudantes. Além disso, o movimento da oferta dos cursos do PROEJA investigado pelos autores, caracteriza-se pela redução das ofertas, porque na medida em que as instituições abrem novos cursos, outros vão sendo instintos.

Diante dos fatos, os quantitativos da oferta do PROEJA não podem converter sua formulação inicial de programa em política pública. O destino que se cumpriu, conforme problematizou Lima Filho (2010) foi de uma oferta que não se fez adequada à demanda social da imensa população de jovens e adultos do país, porque se limitou ao atendimento de uma pequena parcela, reiterando a exclusão da grande maioria dos sujeitos da EJA. No entanto, não podemos negar o potencial qualitativo de sua oferta e os avanços na concepção de formação profissional de trabalhadores jovens e adultos.

O PROEJA foi destacado como um Programa com potencial diferenciado por diferentes pesquisas interinstitucionais desenvolvidas a partir do Edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006. Especialmente, porque o Programa possibilitou o acesso de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional e da sociedade, em escolas profissionais de excelência, sob a forma integrada da oferta da Educação Profissional com a Educação básica, numa perspectiva pedagógica inovadora centrada no princípio da integração do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura.

Os dados apresentados por estas pesquisas indicam que algumas experiências com o PROEJA vem rompendo com o preconceito em relação a essa modalidade de ensino, mobilizando os sujeitos para construção de uma nova relação pedagógica em contraponto com as relações tradicionais. Os dados apresentados por Costa (2008) revelaram que baseados nas experiências desenvolvidas com o PROEJA, a instituição por ela investigada, mudou sua visão a respeito do ensino de jovens e adultos, reestruturando suas práticas e constituindo um novo percurso formativo, não só para jovens e adultos trabalhadores, mas para oferta do ensino noturno.

Outro aspecto significativo em relação à chegada do PROEJA nos IFs, foi o movimento produzido para efetivação de sua oferta. Muitos Institutos foram

adequando sua oferta após os primeiros resultados, conforme abordamos anteriormente. No entanto, algumas instituições, particularmente, as que já vinham trabalhando com o público da EJA, reestruturaram os seus cursos e/ou criaram novos cursos para atender as demandas locais e regionais adequando-se as especificidades e necessidades deste público, conforme as determinações prescritas pelos Decretos n.º 5.478/2005 e 5.840/2006.

Quanto ao atendimento das prescrições desses decretos, Scopel, Oliveira e Ferreira (2014) analisando a experiência de implementação dos cursos ofertados no IFs – Campus Vitória destacaram o movimento realizado para a reestruturação dos cursos em áreas adequadas às demandas locais e em turnos, como o vespertino, adequado às necessidades do público da EJA. Salientam que as estratégias utilizadas na reestruturação dos cursos ganharam expressão de caráter inédito. E no atual quadro de inflexão da oferta em nível nacional e local, vem desenvolvendo pesquisas com vista a possibilitar o conhecimento do que vem sendo desenvolvido no campus, intitulado por elas, como práticas de resistência na continuidade da oferta dos cursos do PROEJA.

Compreende-se, então, que é imprescindível para a luta da afirmação do direito a educação dos trabalhadores brasileiros fortalecer as instituições e os sujeitos que realizam os movimentos para oferta dos cursos do PROEJA.

Esta pesquisa lança olhar sobre a comunicação dos sujeitos da ação pedagógica de cursos do PROEJA na área da construção civil, em busca de aspectos que provocam aprendizagens significativas a trabalhadores com experiência na área em formação, qualificando assim os seus processos de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que este estudo contribuirá para valorizar e potencializar as experiências pedagógicas e o conhecimento produzido por aqueles que acreditaram no potencial diferenciado do PROEJA para oferta de cursos técnicos integrados de nível médio na perspectiva da formação integral de jovens e adultos trabalhadores.

3. O Surgimento Dos Cursos Técnicos Integrados Para Estudantes Jovens E Adultos Trabalhadores No IFSul – Campus Pelotas

O PROEJA apresentou-se para um grupo de professores do então Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET/RS como possibilidade de atender uma recorrente demanda do público da EJA, acolhido na Instituição desde 1998, por meio do Projeto de Ensino Médio para Adultos (EMA).

No entanto, o caráter obrigatório da oferta de vagas ao PROEJA, instituído pelo primeiro Decreto, provocou resistência entre a maioria dos docentes da Instituição, prejudicando as possíveis parcerias para a construção de projetos de cursos integrados na modalidade EJA. A área de informática foi a única interessada tornando-se, em 2006, a primeira parceira no processo de implementação dessa política educacional, no Campus Pelotas.

Isso se deve à experiência que alguns destes professores já tinham com os estudantes do EMA e, também, ao fato de que era condição da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), na época Diretoria de Ensino (DIREN), para aprovar o curso de ensino superior de interesse desta coordenadoria, a oferta de vagas para um novo curso técnico de nível médio, uma vez que o curso Técnico de Sistemas da Informação (TSI) estava sendo extinto.

Deste modo, foram quatro anos de trabalho em parceria com a área de informática. Durante o ano de 2006, foram realizados estudos para construção coletiva do projeto pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. O trabalho junto às turmas começou no ano de 2007, tendo o último ingresso ocorrido em 2010. No entanto, a partir de 2010, a área da construção civil tornou-se a segunda e atual parceria para oferta de cursos do PROEJA.

Desde então, o IFSul – Campus Pelotas formou cinco turmas do PROEJA. Três turmas do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e duas turmas do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Atualmente está com duas turmas do PROEJA em andamento na área da construção civil. Uma turma do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, fechando a oferta de três anos em caráter experimental e a outra, abrindo em 2016, a primeira oferta de vagas para o Curso Técnico de Edificações.

A busca dos segundos e atuais parceiros na oferta de cursos do PROEJA ocorreu em decorrência da impossibilidade de ser encaminhada aos órgãos competentes a proposta de um novo projeto curricular, construído coletivamente, em

resposta às dificuldades percebidas pelos professores e estudantes a partir do segundo ano do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

As dificuldades eram decorrentes do distanciamento das experiências de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA com a área profissional escolhida e também do perfil do grupo de professores da área de informática estar voltado muito mais para linguagem de programação do que para a manutenção e suporte em informática.

O novo projeto ampliaria o curso da área de Informática para três anos e meio, contribuindo para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilitaria aos professores mais tempo para o aprofundamento teórico e, principalmente, para o desenvolvimento de aulas práticas, resgatando, assim, o foco na manutenção de computadores.

Ocorre que faltavam professores efetivos para a área de informática e em cada oportunidade de concurso, a prioridade dos professores da área era focar na linguagem e programação para atender a demanda do curso superior, independente de terem participado da construção do novo projeto para o PROEJA, para o qual a necessidade seria a manutenção e suporte.

Esse fato fragilizou as relações entre os professores do PROEJA e entre os professores da área de informática e estudantes. A instituição sustentava o discurso pedagógico da inclusão dos sujeitos da EJA por meio de um projeto de formação integral, bem como o do compromisso com a permanência e o sucesso dos estudantes do PROEJA de Informática. Porém a coordenação do PROEJA, estava impedida de encaminhar uma nova estrutura curricular para qualificar este processo formativo (KATREIN, 2012).

Tal situação levou o grupo do PROEJA buscar, em 2009, novas parcerias no interior da instituição para construção de um novo projeto para esta modalidade de ensino ao invés de reeditar mais uma oferta do curso na área de informática.

Considerando o aprendizado com a primeira oferta de curso PROEJA, o primeiro pensamento do grupo foi de ofertar vagas em curso técnico integrado de nível médio na área de trabalho dos estudantes em formação. Acreditavam que a formação na área de atuação dos estudantes trabalhadores possibilitaria uma maior articulação dos conteúdos da formação geral com os da formação técnica, imprimindo sentido à aprendizagem de novos conhecimentos, uma vez que partiriam da valorização dos seus conhecimentos e experiências.

Logo o grupo pensou no público da EJA, trabalhador da construção civil, o qual possui baixa escolarização e consequente desqualificação profissional. Vislumbrou ainda, que deveria ser agregado no percurso formativo deste estudante, um diferencial, algo que qualificasse seu trabalho cotidiano e sua formação profissional possibilitando a ampliação da sua área de atuação. Esse propósito pautou a conquista de novos parceiros, levando a coordenadora e a pedagoga do PROEJA, a estabelecer a primeira conversa com uma das professoras do Núcleo de Conservação e Restauro de Patrimônio Edificado IFSul (NuCOR).

Ocorre, que o NuCor, dentre outras atividades, havia desenvolvido no ano de 2006 um curso de nível básico intitulado Curso Básico de Restauro e nos anos de 2007 e 2008, um curso em parceria com o *ILLa – Instituto Italo Latino Americano*, intitulado Curso de Restauro de Elementos Decorativos, no qual alguns colegas do IFSul foram cursistas. Essas ações representavam para o grupo do PROEJA, a possibilidade de conquistar uma parceria com experiência e conhecimento específico para propiciar uma formação diferenciada ao público da EJA, agregando conhecimentos de conservação e restauro de patrimônio edificado na formação destes jovens e adultos trabalhadores da construção civil.

A proposta foi acolhida pelo NuCor, o qual desde 2004, diante da demanda gerada na cidade de Pelotas e região acerca da preservação do patrimônio histórico edificado, vinha buscando subsídios para a construção de propostas de formação profissional nesta área, especialmente através de formação técnica de nível médio. Logo foi encaminhado o segundo passo em direção à conquista dessa nova parceria. Estabelecer o primeiro contato com a coordenação e os professores da coordenadoria de Edificações para conversar sobre a trajetória do PROEJA na Instituição, as dificuldades com o curso na área de informática e, especificamente, dialogar acerca da possibilidade de consolidar uma parceria para oferta de um curso técnico integrado de nível médio para os sujeitos da EJA com uma proposta de formação profissional diferenciada na área da construção civil.

O grupo do PROEJA sabia que as divergências existentes na Coordenadoria de Edificações em relação à formação profissional pretendida poderiam dificultar o diálogo. Contudo após alguns questionamentos e ponderações em relação à falta de professores, especialmente com o recorte da formação pretendida para o curso, a coordenadoria foi favorável à ideia de construir uma parceria para oferta de curso na

modalidade EJA e alguns professores se prontificaram a participar dos estudos para construção do PROEJA na área da construção civil.

Com isso, o novo grupo de trabalho começou a tomar corpo. Durante o ano de 2010, professores de diferentes áreas da formação geral, envolvidos com o PROEJA, professores da área do Design e da área de Edificações passaram a participar das reuniões semanais do PROEJA e de um longo processo de estudos e negociações para a criação do projeto pedagógico do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações.

Com forças revigoradas, após o desgaste anteriormente mencionado, alguns professores vivenciaram novamente a construção coletiva de uma proposta curricular para EJA no IFSul Campus Pelotas. A metodologia utilizada no processo de construção do primeiro curso do PROEJA foi retomada, no sentido de fazer um exercício contrário ao que historicamente era feito para construção das propostas curriculares dos cursos no Instituto. Assim, pautado pela concepção de formação profissional que perspectiva “a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p.43) o grupo desafiou-se a construir uma proposta curricular na perspectiva do currículo integrado.

Para tanto, com o foco no público alvo e na formação pretendida partiram para discussão e sistematização dos fundamentos, dos objetivos do curso, do perfil de egresso, e das competências. Concluída esta primeira etapa, os professores da área técnica e das disciplinas que compõe as quatro áreas da formação geral, passaram a dialogar acerca dos conhecimentos e recortes de conteúdos necessários para o desenvolvimento das competências elencadas. Com base nestes acordos, foram elencadas as disciplinas de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos e distribuídas ao longo dos três anos e meio do curso e, por fim, as cargas horárias foram estabelecidas. Também, durante este processo, foi possível consolidar, por dentro da estrutura curricular disciplinar, um espaço aberto intitulado de Projeto Integrador (PI). Este espaço prioriza a abordagem de temáticas de interesse do coletivo ou de vivências individuais dos estudantes, propiciando o planejamento de atividades integradas para socialização de saberes e integração de conteúdos das diferentes disciplinas na construção de novos conhecimentos.

Outro componente curricular que imprimi na estrutura curricular do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações um contrapondo ao modelo tradicional de ensino e à organização do conhecimento escolar instituído na

escola, mais especificamente, na área da construção civil é a disciplina de Materiais, Técnicas, Patologias e Práticas Construtivas (MTPC). Pensada para romper com a fragmentação do conhecimento, desafia os professores a reunir conteúdos de quatro disciplinas que tradicionalmente são desenvolvidas em separado, articulando teoria e prática durante todo o percurso formativo dos estudantes. Trata-se de uma disciplina que busca aproximações com as atividades de trabalho dos estudantes, viabilizando a partir da troca de conhecimentos empíricos e técnico-científicos a qualificação de seus fazeres.

Em cada processo coletivo de construção de um novo projeto pedagógico de curso para oferta do PROEJA, bem como, em cada reestruturação curricular é possível perceber avanços na perspectiva do currículo integrado, aumentando espaços abertos para “que o trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo” (RAMOS, 2005, P.125). A mudança para a área da construção civil, especialmente, com o foco no público trabalhador da área em formação, foi um diferencial para a construção de avanços na proposta curricular para o PROEJA.

Assim, no segundo semestre de 2010, o grupo então, concluiu a proposta de um novo curso para o PROEJA no IFSul – Campus Pelotas e o encaminhou as instâncias competentes para análise e aprovação. A estrutura curricular do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações é de 2.625 horas distribuídas ao longo de três anos e meio em regime anual, no turno da noite. A primeira turma ingressou no ano letivo de 2011.

Desde então, professores e estudantes vivenciam no cotidiano da escola algo singular. Os depoimentos dos sujeitos da ação pedagógica nos conselhos de classe, registrados nas atas e presentes na memória de todos que participam deste espaço de avaliação das etapas letivas do curso, fazem diversas referências às aprendizagens construídas e às práticas pedagógicas diferentes das vividas em outros tempos escolares e contextos de ensino.

Todavia, esta experiência singular, lamentavelmente, sempre contracenou com a incerteza da continuidade da oferta do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações na Instituição. Ocorre que ainda no processo de criação do projeto pedagógico do curso, em conversas com colegas de trabalho que compunham as instâncias de análise e aprovação dos cursos da Instituição, o grupo foi informado de que o mesmo poderia ser aprovado somente em caráter experimental, devido a sua denominação não constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)

implantado em 2008. Esse fato limitaria a oferta pelo prazo máximo de três anos, exceto se o curso, neste período, fosse incluído no catálogo.

Certos da pertinência do curso proposto e com o apoio da Direção de Ensino do Campus, o grupo do PROEJA optou por conquistar a aprovação do curso efetivando todos os procedimentos legais previstos para solicitar a sua inclusão no Catálogo. Com este propósito, e após o envio do projeto pedagógico do Curso à Pró-reitora de Ensino, a proposta de formação profissional do curso foi apresentada e defendida em reunião do Conselho Superior do Instituto. A maioria dos conselheiros compreendeu sua pertinência e importância, uma vez que o curso atende a demanda local e regional de formação profissional para atuar na área de execução de obras de conservação e de restauro de patrimônio edificado, além de habilitar o seu egresso para atuar na execução de obras novas e de manutenção predial. E ainda, em cumprimento com a função social da Instituição, o curso atende uma área de trabalho e um público marcado pelo baixo nível de qualificação profissional e de escolarização.

Diante do exposto, os conselheiros em conformidade com o parecer da Pró-reitora de Ensino foram favoráveis à criação do curso em caráter experimental, limitando em dois ingressos o seu funcionamento. Destacaram que ao longo deste período, seriam possíveis duas tentativas de ajuste do Catálogo a esta oferta. Caso fosse rejeitado, seria possível uma tentativa de ajuste de perfil de em um dos cursos que compõem os eixos tecnológicos nos quais o curso poderia ser incluído. E por fim, se as tentativas de inclusão não tivessem êxito, o projeto pedagógico do curso teria que ser reformulado ou o Campus ficaria impedido de ofertar novas turmas.

Incide que na proposta de implantação do Catálogo Nacional encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme consta no parecer CNE/CEB 11/2008, existe o compromisso com a institucionalização de um mecanismo de atualização anual nos meses de agosto e setembro, o qual foi contemplado na Resolução CNE/CEB 3/2008, no artigo 11:

Uma vez editado o primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, cabe ao CNE, por proposta do MEC, proceder às alterações que se fizerem necessárias, no âmbito de quaisquer dos eixos tecnológicos definidos e respectivos cursos, de modo a atender às exigências da evolução do conhecimento científico e tecnológico, bem como contemplar a diversidade da oferta dos cursos técnicos de nível médio.

Entretanto, na Resolução CNE/CEB 4/2012 que define uma nova versão do CNCT, alterando a denominação de três eixos tecnológicos e incluindo 44 novos cursos, o prazo para oferta dos cursos de nível médio em desacordo com o Catálogo,

denominados experimentais, foi prorrogado, para no máximo, 31 de dezembro de 2013. Até esta data, a Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), vinculada a Diretoria de Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, teria de encaminhar parecer conclusivo a inclusão ou não destes cursos no Catálogo Nacional.

Durante este período, foram realizados todos os procedimentos legais previstos para a inclusão do curso no Catálogo Nacional. Com o propósito de obter apoio e referência à proposta do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, também foram estabelecidos diversos contatos junto a outras Instituições interessadas em desenvolver formação na área de patrimônio arquitetônico. Além disso, no segundo semestre de 2013, professores da área de Edificações e da área de Design, foram por duas vezes a Brasília com intuito de apresentar a proposta do curso a Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, somente na segunda tentativa foi possível apresentar a proposta, bem como, protocolar mais uma solicitação de inclusão do curso no Catálogo Nacional.

Contudo, após este longo e desgastante processo constituído pelo empenho individual e coletivo para inclusão do Curso no Catálogo Nacional, todas as solicitações foram negadas. O impedimento para inclusão do curso no Catálogo foi o entendimento de sobreposição em relação ao Curso de Edificações, uma vez que os conteúdos abordados nos dois cursos coincidem em grande parte, caracterizando o que eles chamam de “sombreamento”. Uma das professoras do curso, que se dedicou intensamente a este processo, reduz um conjunto de contra-argumento em relação ao entendimento de “sombreamento” com uma analogia. “Seria o mesmo que impedir-se a existência do curso de Engenharia e do curso de Arquitetura porque há grande coincidência dos conteúdos neles trabalhados” (AMARAL, 2016, p.114).

Com isso, o Campus Pelotas ficou impedido de ofertar novas turmas do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Porém, paralelo ao processo supracitado e decididos a continuar trabalhando com jovens e adultos trabalhadores da construção civil, o grupo de professores do PROEJA vinha discutindo a possibilidade de alternar as formas de oferta de Cursos do PROEJA. Iniciariam com a oferta de um PROEJA-FIC em Edificações para formação inicial e continuada de jovens e adultos com o ensino fundamental incompleto ou com uma Especialização Profissional e após, seria retomada a oferta do PROEJA técnico integrado de nível médio. A alternância destas ofertas proporcionaria aos estudantes jovens e adultos

trabalhadores da construção civil um itinerário formativo que integraria formação geral com a formação profissional desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. E ainda, propiciaria uma qualificação profissional para os egressos e demais trabalhadores da área com ensino médio completo. Além disso, o grupo ganharia tempo para encaminhar novas tentativas de inclusão do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no Catálogo Nacional.

Entretanto, em conversas com o Diretor do Campus sobre esta alternativa, foi questionado se a carga horária dos professores da formação geral que trabalhavam com o curso do PROEJA era suficiente para trabalhar com a formação geral das séries finais do ensino fundamental, em um curso de PROEJA-FIC. Ficou evidenciado na conversa o fato de que a demanda de carga horária seria um impedimento, uma vez que o Instituto não trabalha com esse nível de ensino e a prioridade seria suprir a falta, já existente no Campus, de professores de diferentes áreas da formação geral para atender os cursos técnicos de nível médio vigentes e em processo de construção.

De fato, as projeções realizadas acerca da alternativa em pauta, demandariam um acréscimo de carga horária para algumas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o grupo passou a problematizar o fato de que, provavelmente, alguns professores não tivessem experiência com o ensino fundamental o que demandaria maior dedicação ou até mesmo, resistência ao trabalho. Quanto a Especialização Profissional, perceberam que a carga horária dos professores da área técnica ficaria sobrecarregada, uma vez que o curso estava se encaminhando para integralização, consequentemente intensificando a carga horária das disciplinas da formação profissional. O grupo também observou que o tempo era exíguo para efetivarem uma pesquisa para levantamento dos níveis de escolarização dos jovens e adultos trabalhadores da construção civil justificando a oferta de um PROEJA-FIC. Estas situações fizeram com que declinassem da ideia de alternância na forma da oferta de cursos do PROEJA e partissem para a construção de outra proposta de curso técnico integrado de nível médio para atender o mesmo público e área profissional. Sobretudo, embasada nos mesmos fundamentos, princípios e objetivos e que o curso estivesse contemplado no Catálogo Nacional.

Optaram então, pela construção de um projeto pedagógico para o Curso Técnico em Edificações – forma integrada – modalidade EJA. Embora tenha a mesma denominação do curso ofertado pela Coordenadoria de Edificações desde 1968, a proposta curricular tem um foco diferenciado, pois ficou mantido um recorte de

formação profissional semelhante ao do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações.

O curso historicamente ofertado pela Coordenadoria de Edificações, atualmente atende na forma integrada e subsequente. Na forma integrada, ofertada somente no diurno, atende estudantes adolescentes com idade regular prevista para escolarização de nível médio que perspectivam a continuidade de estudos em nível de graduação. Já na forma subsequente ofertada no diurno e noturno, atende estudantes que trabalham e já possuem ensino médio. Para tanto, sua estrutura curricular está voltada tanto para área de planejamento e projetos, a qual exige conhecimento no campo da informática, mais especificamente, de softwares gráficos, quanto para área de execução de edifícios.

Já o Curso Técnico em Edificações PROEJA, foi criado para atender estudantes da EJA trabalhadores da construção civil, que possuem somente o ensino fundamental e buscam escolarização e profissionalização de nível médio. Consequentemente, foi construída uma proposta curricular voltada para o canteiro de obras, habilitando seu egresso para o planejamento e execução de obras novas, de manutenção predial e obras de restauro de patrimônio edificado.

A criação deste segundo curso para EJA na mesma área de formação possibilitou a conquista de avanços significativos em relação a proposta curricular e pedagógica do primeiro curso, particularmente, no que se refere a qualificação da relação teoria e prática e da integração de conhecimentos. Ocorre que o trabalho coletivo para construção do projeto pedagógico do Curso Técnico em Edificações – PROEJA foi realizado no ano de 2015, após a experiência da integralização do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, da qual advém parte do conhecimento que embasou a organização do conhecimento escolar, do desenho curricular e das práticas pedagógicas.

A nova proposta pedagógica embasou-se também no conhecimento que o grupo foi agregando no caminhar com a EJA dentro do Campus Pelotas. Neste caminho de nove anos de EMA, seguido de oito anos do PROEJA, muitos professores dos diferentes campos disciplinares e áreas profissionais experienciaram este trabalho, e assim socializaram seus conhecimentos, experiências e convicções acerca da formação de trabalhadores. Destes, alguns não se identificaram com a proposta e outros nem tiveram tempo suficiente para compreendê-la. Porém, existe um grupo de professores que persiste na construção de movimentos contrários às práticas

pedagógicas que contribuem com o modelo de sociedade pautada pela especialização, pelo individualismo, pela competição e pela exclusão. Neste caminhar perspectivam novas práticas pedagógicas, que, no diálogo com diferentes conhecimentos, diferentes saberes e vivências, propiciam a formação de sujeitos conscientes do mundo que os cerca.

Nesta perspectiva, foram constituídos os avanços para continuidade das ofertas do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas. Dentre estes avanços, podemos destacar a ampliação do espaço aberto na estrutura curricular disciplinar, reconfigurando o Projeto Integrador (PI) do curso anterior, para Oficina de Aprendizagens. Trata-se de um espaço pedagógico diferenciado. No primeiro ano do curso, os professores das diferentes disciplinas da área da formação geral e profissional, desafiam-se a planejar atividades práticas de aprendizagens que articulem conhecimentos básicos de suas disciplinas para o resgate de conhecimentos da formação básica, especialmente os do ensino fundamental. As disciplinas envolvidas na Oficina de Aprendizagens do primeiro ano são: Matemática, Língua Portuguesa, Informática e Iniciação à Construção. Já no terceiro ano do curso, na Oficina de Aprendizagens, os professores de diferentes disciplinas desafiam-se a planejar atividades práticas de aprendizagens que articulem os conteúdos de suas disciplinas na construção de conhecimentos relativos ao Restauro e a Sustentabilidade.

Estes espaços abertos na estrutura curricular do curso contrapõem a disciplinarização dos currículos e a compartimentalização dos conhecimentos, por meio de propostas pedagógicas que possibilitam aos estudantes da EJA o questionamento, a reflexão e o posicionamento crítico diante das situações vividas por eles.

Em cada processo de construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos apresentados, é possível perceber os avanços conquistados em fazer desta política educacional uma experiência escolar humanizadora. Uma experiência, que ao integrar formação geral e profissional, possibilite a emancipação e a autonomia dos sujeitos, além de uma qualificação profissional que lhes de condições de melhorias na remuneração dos trabalhos desempenhados, bem como, capacidade de disputar novos espaços profissionais.

Acredito que o PROEJA tem se tornado uma modalidade que se aproxima, mais do que qualquer outra desenvolvida no IF, do ensino integrado e da realidade de vida dos trabalhadores. Com isso, a expectativa que se tem com o PROEJA, é de que se consiga avançar na inclusão do estudante jovem e adulto trabalhador e a na sua

formação, dentro dos Ifs, para o mundo do trabalho numa perspectiva de formação humana integral. Portanto, que se consiga avançar na formação de trabalhadores dentro de uma perspectiva crítica, que leve em consideração o trabalho, a ciência e a cultura como o centro articulador dos conhecimentos gerais e específicos relevantes para a vida do trabalhador, na perspectiva da formação integral.

Por isso, ao estudar a comunicação pedagógica desenvolvida através de um discurso pedagógico específico para o PROEJA, espera-se gerar conhecimentos importantes no que diz respeito ao avanço de um modelo pedagógico que interesse aos trabalhadores. A expectativa é de que o PROEJA traga esses germes que possam se propagar em outros modelos de curso e que contribuam para que os jovens e adultos trabalhadores entrem na escola como sujeitos de conhecimento e nela possam permanecer e aprender.

Outro aspecto importante a ser pesquisado refere-se aos avanços em direção a integração curricular destacados ao longo deste capítulo. Nele, foi possível perceber que uma parte do currículo avançou para integração e outras não. Neste sentido, é importante compreender porque na produção do currículo, na organização do conhecimento escolar, houve avanço para integração de algumas áreas e de outras não? Esta pesquisa pode contribuir no sentido de verificar quais as condições que favorecem a integração curricular. Para tanto, é preciso identificar que elementos ou o que tem de característico nas áreas que avançaram na integração no que diz respeito ao perfil dos professores e aos conhecimentos. A pesquisa, então, poderá gerar conhecimentos que contribuam para integração nas áreas do currículo onde não houve, destacando os elementos que facilitaram a integração, desde a seleção até a articulação mais formal do currículo e a sua colocação em prática.

4. Currículo e Conhecimento

Com este capítulo busco instrumentos de ordem conceitual e metodológica para subsidiar a minha investigação na compreensão efetiva de como o currículo dos Cursos do PROEJA estão sendo vivenciados por professores e estudantes, visando conhecer nas ações pedagógicas características para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional.

Inicialmente, apresento diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo para elucidar a discussão e a problematização em torno da definição de qual conhecimento deve compor o currículo escolar e de como ele deve ser socializado nas escolas. A definição do conhecimento escolar ocupa lugar de destaque ao longo da história do currículo.

Na segunda seção deste capítulo, buscarei elementos nas abordagens teóricas do campo do currículo para articular com a Pedagogia Mista, discutida no capítulo anterior, na intenção de melhor compreender como foi organizado o conhecimento escolar visando à integração curricular, característica fundamental da política educacional subjacente ao PROEJA. A integração curricular perseguida nesses cursos, segundo a hipótese por mim levantada, pode se constituir como elemento potente na comunicação de uma relação pedagógica para o sucesso na inclusão de estudantes jovens e adultos trabalhadores no IFSul – Campus Pelotas.

Para finalizar o capítulo, retomo no Documento Base (2007), os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA com vista a uma educação que assegure os interesses dos trabalhadores, destacando as orientações para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da EJA.

4.1. O Currículo Sob Diferentes Perspectivas Teóricas

O currículo enquanto campo de estudos compreende diferentes sentidos e significados constituídos por questões sociológicas, epistemológicas, políticas, históricas e culturais concernentes à necessidade de escolarização e organização do conhecimento escolar. Estudos históricos, como de David Hamilton (SILVA, 2009), apontam que a primeira referência ao termo currículo aparece nos registros da Universidade de Glasgow, na Escócia, no ano de 1633, referindo-se à integralidade do curso seguido pelos estudantes. Percebe-se que desde então o currículo “dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica

presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 20).

Entretanto, o currículo enquanto objeto de estudo e pesquisa começa a ser desenvolvido nos Estados Unidos somente no início do século XX, como um processo de racionalização de resultados educacionais e massificação da escolarização em conexão com o processo de industrialização americana e com os movimentos imigratórios (SILVA, 2009). Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola, a qual precisa formalizar no seu currículo os objetivos, os procedimentos, os métodos de ensino e as formas precisas de mensuração dos resultados para saber se foram alcançadas as habilidades necessárias para atender às demandas econômicas.

Segundo Silva (2009), foi nesse contexto crucial na história da educação estadunidense, que Bobbitt escreveu o livro *The Curriculum* (1918) considerado o marco no processo de constituição do currículo como campo especializado. Tratava-se de um momento de disputa entre as diferentes forças econômicas, políticas e culturais na constituição do processo de institucionalização da educação de massas. Para tanto, buscava-se respostas a questões centrais para essa escolarização. A tônica era saber sobre o que ensinar.

As respostas dadas ao longo do tempo imprimem diferentes perspectivas em relação aos sujeitos, às aprendizagens, aos conhecimentos, à cultura e à sociedade, constituindo assim, as diferentes teorias curriculares. Essas diferentes teorias expressam concepções próprias de currículo e o que as diferem é a questão de poder.

As teorias tradicionais concebem o currículo como uma questão técnica. Com a pretensão da neutralidade científica, preocupam-se em organizar o desenvolvimento do conhecimento a ser transmitido na escola por meio de uma atividade meramente burocrática. Já as teorias críticas e pós-críticas compreendem que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada e que, portanto, as teorias de currículo estão implicadas em relações de poder. As teorias críticas deslocam a centralidade dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Já as teorias pós-críticas deslocam a ênfase nos conceitos de ideologia e de poder para conceber o currículo como discurso (SILVA, 2009). Ambas questionam o *status quo* de aceitação e adaptação, preocupando-se em compreender porque determinados conhecimentos são considerados válidos para compor o currículo escolar, em detrimento de outros, que são excluídos. Assim, as teorias curriculares,

por diferentes perspectivas, nos mostram que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Dos anos vinte aos anos setenta, a tendência tradicional predominou o campo do currículo. Dentro desta perspectiva, a centralidade dos estudos de pesquisadores e autores do campo foi o processo de elaborar, organizar e desenvolver currículos.

O Eficientismo Social de Bobbitt, claramente voltado para a economia, focava-se no “como ensinar” visto que “o que ensinar” já estava dado pelos setores produtivos da vida adulta. Neste sentido, a atividade do especialista em currículo é de operador de uma mecânica curricular de processamento de estudantes habilitados para exercer com eficiência as diferentes atividades profissionais. O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica cujo funcionamento estaria pautado pelos princípios da administração científica propostos por Frederick Taylor, para a qual a educação seria uma preparação para a vida ocupacional adulta (SILVA, 2005).

Concorrendo com o eficientismo no controle da organização e desenvolvimento dos currículos, o progressivismo liderado por John Dewey preocupava-se com a construção da democracia, colocando no centro do currículo as experiências das crianças e dos jovens como forma de valorização da cultura e da vida social dos estudantes. Alguns progressistas reconhecem que a distribuição desigual do poder na sociedade é uma construção social que pode ser transformada pela ação humana. Assim compreendem que a educação poderia ser um instrumento para constituir sujeitos para essa mudança, por meio de processos de aprendizagens contínuas na resolução de problemas sociais. Desta forma, era criada no ambiente escolar oportunidade para os estudantes agirem de forma democrática e cooperativa (LOPES; MACEDO, 2012).

O progressivismo foi trazido para o Brasil pelo Movimento da Escola Nova, nos anos de 1920. Dentre os educadores conhecidos como escolanovistas estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Porém, a perspectiva de Dewey não influenciou a formação do currículo como campo de estudos da mesma forma que a de Bobbitt. Segundo Silva (2005), isso se deve, possivelmente, ao fato de que a proposta de Bobbitt parecia permitir à educação tornar-se científica.

Contudo, foi a racionalidade técnica de Tyler que dominou o campo do currículo nos Estados Unidos e no Brasil, por mais de vinte anos. Tyler, em sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicada em 1949, buscando articular princípios progressivistas, tecnicistas e behavioristas, discute quatro questões centrais para

organização e desenvolvimento do currículo que focalizam os objetivos curriculares, as experiências de aprendizagens e a avaliação. Destas questões, ganha maior destaque no seu livro a questão referente aos objetivos curriculares, os quais precisam ser formulados em termos de comportamento explícitos. Para o autor é através dessa orientação comportamentalista que será possível responder as demais questões que compõem a sua proposta, referente a seleção e organização das experiências de aprendizagem.

No entanto, para além de buscar respostas às questões centrais em torno da seleção e organização de experiências e conteúdos educativos, a racionalidade tyleriana estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação. Com isso, instituiu uma nova agenda na teoria curricular que de alguma forma é possível ver ressignificada nas políticas curriculares atuais. Trata-se de inferir a eficiência da implementação dos currículos pela avaliação do rendimento dos estudantes.

Essa orientação comportamentalista, enfatizada no modelo de Tyler foi corroborada na obra de Robert Mager, *Análise de objetivos*, publicada na década de 60, expressão da restauração da tendência tecnicista na educação estadunidense, a qual influenciou fortemente o contexto educacional brasileiro.

Embora os aportes e fundamentos das tradições conservadoras como o Eficientismo Social (BOBBITT, 1918) e a Racionalidade (TYLER, 1949), já estavam sendo questionados em meados dos anos 60, foi somente a partir dos anos 70, que seus modelos tradicionais de currículo passaram a ser definitivamente contestados.

Herbert Kleibard desempenhou um papel importante para a consolidação de uma nova perspectiva no campo do currículo, sobretudo porque sistematizou uma crítica refinada do ecleticismo simplista de Tyler. Segundo o autor, a área do currículo deve atribuir aos princípios de Tyler o valor que realmente possuem. Neste sentido, deve compreender que seu modelo de elaboração de currículo não é universal, ele sintetiza o pensamento de toda uma época de estudos do campo, para o qual há muito se fazia necessário uma nova perspectiva curricular (KLEIBARD, 2011).

A partir dessas críticas desenvolvidas no campo do currículo nos EUA, e das influências das teorias da reprodução¹⁰, especialmente na Europa, desenvolvem-se

¹⁰ As teorias da correspondência ou da reprodução produzidas, especialmente, na década de 70 constituem-se uma das críticas mais contundentes acerca da escola e do currículo como aparato de controle social. São abordagens de cunho marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, denunciando que a escola além de ensinar os conhecimentos necessários a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ensinam um comportamento de classe,

as análises que compuseram as teorizações críticas do currículo. Instaura-se assim, um processo de inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, colocando em questão os pressupostos dos seus arranjos sociais e educacionais na perspectiva da transformação radical das desigualdades e injustiças sociais. A tendência instrumental é refutada, por conta da sua suposta neutralidade e ineficiência para transformação da escola, conseqüentemente o modelo de Tyler é considerado como esgotado. “Declara-se, assim, o fim da era da preocupação com o desenvolvimento curricular” (MOREIRA, 2001, p.99).

Conforme Silva (2005), nos Estados Unidos dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais em duas vertentes. Uma inspirada em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia, com perspectivas profundamente pessoal e subjetiva, da qual William Pinar é nome de maior expressão, e a outra mais política, com inspirações marxistas e estruturais, com influência da Escola de Frankfurt e do pensamento de Gramsci, cujos representantes principais, são Michael Apple e Henry Giroux. Em ambas os autores e pesquisadores desviaram o foco do processo de elaborar e desenvolver técnicas de como fazer o currículo, para desenvolver conceitos que possibilitasse compreender o que o currículo faz. Com isso, consagram uma nova tradição nos estudos curriculares, que consiste em “entender que o currículo não forma apenas alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 29).

Apple e Giroux, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, por Paulo Freire e pela Nova Sociologia da Educação (NSE)¹¹, contrapõem-se às abordagens técnicas das perspectivas tradicionais do campo do currículo, enfatizam o contexto político e econômico dos processos de fazer e pensar o currículo e focalizam suas análises e discussões na produção do conhecimento escolar.

Para Apple, o conhecimento processado na escola, por meio do currículo, favorece a opressão da classe e grupos subordinados uma vez que “inclui mais que

correspondente aos papéis destinados, a cada um, pelo sistema capitalista. A obra *A escola capitalista na França*, considerada um clássico, foi publicada em 1971 pelos autores Baudelot e Establet. Os autores Bowles e Gintis, ficaram conhecidos no Brasil com a publicação do livro *A escola capitalista na América* (1976), no qual introduziram o conceito de correspondência para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção.

¹¹ As bases do que viria ser a chamada Nova Sociologia da Educação foi lançada por Michael Young em 1971, na Inglaterra, com a publicação do livro *Knowledge and control*. Nessa obra diferentes autores perseguiram definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação.

sua distribuição diferenciada entre diferentes tipos de pessoas, ele inclui também sua produção e, no final das contas, sua acumulação por parte daqueles que estão no poder” (APPLE, 1989, 37). Trata-se do processamento simultâneo de pessoas que atuam no sistema econômico, e de conhecimentos que agem como capital cultural necessário para conservar este mesmo sistema econômico. Com este entendimento, Apple problematiza os princípios de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos escolares. Preocupa-se em saber qual a cultura preservada, transmitida e rejeitada na constituição e desenvolvimento do currículo escolar. Preocupa-se em entender as conexões entre currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla.

Todavia, em trabalhos posteriores tanto Apple quanto Giroux tem “ênfático as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e também procurado discutir alternativas que permitam sua organização a favor da emancipação individual e coletiva” (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 50).

Dos anos 80 aos anos 90, predominou no campo do currículo os estudos e teorizações críticas. O trabalho de Apple ganhou notoriedade no Brasil, nos anos 80, assim como outros educadores tiveram seus trabalhos divulgados por diferentes entidades e periódicos da área da educação. Vivíamos, após quinze anos de ditadura militar, o processo de redemocratização do país que reincorporava propostas de Marx e Gramsci às mudanças curriculares propostas pelos novos governos, predominantemente, nas regiões Sudeste e Sul. Conforme Moreira (2000), duas tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo da década de 80 embasaram este movimento de renovação curricular. Trata-se da educação popular de Paulo Freire e da pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, embasada na perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani.

A partir da década de 90 o campo do currículo se expande incorporando novos questionamentos e paradigmas. Novas teorias sociais enriquecem as análises contemporâneas como a “das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, ambientais, de raça, dos estudos culturais, além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural” (MOREIRA, 2000, p.111). Embora os estudos pós-estruturais emergiram nos anos 70 e 80, foi somente nos anos 90 que conquistaram maior expressão no campo do currículo. Surgem, então, as teorias curriculares pós-críticas,

embasadas nos princípios da fenomenologia e nos aportes teóricos do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais.

Para as teorias pós-críticas o currículo também não pode ser compreendido sem uma análise das suas conexões com as relações de poder. Entretanto, sendo uma concepção menos estruturalista o poder está descentrado, ele se propaga por toda a rede social e o conhecimento é parte inseparável do poder, eles não se opõem. Assim, a análise do poder não fica limitada no campo das relações econômicas do capitalismo, uma vez que as teorias pós-críticas ampliam o mapa das relações sociais de dominação, incluindo os processos de dominação envolvidos nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade (SILVA, 2009).

Nesta perspectiva, a ênfase na linguagem e nos processos de significação ampliam-se para focalizar a produção da verdade sobre o currículo, a qual é concebida como uma questão de correspondência com uma suposta realidade. Assim, as teorias pós-críticas contrapõem-se a noção realista do currículo mantida pelas teorias críticas, com entendimento de que “se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados” (SILVA, 2009, p.149).

As teorias pós-críticas questionam pretensões totalizantes das narrativas construídas pelas tradições curriculares, criticam o sujeito autônomo e centrado das narrativas modernas e lançam questões para além dos conhecimentos considerados válidos para compor o currículo. Torna-se fundamental, então, compreender “como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41). As perspectivas pós-críticas passam a enfatizar as conexões entre significação identidade e poder. Compreendem que o currículo está fundamentalmente envolvido nos processos formativos pelos quais nos tornamos o que somos, e que, portanto ele é uma questão de identidade e poder (SILVA, 2009).

Todavia, segundo Moreira (2000) a penetração das teorizações pós-críticas nas propostas curriculares dos anos 90 em alguns estados e municípios brasileiros restringiu-se a algumas propostas sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade. Segundo o autor, o desenvolvimento de currículos centrados nas escolas, sob a influência da pedagogia crítica, especialmente na de Paulo Freire, com ênfase nos princípios de integração curricular, constituíram as propostas curriculares alternativas

desta década, em contraponto ao caráter centralizador das propostas do MEC que buscavam difundir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todo o país.

Destaca-se então, que o currículo é uma construção na qual se encontram diferentes possibilidades que apresentam importantes valores educacionais, dentre os quais é preciso avaliar e decidir quais decisões tomar dentro de um quadro de referência teórica, histórica e política. Estas decisões afetam sujeitos com direitos e implicam compromissos sociais e políticos. Estão sustentadas por discursos pedagógicos, fundamentados nos diferentes sentidos de currículo atribuídos pelas teorias curriculares em resposta à formação do tipo de ser humano ideal para uma determinada sociedade. Portanto, não basta “desvelar a natureza reguladora do currículo (...) é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Neste sentido, é que passo para segunda seção deste capítulo, em busca de elementos nas abordagens teóricas do campo do currículo na intenção de melhor compreender a organização do conhecimento escolar, realizado em dois cursos do IFSul – Campus Pelotas, visando à integração curricular, característica fundamental da política educacional subjacente ao PROEJA.

4.2. Integração Curricular

Paraskeva, Hypolito e Gandin em diálogo¹² com Jurjo Santomé levantam questões relevantes em relação a integração curricular em tempos e contextos marcados pelo pensamento conservador e neoliberal hegemônico.

Dentre elas, os autores colocam em questão a aplicação da integração curricular enquanto proposta de currículo, uma vez que acontece nas fronteiras da ditadura disciplinar e de certo corporativismo da classe docente. Controvertem sobre as condições de se realizar um debate aberto, fundamental, para que professores e estudantes possam discutir em torno dos objetivos e de alternativas para a composição de um projeto de integração curricular, diante da fragilização progressiva de seus papéis no contexto educacional, impostas pelas políticas sociais neoliberais. E, também, problematizam a possibilidade de se fazer um currículo que promova a

¹² Entrevista com o professor Jurjo Torres Santomé, conduzida pelos editores Álvaro Moreira Hypolito, João Paraskeva e Luís Armando Gandin, de *Currículo sem Fronteiras*, publicada em 2004.

justiça e a igualdade sociais, em tempos, em que a serviço das políticas neoliberais, cada vez mais se tem testemunhado, a cristalização do espectro da segregação.

No diálogo, Santomé (2004) ressalva que é visível e compreensível que a integração curricular esteja retrocedendo no cenário educacional sobre o domínio das políticas neoliberais conservadoras, preocupadas em formar pessoas consumidoras e não cidadãos, e conformar seres humanos dóceis e pouco críticos. Entretanto, o autor reitera a integração curricular como a estratégia didático-pedagógica mais adequada para tornar os conteúdos culturais escolares mais relevantes e significativos, convertendo as aulas em espaço de vida, facilitando assim os processos de aprendizagens dos estudantes. Lembra, que

uma escola em que a escolha das matérias dadas oculte ou altere as condições de vida de grupos silenciados será uma escola opressora, injusta e colonizadora. É tudo o contrário a razão de ser desta instituição (PARASKEVA; HYPOLITO; GANDIN, 2004, p. 10).

Neste sentido, adverte que as questões curriculares estão implicadas por projetos sociais mais amplos, denunciando que toda proposta curricular implica opção sobre parcelas da realidade, por meio de uma seleção cultural oferecida para a socialização das novas gerações. Assim, os conflitos culturais diante das diferenças de classe, gênero, étnicas, físicas e cognitivas não são contemplados na estruturação de currículos sobre o domínio de um modelo de sociedade pautada pela especialização, pelo individualismo, pela competição e pela exclusão. Para este projeto de sociedade, a seleção e organização do conhecimento escolar focaliza os consensos, distanciando-se das polêmicas e conflitos sociais como estratégia de manter a neutralidade.

Sacristán (2013) considera esta desejada assepsia como uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Sobre tudo, como estratégia de instaurar um aparente consenso e tranquilidade, para privar a educação deste debate. Assim, as opções culturais, epistêmicas e políticas que sustentam as abordagens pedagógicas e curriculares tecnocráticas e prescritivas, são ocultadas por argumentos técnicos. Com isso, a fragmentação do conhecimento e a perspectiva cientificista da disciplinarização dos currículos predomina no campo educacional como um dado adquirido, como algo natural que não precisa ser revisto.

Por outro lado, no cotidiano das escolas, a comunicação na relação pedagógica entre estudantes e professores vem apresentando dificuldades, uma vez que suas expectativas em relação aos processos de ensino e aprendizagens não

estão sendo alcançadas. É recorrente professores queixarem-se da apatia dos estudantes diante dos conteúdos e de atividades propostas em sala de aula, bem como, estudantes questionarem sobre o sentido de alguns conteúdos, disciplinas e até mesmo da realização de algumas atividades escolares. Muitos dos autores mencionados neste capítulo, atribuem essas dificuldades e frustrações ao fato de os critérios de seleção dos conteúdos escolares e da organização curricular estarem apartado da vida real das pessoas que fazem o dia a dia da escola.

Para Santomé (2004) a instituição escolar se coloca como o reino da artificialidade, uma vez que os estudantes não enxergam o significado das diferentes disciplinas para sua vida. Assim, compreendem o ensino na escola como estratégia aborrecedora para transitarem de um curso para outro na expectativa de alcançarem uma graduação e, quem sabe no futuro, compreenderem o sentido de tudo isso. Segundo o autor, diante da mitificação do conhecimento que preside nas escolas, por meio da forte ênfase nos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, muitos estudantes assumem que não conseguem estabelecer as relações do que é ensinado na escola com seus cotidianos, devido a forma como vivenciam as aulas ou, ainda, que interligar os conteúdos com o vida real seja privilégio dos estudantes mais inteligentes, seja somente para os seres excepcionais.

O autor compreende que o fim da escolaridade, em especial dos anos obrigatórios, encontra-se em perigo diante deste quadro de artificial compartimentalização entre a vida acadêmica e a vida exterior às escolas. No entanto, indica que existe a possibilidade de se construir outras formas mais democráticas de gestão participativa para se pensar o currículo e a escola. É possível desenvolver alternativas curriculares que perspectivam converter os conteúdos culturais da escola, de forma significativa e relevante para que os estudantes percebam o sentido das tarefas escolares e assim sintam-se motivados para envolverem-se na realização das mesmas. Lembra, que “as liberdades sempre foram uma conquista e não uma oferta daqueles que governam” (SANTOMÉ, 2004, p.19)

Para tanto, é importante termos a consciência de que a seleção curricular que nos é recorrentemente apresentada, nada tem de técnica. Ela é resultado de um processo histórico e conflituoso, no qual uma, dentre tantas outras formas curriculares, foi consolidada. Assim como é, também a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo, a divisão dos intervalos de tempos determinados para o processo de

escolarização dos estudantes, o agrupamento dos estudantes por séries e níveis, bem como, os procedimentos metodológicos e avaliativos.

No entanto, é preciso fazer aparecer as diferentes alternativas construídas e desenvolvidas pelos sujeitos da prática pedagógica ao transformar o currículo prescrito em ação. É importante compreendermos que é nesse movimento que são constituídos os fracassos das prescrições curriculares oficiais, bem como as construções coletivas de propostas alternativas para o currículo na escola. Ocorre que os programas curriculares oficiais, definidos por experts e legislados sem nenhum debate social, quando chegam às escolas impondo o que e o como deve ser ensinado e avaliado, na maioria das vezes, não encontram condições reais de efetivação. Assim, dependendo do modo de gestão da escola, conseqüentemente, dos espaços de discussão e participação, o currículo colocado em movimento, em ação pelos sujeitos da comunicação pedagógica, pode efetivar algumas adaptações à proposta oficial, ou produzir transformação diante de suas imposições.

Corroborando com muitos dos autores mencionados, nos interessa para este estudo conhecer e socializar esses movimentos realizados no cotidiano das práticas pedagógicas frente às propostas curriculares oficiais, com a perspectiva de fortalece-los para ampliar o debate acerca do entendimento de quanto mais aberto for o currículo formal, maiores as chances de interlocução com as culturas escolares. “Ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que a escola é” (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

Neste sentido, James Beane (2003) advoga que embora o currículo nacional imposto adote a abordagem por disciplinas e que seja despendido dispositivos legais para proceder a avaliação de seus resultados, parece existir espaços para desenvolver outras abordagens. O autor chama este espaço de tempo discricionário criado inadvertidamente pelo currículo prescrito. Trata-se de um tempo preservado pelos sujeitos da prática pedagógica para finalidades que vão além do currículo acadêmico por disciplinas, o qual o autor busca explorar, defendendo que nele seja desenvolvida uma abordagem curricular integradora.

Para Beane (2002), embora a década de 90 tenha configurado um renovado interesse pela integração curricular, a tendência geral desta época não vai ao encontro das ideias do movimento progressista relativas à integração social, à democratização dos espaços de sala de aula, a teoria da aprendizagem como um todo e à integração

do conhecimento, sob as quais a integração curricular foi iniciada. Entretanto, distintos fatores convergiram para conquistar maior seriedade às perspectivas integradoras.

O autor apresenta como primeiro fator o apoio crescente à propostas curriculares que buscam a aplicação de conhecimentos em detrimento da memorização e acumulação, pautados por grupos distintos, como educadores, líderes empresariais e especialistas de avaliação. Como segundo, destaca o interesse pelas novas ideias em relação ao funcionamento do cérebro na aprendizagem, as quais indicavam que o cérebro processa as informações com ênfase na coerência e não na fragmentação, constituindo defesas em torno de que o conhecimento quanto mais unificado, mais acessível para aprendizagem. Referindo-se ao fascínio pós-moderno e pós-estrutural, aponta como terceiro fator o sentido emergente de que o conhecimento não é fixo e nem universal, ele é socialmente construído, dificultando as respostas à questão de qual o conhecimento de maior valor, uma vez que as verdades são sempre provisórias. Beane (2002) relaciona a este fator o reconhecimento de um maior número de estudiosos de que uma única disciplina do conhecimento não resolve os problemas do verdadeiro significado. Por último, destaca o interesse permanente de diferentes grupos de educadores pelas ideias educacionais progressistas.

Considerando o conjunto de fatores e os interesses arrolados, cabe ressaltar, que a integração curricular pode ser perseguida e valorizada tanto nas abordagens curriculares disciplinares quanto nas perspectivas que ultrapassam os limites das disciplinas. Como nos elucida Beane (2002)

as atitudes e destrezas que os líderes empresariais querem que as escolas promovam podem enquadrar-se bem com os aspectos do conhecimentos e dos projetos aplicados da integração curricular, mas não necessariamente com ideias com o uso crítico do conhecimento ou a ênfase na equidade econômica no seio da integração social. De forma semelhante, o conceito da integração social democrática é susceptível de ser completamente odioso para aqueles pós-modernistas que defenderiam que a democracia é sobre a diferença e não sobre a unidade (BEANE, 2002, p. 29)

Assim, ao longo da história do currículo, podemos encontrar em meio às diferentes denominações para a integração curricular, o currículo global, a metodologia de projetos ou centros de interesse, o currículo interdisciplinar, o currículo transversal.

Para Lopes e Macedo (2011), se observarmos os princípios de seleção e organização do conhecimento escolar que embasam as propostas de integração curricular, podemos agrupá-las em três modalidades distintas. A primeira refere-se a integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; a segunda

na integração com base na lógica dos saberes disciplinares de referência; e, a terceira refere-se a integração com base nos interesses dos estudantes e nas questões sociais e políticas mais amplas. Para as autoras, a primeira modalidade desenvolve-se dentro de uma perspectiva instrumental do currículo, distanciando-se das perspectivas críticas. Salientam ainda que, atualmente, o currículo por competência desenvolve-se de forma correlacionada com a abordagem disciplinar. As demais modalidades se aproximam ao que as autoras compreendem por currículo integrado, embora os princípios que as orientam sejam diferentes.

Na modalidade de integração curricular com base nos interesses dos estudantes e nas questões sociais e políticas mais amplas, encontra-se sob diferentes perspectivas, o currículo por projetos e por temas transversais, (DEWEY, 2001; KILPATRICK, 1918; HERNANDES; VENTURA, 1998); por tema gerador (FREIRE, 1987) e os centros de organização do currículo em torno de questões pessoais e sociais (BEANE, 2003).

A proposta de trabalho curricular integrado formulada por William Kilpatrick em 1918, denominada *o método de projetos* constitui-se um dos primeiros trabalhos de grande aceitação. Kilpatrick compreende o projeto como uma proposta de trabalho curricular que se caracteriza como uma ação atrativa a ser desenvolvida em um ambiente social e que deve servir para ajudar as pessoas a melhorar a sua qualidade de vida. Com este método, busca retomar a dimensão socializadora das propostas curriculares, uma vez que os estudantes, em uma ação conjunta em sala de aula, mobilizam os conhecimentos de diferentes disciplinas para resolver os problemas de suas vidas cotidianas. Para tanto, o currículo escolar precisa ser organizado em um conjunto de projetos realizados em quatro etapas: definição do objetivo; definição de um plano de trabalho para resolução do projeto; efetivação do plano; avaliação do projeto realizado. Estas etapas estão relacionadas à três questões indispensáveis para planejar um projeto: como se realiza a aprendizagem? Como a aprendizagem contribui para uma vida melhor? Que tipo de vida é melhor? (SANTOMÉ, 1998).

Entretanto, Santomé (1998) esclarece que esta modalidade de integração curricular apresenta alguns problemas decorrentes de seus pressupostos básicos, especialmente, os que se referem ao fato do processo educacional apoiar-se exclusivamente nos interesses dos estudantes, impossibilitando qualquer proposição, por parte dos professores, de gerar novos interesses, incluindo questões sociais mais amplas no planejamento dos projetos. O desempenho dos professores, no método de projetos de Kilpatrick, fica reduzido em orientar as inter-relações dos saberes

pertinentes à resolução dos problemas pautados pelos estudantes nos planos dos projetos. Com isso, a proposta imprime no processo educativo um caráter comportamentalista, de estímulo a respostas pertinentes e adequadas, entrando em contradição com o pensamento e método pedagógico de Dewey, que perspectiva processos educativos comprometidos com a transformação da realidade social. Para tanto, é preciso possibilitar aos estudantes enxergarem para além de suas demandas específicas, levando em conta a história sócio-cultural de cada sociedade. Neste sentido, os projetos pedagógicos precisam ser prazerosos aos estudantes e educacionais ao mesmo tempo, eles precisam lançar o pensamento reflexivo sobre novos campos de conhecimento.

Contudo, atualmente encontram-se variações do método de projetos em diferentes propostas curriculares. No caso dos cursos que estão sendo investigados nesta pesquisa, podemos perceber estas variações entre atividades de projetos desenvolvidas pelos estudantes sob a coordenação de um professor de uma determinada disciplina ou, sobre projetos de aprendizagens que envolvem diferentes professores e disciplinas. Nestas modalidades permanecem a ideia de possibilitar a integração de diferentes saberes por meio da realização de atividades coletivas acerca de uma temática que seja significativa para os estudantes.

Sendo assim, podem-se encontrar traços de diferentes trabalhos que buscam a integração curricular, por meio de projetos. No Brasil, os trabalhos de Hernández e Ventura (1998) ganharam destaque. Os autores defendem a pedagogia de projetos como possibilidade de construção de conhecimentos por partes dos estudantes a partir da articulação de diferentes conteúdos acerca da resolução de problemas. Conforme Lopes e Macedo (2011), as propostas dos autores espanhóis vinculam as ideias de Kilpatrick e as perspectivas construtivistas, de valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e, principalmente, as relacionadas à aprendizagens significativas, para as quais os estudantes precisam incorporar aos saberes prévios, novos conhecimentos e compreender a utilidade dos mesmos na vida cotidiana.

A proposta dos temas transversais, incorporada no Brasil pelos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental, no ano de 1996, também se vincula às propostas de ensino-aprendizagem construtivistas. Buscam trabalhar com temas dos cotidianos dos estudantes e com questões sociais importantes, uma vez que as disciplinas escolares ao se aproximarem dos enfoques acadêmicos tendem a se afastar das questões da vida. A ideia é de que os temas atavessem todas as

disciplinas que estão distribuídas ao longo do currículo do curso ou etapa formativa. No entanto, como na integração curricular por projetos, também se encontra diferentes formas de desenvolvimento dos temas transversais. Recorrentemente, estas formas estão submetidas a organização curricular disciplinar, associadas a valorização dos conteúdos tradicionais e das disciplinas escolares. Assim, os temas transversais podem ser abordados por meio de atividades desenvolvidas por uma ou mais disciplinas, também podem ser diluídos nos conteúdos de todas as disciplinas ou, ainda, podem ser desenvolvidos por projetos organizados em tempos específicos por dentro da estrutura curricular disciplinar.

Corroborando com Lopes e Macedo (2011), dada a importância dos temas transversais, eles deveriam sair da condição periférica curricular para servir de referência na construção dos conteúdos disciplinares, problematizando a organização disciplinar conformada aos fins acadêmicos. Entretanto, “a transversalidade permanece submetida à lógica da organização disciplinar e não consegue inserir no currículo finalidades entendidas como mais vinculadas à perspectiva crítica” (LOPES; MACEDO, 2011, p.129).

Em contrapartida, cumprindo com as finalidades vinculadas às perspectivas críticas, o caráter político e cultural do conhecimento incorporado na proposta pedagógica de Paulo Freire coloca em questão as formas tradicionais do currículo e os saberes que sustentam a ordem instituída. A proposta integradora dos temas geradores busca emergir no centro do currículo, por meio do planejamento participativo, as contradições da realidade social vivenciadas pelos estudantes e professores, com maior potencial educativo para serem desenvolvidas durante o percurso formativo. Para Freire, os estudantes oriundos das classes populares aprendem melhor e de forma crítica se o processo de ensino e de aprendizagem for construído a partir de sua cultura e contexto social e político. A proposta pedagógica de Freire, comprometida com uma educação para a liberdade, visando à emancipação dos sujeitos, influenciou muitas experiências educativas formais e informais, em movimentos sociais, sindicais e políticos, no campo da educação popular, da educação de jovens e adultos e da educação profissional (HYPOLITO, 2012).

Dentro desta perspectiva, de colocar no centro do currículo a vida vivida no presente, de dar a palavra aos que não tem poder trazendo a democracia à vida na sala de aula, como um contexto para integração social, encontra-se a teoria de integração curricular descrita e defendida por Jeames Beane (2002). Para o autor,

trabalhar com a integração curricular é muito mais do que comprometer-se com a construção de escolas mais atrativas, na qual os estudantes se sintam acolhidos e possam aprender mais, trata-se, especialmente, de cumprir com a obrigação que tem a escola de entender a democracia, de respeitar a dignidade humana e de celebrar a diversidade.

Para tanto, é preciso aceitar

que o currículo, o ensino e a aprendizagem são matérias muito complicadas e que as formas de aprendizagens são, frequentemente, muito pessoais. Deste modo, faz mais sentido gastar o nosso tempo e energias a descobrir como lidar com essas variedades do que continuar a tentar inventar esquemas para forçar todos os jovens a aprenderem as mesmas coisas, da mesma maneira à mesma velocidade (BEANE, 2002, p. 101).

Ele defende, então, um currículo em que os centros de organização para as experiências de aprendizagens surgem do planejamento colaborativo em sala de aula, entre professores e estudantes, em torno de problemas ou de questões sociais e pessoais significativas, visando o planejamento de atividades integradoras que buscam o uso do conhecimento pertinente para o contexto destas questões, independente das fronteiras das disciplinas.

Portanto, esta abordagem curricular construída no dia a dia de sala de aula, não possui respostas definitivas para as questões levantadas. Tampouco, um único caminho para que os sujeitos da ação pedagógica explorem a integração curricular. Não existe receita nem prescrições de conteúdos fechados, nem a preocupação de preparar os estudantes para qualquer teste ou nível escolar. O conhecimento na integração curricular é reposicionado no contexto dos temas, das questões levantadas e das atividades planejadas, as quais evocam e sequenciam os recursos da cultura popular e as diferentes disciplinas do conhecimento de acordo com a relevância do problema a ser tratado. “A integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como instrumento para resolução inteligente dos problemas” (BEANE, 2003, p, 96).

Todavia, o autor adverte que se trata de uma organização curricular de difícil atuação dentro das escolas porque disputa com outras formas curriculares ligadas às disciplinas clássicas ou com programas curriculares que atendem os interesses econômicos. Enfrenta dificuldades, especialmente porque veicula valores e conceitos da educação democrática, que se colocam em contradição com o

alinhamento exercido pelos dispositivos de controle curricular como a normatização dos livros-textos e dos testes standardizados.

Contudo, Beane (2002) compreende que a integração curricular na atualidade vai bem e não desaparecerá. Principalmente se somar, ao pequeno grupo, embora crescente, de professores que praticam a integração curricular tal como ele descreve, com todos os professores que estão a trabalhar com a ideia de integração curricular. O autor entende que

seguramente, enquanto os esforços correntes para proteger o currículo clássico por disciplinas não conseguem oferecer uma educação que seja intelectualmente estimulante, academicamente desafiadora e socialmente consciente, cada vez mais os educadores sentirão que esta ideia de integração curricular poderá possuir algo de válido (BEANE, 2002, p.105).

Sendo assim, compreendemos, como o autor, que a existência deste conjunto de fatores de apoio e de diferentes interesses acerca da integração curricular, acompanhados pela diversidade de denominações ao longo da história do currículo, contribui para o trabalho de diferentes grupos. Fortalece aqueles que defendem a integração curricular, descrita por Beane, a perseguirem o seu trabalho, além de apontar diferentes posições, sob as quais as pessoas podem construir os seus caminhos à integração curricular.

Dentre estes caminhos encontra-se a modalidade de integração curricular com base na lógica dos saberes disciplinares de referência. Lopes e Macedo (2011) indicam, que a perspectiva integrada nesta abordagem permanece, atualmente, na concepção de interdisciplinaridade, a qual considera a organização disciplinar, concebendo diferentes formas de inter-relacionar as disciplinas a partir dos problemas comuns centrados nas disciplinas de referência. O currículo integrado nesta perspectiva valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações.

Conforme Santomé (1998), estas propostas interdisciplinares surgem e se desenvolvem amparadas nas disciplinas, e o valor da interdisciplinaridade depende do nível de desenvolvimento conquistado pelas disciplinas, as quais, em contra partida, serão qualificadas pelas colaborações interdisciplinares. Assim, nos lembra o autor que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas.

No Brasil, a interdisciplinaridade é divulgada a partir dos estudos de Hilton Japiassu. Suas análises não tiveram interlocução com o campo do currículo, mas tiveram impacto no campo educacional, devido a adesão de suas ideias por Ivani Fazenda, autora respeitada no campo da Educação, especialmente, no da Didática.

Japiassu, a partir do entendimento de disciplina como diferentes domínios de conhecimento, sistematizados de acordo com determinados critérios, define interdisciplinaridade por uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de fidelidade e unidade das mesmas (LOPES; MACEDO, 2011).

Para o autor, o desenvolvimento da interdisciplinaridade se estabelece ao nível de coordenação e cooperação entre os campos disciplinares, em um regime de copropriedade que possibilite o diálogo entre as partes interessadas. Neste processo, a colaboração entre as diferentes disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2011).

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não pretende a construção de uma supremacia, pretende sim, uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento. A interdisciplinaridade ambiciona a substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. Trata-se de um trabalho que exige um novo olhar do professor, disposto a aprender com os estudantes e ajudá-los na suas autodescobertas.

A autora avalia que a integração deve emergir naturalmente no processo interdisciplinar, evitando a manutenção de uma integração forçada. Considera a integração como uma etapa anterior à interdisciplinaridade, na qual começaria um estudo crítico dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente interados.

Entretanto, muitas vezes

Servem-se da integração para 'entreter' as pessoas num jogo de reunir, quando integrar passa a ser a meta final e as reflexões ou críticas a uma estrutura maior, ou a própria sociedade manipuladora, são então emudecidas. Em nome muitas vezes de uma integração para o 'desenvolvimento', perde-se a oportunidade de integrar-se para 'mudança' (FAZENDA, 2011).

Por outro lado, a autora destaca que o ensino da interdisciplinaridade nasce de uma nova pedagogia, "cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica" (FAZENDA, 2011, p. 88). Assim, para a sua efetivação, evidencia a necessidade de eliminar a barreira entre as diferentes disciplinas e entre as pessoas que fazem o dia a dia da escola.

Para tanto, segundo a autora supracitada, é preciso a superação de obstáculos epistemológicos e instrucionais; psicossociológicos e culturais; metodológicos; quanto à formação e a superação de obstáculos materiais. Os primeiros referem-se a

superação da cristalização dos hábitos institucionais em busca de novos objetivos e da compreensão da limitação dos aportes teóricos das ciências. Os demais, referem-se a superação de preconceitos, do comodismo, da falta de formação adequada e de investimentos.

Sendo assim, Fazenda (2011) confirma que este trabalho será possível com a instauração de uma nova pedagogia, a da comunicação, na qual a formação pedagógica vem acompanhada de uma metodologia que leve em conta seus pressupostos.

Diante do exposto, percebe-se que os caminhos para as diferentes perspectivas de integração curricular abordadas nesta subseção, não são fáceis. Trata-se de um trabalho de ensino mais complexo, mais difícil e mais cansativo do que o uso de programas e planos curriculares pré-concebidos.

Entretanto, como nos elucida Beane (2002) existem professores que enfrentam cotidianamente estes desafios. Não são supermulheres ou super-homens. São professores reais, que vivem vidas reais e trabalham em escolas reais e com estudantes reais. São professores que acreditam, mais do que outros professores, que a vida no interior e exterior da escola deve ser integrada, que se interessam nas novas ideias que podem levar aos estudantes e pelas novas ideias que os mesmos lhes trazem. São, especialmente, aqueles que advogam a integração curricular como um trabalho que pode ajudar os estudantes no direito de

serem inteligentes, de estarem bem informados, de procurarem significados no seu mundo, de estarem envolvidos em assuntos importantes, de fazerem um trabalho autêntico, de saberem a história toda, de pensarem de forma crítica, de buscarem valores, de procederem a julgamentos e de serem respeitados (BEANE, 2002, p. 107).

O PROEJA é uma política inédita no Brasil, que propõe a integração curricular na composição de cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA. Os dois curso investigados nesta pesquisa são frutos desta política e estão desafiados, cotidianamente, a construir um currículo integrado que valorize e inclua os saberes e vivências dos estudantes da EJA no processo de humanização da escolarização e formação profissional. Os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA e as orientações para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da EJA, discutido no Documento Base, vão ao encontro das propostas de integração curricular vinculadas às perspectivas críticas, discutidas nesta seção, e serão abordados na próxima seção.

4.3. A Integração Curricular no PROEJA

Conforme o Decreto n.º 5.840/06, os cursos de educação profissional articulados com o ensino médio, especificamente para o PROEJA, podem ser ofertados nas formas integrada ou concomitante. Entretanto, a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, propõe, preferencialmente, um projeto político-pedagógico com vistas à concretização de um currículo integrado, o qual, segundo as orientações do Documento Base (2007), é

uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado do trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos como forma de compreender e se compreender no mundo** (BRASIL, 2007; p. 43) [grifos no original].

O PROEJA enquanto política educacional de direito, sugere a superação de duas marcas históricas da educação brasileira, potencializando assim, os desafios para sua concretude. Uma delas refere-se à superação do dualismo estrutural entre a cultura técnica e a cultura geral que viabiliza aos filhos das classes socioeconomicamente favorecidas, a preparação para o vestibular, por meio de uma educação academicista e, aos filhos da classe trabalhadora, uma educação instrumental voltada para o trabalho. Como nos diz Ciavatta (2005), ambas as práticas são operacionais e mecânicas e não de formação humana no seu sentido pleno. O outro desafio desta política trata da superação da marca histórica da EJA no Brasil, que vem sendo constituída por políticas descontínuas e de formação precarizada, por meio de programas de alfabetização e escolarização que não possibilitam aos sujeitos da EJA aprendizagens suficientes para que possam participar ativamente da vida social, bem como seguir aprendendo ao longo da vida.

Neste sentido, é imprescindível para construção desse projeto pedagógico, compreender que os sujeitos da EJA são verdadeiros representantes das desigualdades sociais e dos processos de exclusão e marginalização promovidos pela sociedade brasileira (CURY, 2008). Estes sujeitos precisam ter suas especificidades respeitadas na elaboração dos projetos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. São negros, homens, mulheres, jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, trabalhadores informais, desempregados, subempregados que possuem conhecimentos construídos em cotidianos e práticas laborais diversas (ARROYO, 2005). Pessoas que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo

formativo. A valorização destes diferentes saberes no processo educativo, bem como a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos estudantes da EJA, sujeitos da aprendizagem, compõem os fundamentos político-pedagógicos que orientam a organização curricular para o cumprimento dessa política de inclusão social.

Além disso, conforme o Documento Base (2007), as ações de formação perseguidas neste projeto buscam uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho, por meio de uma integração curricular com vistas à qualificação social e profissional articulada à elevação de escolaridade. Esta integração curricular deve ser fruto de um processo democrático de participação e discussão coletiva na e para a construção de uma formação humana integral, para a qual o termo integrar é remetido

ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que se concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para tanto, se faz necessário romper com as formas tradicionais de ensinar e conceber o currículo, o que implica uma nova cultura escolar e pedagógica. É preciso que os professores do ensino médio e os professores do ensino técnico estejam dispostos a romper com a fragmentação dos conteúdos, contextualizando sócio-culturalmente o processo de ensino-aprendizagem em busca de diferentes “formas de articulação dos conhecimentos que possibilitem a geração de aprendizagens significativas e que criem situações que permitam saltos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem” (MACHADO, 2010, p. 82).

Segundo Machado (2010), este trabalho pautado pelo diálogo entre sujeitos da ação pedagógica para o enfrentamento do desafio da organização curricular integrada, constitui-se uma situação favorável para superação de fragilidades existentes na cultura pedagógica do ensino médio e do ensino técnico. Em relação ao ensino médio, a autora se refere a oportunidade destes professores superarem as práticas educativas excessivamente acadêmicas e reprodutivas, que supervalorizam a teoria sem uma interpretação mais crítica da realidade e, em relação aos professores

do ensino técnico, a oportunidade de superarem a predominância de práticas com o viés técnico-operacional desvinculadas da teoria e da reflexão. Trata-se, então, de aproveitarem estes momentos de partilha de experiências e saberes, para superar o conflito dialético entre o pensamento científico e o pensamento técnico e para estabelecer outras relações entre a teoria e a prática, instituindo outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos.

Assim, a estrutura curricular dos cursos do PROEJA deve distribuir o conhecimento científico e o saber prático entre os conteúdos e as disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica, ao longo do percurso formativo, tendo os eixos do trabalho, da ciência e da cultura como articuladores da proposta pedagógica de integração curricular. Além disso, conforme o Documento Base (2007), o currículo orienta-se pelo diálogo permanente com a realidade e deve considerar:

- a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p, 114);
- a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN);
- a experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo as conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo;
- o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- a construção dinâmica e com participação;
- a prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005) (BRASIL, 2007, p. 49).

Destaca-se, então, que a construção do currículo integrado significa incluir os saberes de cada um dos sujeitos envolvidos neste processo educativo. Significa respeitar a diversidade desses sujeitos, das instituições envolvidas e das experiências pedagógicas em andamento. Significa envolver professores, estudantes, gestores, servidores e comunidade na discussão, no planejamento, na reflexão e na avaliação dos projetos, das práticas pedagógicas e das diferentes possibilidades de abordagens metodológicas de integração.

Dentre estas diferentes possibilidades de abordagens metodológicas de integração, as indicadas no Documento Base (2007) podem ser agrupadas, segundo Machado (2005), na perspectiva de complexos temáticos, por meio de esquemas conceituais, centrada em resoluções de problemas, mediadas por dilemas reais vividos pela sociedade, ou ainda através de abordagens por área do conhecimento. São metodologias que possibilitam buscar nas experiências de vida e de trabalho dos estudantes, saberes que dão sentido à articulação de diferentes temas ou problemas para a construção de novos conhecimentos.

Todavia, independente da escolha das estratégias metodológicas para a integração, importa que sejam escolhas partilhadas entre os sujeitos da comunicação pedagógica na construção de um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com a realidade, que atenda suas necessidades, suas aspirações e expectativas.

Para Machado (2010), os currículos integrados são

oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar e agir dos alunos, para realizar os objetivos da educação integral. Para tanto, é preciso que as práticas pedagógicas e as alternativas de ação didática sejam sistematizadas se efetivamente se quer que os horizontes de conhecimento dos alunos sejam ampliados, que esses compreendam os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de trabalho e que discutam as alternativas que se apresentam (MACHADO, 2010, p.92).

Acredito que a sistematização desta investigação contribuirá para o reconhecimento e a valorização de experiências pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos estudantes no processo de qualificação social e profissional, articulada à elevação da escolaridade.

5. As Características Sociológicas do Modelo de Prática Pedagógica Mista e a Produção dos Processos de Aprendizagem dos Estudantes dos Cursos do PROEJA do IFSul

Situado na Sociologia da Educação, este capítulo busca apoio particularmente na teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996), cuja riqueza de conceitos apresenta caminhos para o entendimento do papel de diferentes práticas pedagógicas no processo de reprodução cultural e social. Em uma abordagem mais específica, também se sustenta nas características sociológicas da Pedagogia Mista – modelo de prática pedagógica mista sustentado fundamentalmente na teoria de Bernstein, sistematizado por Ana Maria Morais e Isabel Neves (2009).

A sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra, sob as circunstâncias do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), tem nos estudos de seu integrante, Basil Bernstein, resultados singulares. Para ele, “o papel da Sociologia da Educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte” (BERNSTEIN, apud SANTOS, 2003, p.21). Este movimento, o da NSE, mirava as conexões entre currículo e poder, focava as relações entre os princípios da seleção e organização do conhecimento e a forma como a escola opera sua transmissão, aquisição e avaliação.

Bernstein (1996) considera que as teorias da reprodução cultural propalaram a natureza da educação como um instrumento fundamental na comprovação e reprodução das relações de classe. Também reconhece a importância do trabalho de Bourdieu e Passeron (1970) para a desmistificação do papel da educação. Por outro lado, entende que tais teorias se concentravam em explicar as conexões com a comunicação pedagógica legítima, ou seja, a maneira como os aquisidores eram posicionados por meio dessas relações. Nesta perspectiva, “a comunicação pedagógica é um condutor de padrões de dominação externas a ela própria” (BERNSTEIN, 1996, p. 234), isto é, a educação atua como condutor de relações de classe, a comunicação pedagógica do sistema educacional é condutora para algo diferente dele, mesmo tornando a comunicação pedagógica na escola e na família condutora de relações de classe, de gênero, religiosas e regionais.

Ainda que assuma existir essa “ação” condutora, Bernstein desloca o questionamento para o meio que a sustenta e para o conteúdo que nela é disseminado. Diz, ainda, que o meio é visto como “algo indiferente, neutro no ar”

(BERNSTEIN, 1996, p. 234). Dessa forma, o objetivo dos seus estudos consiste em

compreender os limites exteriores e os constrangimentos internos das formas de comunicação pedagógica, suas práticas de transmissão e aquisição e as condições de sua mudança, de tal modo que a distribuição de poder e os princípios de controle, pressupostos para tal comunicação possam ser modelados, descritos e pesquisados (BERNSTEIN, 1996, p.24).

Logo, mostrou-se necessária a elaboração de uma teoria explicativa do processo de comunicação pedagógica que se coloca como instrumento importante na clareza de

como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas, [pois] busca desvendar os elementos intrínsecos ao aparelho pedagógico, [ou à construção do discurso pedagógico] que condicionam a produção e a recepção diferenciada de mensagens ou de discursos (SANTOS, 2003, p.25).

Para poder analisar os princípios que regulam o que é transmitido como conhecimento educacional formal e como este conhecimento é emitido, Bernstein cria, então, o conceito de dispositivo pedagógico. Explica, por metáfora que “o dispositivo do discurso pedagógico é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p.268). O dispositivo, nessa ótica, fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico que é constituída pelas regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, possibilitando relacionar o poder ao conhecimento e o conhecimento à consciência. Dessa maneira, o dispositivo ergue-se como um ingrediente crucial de reprodução cultural.

Apesar das formas de realização do dispositivo pedagógico serem diferentes conforme o contexto – determinante para os resultados comunicativos – suas normas apresentam semelhanças entre si. “Nas diferentes formações sociais o dispositivo, por meio de suas regras, mantém a referência básica da divisão social do trabalho, separando trabalho intelectual do manual, e da distribuição desigual de poder que a permeia” (SAMPAIO, 1998, p. 263). Essas regras de certa forma “estáveis” explicam, para Bernstein (1996), a similitude aparente dos sistemas e práticas educacionais entre as diversas sociedades, em que pese a ação da ideologia dominante.

Relativamente estáveis, as regras do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia, visto que participam essencialmente da disseminação e da contenção de formas de consciência distintas. Essas regras estão relacionadas aos diferentes contextos recontextualizadores, bem como aos campos da produção e reprodução do conhecimento (BERNSTEIN, 1996). Os diferentes contextos, inclusive, poderão subverter as regras fundamentais do dispositivo, na medida em que o grau de

recontextualização aumenta. Consequentemente, “o Controle Simbólico, que inscreve o legítimo, traduz o poder em discurso e o discurso em modalidade de cultura, pode perfeitamente, de forma involuntária, também ser o guardião da possibilidade do novo” (BERNSTEIN, 1996, p.268).

No que diz respeito às relações com os campos de produção do conhecimento, as regras de distribuição do dispositivo pedagógico têm a função de moderar a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência e de prática. Controlam o tipo de conhecimento (pensável/impensável) que vai ser viabilizado aos diferentes grupos sociais e a maneira de sua transmissão e aquisição. Elas regulam o grau de classificação entre os conhecimentos, e consequentemente, a dimensão de isolamento entre grupos, práticas e contextos, e entre os princípios de comunicação.

As regras de distribuição regulam as regras de recontextualização que, por sua vez, regulam a própria constituição do discurso pedagógico. Controlam tanto os discursos que estão para serem transmitidos-adquiridos, quanto os discursos que regulam os princípios desta transmissão-aquisição. O fundamento constitutivo do discurso pedagógico é, portanto, “um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p.259). No que concernem as regras recontextualizadoras, o campo de exercício é o campo recontextualizador, no qual dependendo da ideologia de seus agentes recontextualizadores, buscarão significar o discurso oficial criando outro discurso, ou seja, um discurso recontextualizado, diferente da sua versão original. O discurso pedagógico pode sofrer recontextualizações tanto no campo da produção do conhecimento (nível de geração e recontextualização) como no campo da sua reprodução (nível da transmissão).

Sendo assim, na visão de Bernstein, o discurso pedagógico – no que se torna ativo durante o desenvolvimento da prática pedagógica na escola – se transforma. Isso quer dizer que

como a recontextualização cria o discurso pedagógico, a avaliação cria a prática. Na prática é que se cria o texto ou o conteúdo a ser transmitido, inserindo o discurso em condições estabelecidas por idade, tempo, espaço, tendo em vista a aquisição. Na prática criam-se, portanto, o contexto e o conteúdo da transmissão, aquisição e avaliação; a avaliação condensa em si a transmissão e a aquisição (SAMPAIO, 1998, p.265).

As regras de avaliação do dispositivo pedagógico, então, reguladas pelas regras recontextualizadoras, integram os princípios que regulam a relação entre a aquisição e a transmissão dos discursos pedagógicos específicos. Posicionam, assim,

os sujeitos e designam uma consciência específica, ou melhor, determinam os significados (o texto) que os sujeitos apreendem ou geram na interação social.

Em vista disso, no dispositivo pedagógico de Bernstein, há um código pedagógico que “pode dar origem a diversas formas de discurso pedagógico e a diversos contextos sociais, dependendo da distribuição de poder e os princípios de controlo” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 123). Mais do que isso, esse código regula a forma de especialização da comunicação educacional, isto é, a relação entre transmissores e aquisidores no contexto da prática pedagógica.

Salientando a relação entre significados, realizações e contextos, Bernstein (1986) define que

um código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra *significados* relevantes, a forma de sua *realização* e os *contextos* evocadores... Então, o código pressupõe um conceito a respeito da relevância e legitimidade daqueles significados; um conceito sobre formas inapropriadas ou ilegítimas de realização; e um conceito sobre contextos inapropriados, ilegítimos... O conceito de código opera não apenas no nível da interação, mas também ao nível da agência (escola-família/comunidade). [Esta passagem] se dá da seguinte e respectiva forma: os significados se traduzem em práticas discursivas; as realizações se traduzem em práticas de transmissão; e os contextos se traduzem em práticas organizacionais (BERNSTEIN, 1986. p. 143-144).

Dessa forma, para o autor, o currículo (seleção e organização do conhecimento válido), a pedagogia (forma válida de transmissão do conhecimento) e a avaliação (realização válida do conhecimento pelo estudante) são os três sistemas de mensagem pelos quais o conhecimento educacional formal percorre. Implícitos nesta estrutura de realização do conhecimento educacional formal encontram-se os componentes de poder e de controle que compõem o código do conhecimento educacional, os quais são configurados por Bernstein com base nos conceitos de classificação e de enquadramento.

Neste sentido é que me utilizo das contribuições de Bernstein para compreender como se dá a comunicação pedagógica dentro dos cursos do PROEJA. Para tal, vou analisar justamente como o processo de seleção e organização do conhecimento, portanto, o currículo, foi montado. Na análise da transmissão do conhecimento, pretendo identificar qual pedagogia está sendo utilizada e, ainda, na avaliação, na medida em que buscarei compreender como se dá a realização, pelo estudante, do conhecimento que é percebido como válido. É importante que se busque essa compreensão não apenas na perspectiva dos professores, mas fundamentalmente na perspectiva dos estudantes, uma vez que eles buscam, no

retorno à escola, uma formação importante para disputarem outros espaços profissionais ou permanecerem no trabalho, agregando novos conhecimentos e maiores remunerações.

Segundo Bernstein, é na classificação que as relações de poder se manifestam. Já no enquadramento, estão os princípios de controle. Consequentemente, a classificação determina a intensidade do grau de isolamento dos múltiplos campos do conhecimento que formam o currículo, inclusive o grau de preservação das balizas entre as categorias de transmissores e adquirentes (professores/alunos) e entre transmissores diversos e adquirentes distintos. O maior ou menor grau de isolamento, e o grau de manutenção das fronteiras são representados por Bernstein (1996) como classificação forte ou fraca. O enquadramento, por sua vez, refere-se à forma de transmissão, diz respeito à interação pedagógica, cujo poder de decisão sobre as diversas dimensões da pedagogia (ritmo, tempo, espaço) está sujeito à intensidade do enquadramento, onde adquirentes (estudantes), ou os transmissores (professores) terão poder maior de decisão sobre essas dimensões. O autor representa a localização do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem como enquadramento forte ou fraco.

Sendo assim, enquanto a classificação está relacionada às regras de reconhecimento que possibilitam tanto aos estudantes, quanto aos professores reconhecerem as especificidades dos contextos em que estão inseridos, o enquadramento está relacionado às regras de realização que torna possível a produção de textos legítimos, a cada contexto, dos sujeitos da relação pedagógica.

Podemos observar, entretanto, que

muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo. Dessa forma, são as regras de reconhecimento que permitem ao estudante identificar que significados são relevantes e as regras de realização permitem saber como utilizar esses significados para produzir o texto legítimo (SANTOS, 2003, p. 30).

Bernstein distingue dois tipos de organização do currículo: o tipo coleção e o tipo integração. Afirma, também, que implícita nestas estruturas de currículo está a tipologia dos códigos pedagógicos que são, respectivamente, código coleção e código integração. Na primeira estrutura curricular, o isolamento entre as diferentes áreas e campos do conhecimento é considerado forte (classificação forte). Neste caso, o código é do tipo coleção e o controle daquilo que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica, por parte dos estudantes e dos professores, fica reduzido,

caracterizando um forte enquadramento. Na segunda estrutura curricular, estas fronteiras são esbatidas, tornando possível que os campos do conhecimento sejam mais permeáveis entre si (classificação fraca). Assim, o código é do tipo integração e viabiliza os professores e estudantes com uma maior inferência nas dimensões da pedagogia (ritmo, tempo e espaço), o que configura fraco enquadramento.

De acordo com Bernstein, é sempre de maneira implícita que se aprende código, quando se vive as estruturas sociais em que ele se expressa, como a família e a escola. “No caso da educação, o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou do maior ou menor enquadramento da pedagogia” (SILVA, 2009, p.75).

Em seguida, Bernstein salienta que, para entendermos as relações entre “ordens simbólicas, forma de organização social e modelação da experiência em termos de códigos, particularmente, de códigos de conhecimento educacional” (DOMINGOS et al., 1985, p. 149) é essencial que os analisem juntamente às questões do currículo, da pedagogia e da avaliação. O autor reforça que, não importa quais sejam as questões do currículo, isto é, a forma como é organizado o conhecimento (classificação forte ou fraca), existem variações na forma de transmissão e avaliação do conhecimento. Dessa forma, o autor dispõe uma atenção maior às questões da pedagogia, ou seja, às formas válidas de transmissão do conhecimento.

Para Bernstein, na dimensão interacional dos contextos pedagógicos há as regras discursivas e as regras hierárquicas. As discursivas, igualmente chamadas de regras instrucionais, são referentes ao controle que os estudantes e os professores são capazes de possuir em relação à seleção, sequenciamento, ritimagem e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As regras hierárquicas ou regulativas concerne o controle que estudantes e professores podem ter sobre as normas de conduta social, são regras que regulam a comunicação entre estudantes e professores – participantes com posições distintas na relação pedagógica. O conceito de enquadramento é usado por Bernstein para apontar a localização do controle sobre estas regras de comunicação pedagógica.

Assentado, então, nas regras hierárquicas e discursivas, e provindo da análise das variações e/ou mudanças na distribuição de poder e nos princípios de controle, as quais se materializam no fortalecimento ou no enfraquecimento do princípio de classificação e de enquadramento, Bernstein (1996) propôs a diferenciação entre dois tipos genéricos de prática pedagógica (pedagogia visível e pedagogia invisível). Na

pedagogia visível, as relações hierárquicas entre estudantes e professores, assim como as regras discursivas (seleção, sequência, ritimagem e critérios de avaliação) são declaradas. Logo, são de conhecimento dos estudantes e das suas famílias. As práticas desta modalidade pedagógica são identificadas pela forte classificação e pelo forte enquadramento. Opostamente à visível encontra-se a pedagogia invisível, cujas relações e regras discursivas (ou instrucionais) do processo de ensino-aprendizagem são subentendidas e, por isso, não são conhecidas pelos estudantes e suas famílias. Nessa situação, as práticas desta modalidade pedagógica são marcadas pela fraca classificação e pelo fraco enquadramento.

Bernstein (1996) compreende que ambas as pedagogias reproduzem as desigualdades de classe. Tanto o modelo tradicional do processo de ensino-aprendizagem, quanto o modelo progressista simplesmente mudam, para o autor, “os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder da divisão social” (SILVA, 2009, p.76).

Não obstante, encontramos nos estudos de Morais e Neves (2009) a proposição de um modelo pedagógico que tenta superar a dicotomia das pedagogias visíveis e invisíveis, pois, para as autoras, “a reprodução cultural só será afectada se mudar o código controlador da transmissão” (DOMINGOS et al., 1985, p.179). Em vista disso, alicerçadas na teoria do discurso pedagógico de Bernstein e empregando os conceitos de classificação e enquadramento, passaram a estudar variações de arranjos das características das práticas pedagógicas dos modelos tradicional e progressista de ensino e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. Com estes estudos ao redor dos modelos pedagógicos, propuseram um modelo de prática pedagógica mista, o qual seria mais adequado a atingir sucesso no processo educacional com estudantes oriundos das classes sociais populares. Em outras palavras, aqueles que, na divisão social do trabalho, localizam-se na posição desfavorecida.

As autoras, ao longo do estudo, depreenderam que um modelo de prática pedagógica escolar capaz de qualificar a aprendizagem dos estudantes, sem vulgarizar o ensino, precisa reunir características do modelo de ensino tradicional e progressista. Seria, portanto, uma mediação em termos de localização do poder e do controle ao longo da relação pedagógica. Observaram que, tanto os professores quanto os estudantes teriam de ter o controle sobre algumas características que constroem o contexto organizacional e interacional da sala de aula. O primeiro

contexto é formado pelas relações entre: a) sujeitos (professor/aluno – aluno/aluno); b) discursos (intradisciplinar/interdisciplinar – conhecimento acadêmico/não acadêmico); e c) espaços (espaço do professor, do aluno, de diferentes professores e de diferentes alunos). O segundo contexto, o interacional, é formado pelas relações firmadas entre os professores e alunos no que diz respeito às regras hierárquicas, e às regras discursivas (seleção dos conhecimentos, sequência da aprendizagem, ritmo da aquisição e critérios da avaliação).

Ao experimentar as diversas combinações destas características que compõem os contextos de sala de aula, possibilitou-se a conceitualização de uma modalidade de prática pedagógica, intitulada por Moraes e Neves (2009) de Pedagogia Mista. As principais características sociológicas desta modalidade de prática pedagógica estão enunciadas no quadro a seguir, formulado a partir do exposto no trabalho de Moraes e Neves (2009, p.7):

Quadro 1: Demonstrativo das principais características sociológicas da Pedagogia Mista

CONTEXTO ORGANIZACIONAL	
Classificação	
(mediação na localização do poder em sala de aula)	
- distinção clara entre sujeitos com estatutos distintos (classificação forte na relação professor aluno);	
- esbatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno (classificação fraca entre espaços)	
- inter-relação entre diversos conhecimentos, entre uma dada disciplina, a serem aprendidos pelos alunos (classificação fraca ao nível da intradisciplinaridade);	
CONTEXTO INTERACIONAL	
Enquadramento	
(mediação na localização do controle)	
- explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula (enquadramento forte ao nível dos critérios de avaliação);	
- relações abertas de comunicação entre professor e os alunos e entre os alunos (fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas);	
- tempo de aquisição controlado pelos alunos (enquadramento fraco ao nível de ritimagem);	
- seleção e sequência de conhecimento, competência e atividades controladas pelos professores (enquadramento forte de seleção e da sequência);	

Fonte: adaptado de MORAIS; NEVES, 2009, p. 7.

Percebem as autoras que o modelo de prática pedagógica mista possui elementos que podem ultrapassar as limitações de códigos presentes nos estudantes provenientes das classes populares, que são fatores restritivos às aprendizagens escolares, já que o código, por ser “uma gramática implícita e diferencialmente adquirida

pelas pessoas das diferentes classes” (SILVA, 2009, p. 74), pode facilitar o acesso aos fundamentos da escola, que são os fundamentos dominantes da sociedade, os mesmos das classes dominantes, ou dificultar e, inclusive, impedir o êxito escolar, ou seja, a produção do texto que é considerado legítimo no contexto da sala de aula.

A análise desse modelo desenvolvido por Moraes e Neves será fundamental porque minha hipótese de que é justamente o modelo da pedagogia mista que está sendo desenvolvido pelas disciplinas que conseguiram avançar na parte da integração e que já tem trazido, segundo a análise de documentos utilizada nesta investigação, um olhar positivo por parte dos estudantes e que lhes motivam a permanecer no curso e a buscar os conhecimentos necessários para o mundo do trabalho. Então, quando anteriormente me referi, utilizando Bernstein, que será importante analisar a seleção, a transmissão e a avaliação, vou analisá-las justamente na perspectiva da pedagogia mista, utilizando seus estudos e sua forma de análise do discurso pedagógico.

Na análise dos documentos empregados nesta investigação destacaram-se algumas referências às características do modelo pedagógico feitas pelos estudantes, tanto nas fichas de avaliação do curso, quanto nos depoimentos de estudantes e professores nos espaços de conselhos de classe e de reuniões realizadas para organização do conhecimento escolar.

Por um ângulo positivo, os estudantes fizeram referência à dedicação dos professores, no sentido da preocupação dos professores em oportunizar a aprendizagem para todos os alunos, respeitando os seus diferentes tempos de aquisição. Esta situação nos remete a um dos traços sociológicos do modelo pedagógico formulado por Moraes e Neves, relacionado ao tempo de aquisição controlado pelos alunos (enquadramento fraco – ritmagem). Considerando que os estudantes jovens e adultos normalmente estão a algum tempo afastados da escola, precisando de um maior apoio para a aprendizagem, esta característica do modelo pedagógico parece contribuir positivamente com os processos de aprendizagens dos estudantes do PROEJA.

As características alusivas às relações abertas de comunicação entre professor e os alunos e entre os alunos (fraco enquadramento – das regras hierárquicas), assim como ao esbatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno (classificação fraca entre espaços), também foram observadas por mim ao longo desta investigação. Nas avaliações e nas reuniões, sem exceção, acima mencionadas, os estudantes indicaram uma comunicação aberta entre os

professores e entre os colegas, porque usaram os espaços de comunicação para críticas e construção de propostas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste estudo Morais e Neves também atentam para a necessidade de se estudar com maior profundidade as características da prática pedagógica referente à relação escola-comunidade. Dizem que embora tem-se partido do pressuposto de que o conhecimento da escola deva ter maior estatuto do que os conhecimentos do dia-a-dia dos estudantes, entende-se que seus processos de aprendizagens poderiam ser qualificados se deixar entrar na escola os seus saberes e vivências. Para as autoras esse entendimento constitui a defesa de uma relação de comunicação entre a escola e a comunidade, a qual precisaria ser melhor estudada.

Nas análises realizadas no decorrer da investigação, professores e estudantes destacaram o quanto a valorização dos conhecimentos de vida e trabalho por meio da articulação com os conhecimentos escolares dão sentido aos processos de aprendizagens.

Essa teoria tem proximidade com o meu objeto de pesquisa porque foi construída para compreender o sucesso no processo educacional de estudantes provenientes das classes populares. O PROEJA é justamente uma política educacional voltada para estudantes jovens e adultos das classes populares que historicamente não tinham acesso à escolas de qualidade como são os IFs. Os processos de aprendizagens destes estudantes constituem-se o tema central desta pesquisa, tendo como campo investigativo a comunicação pedagógica destes cursos no IFSul. Para compreender como se dá esta comunicação e quais elementos das práticas pedagógicas são favoráveis às aprendizagens dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, buscarei apoio na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein, especificamente, nas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista, apresentado por Ana Maria Morais e Isabel Neves.

6. O Caminho da Investigação

O principal objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas as características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional.

Para isso, busquei a literatura existente sobre o assunto, abrangendo o debate atual acerca da trajetória do PROEJA, especialmente nos Institutos Federais, suas concepções, princípios, fundamentos e orientações para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da EJA. Analisei a discussão e a problematização em torno da definição de qual conhecimento deve compor o currículo escolar e de como ele deve ser socializado nas escolas, a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo e, ainda, considerei as abordagens teóricas que visam à integração curricular.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1994), busca retratar a perspectiva dos participantes por meio de dados descritivos coletados através do contato direto do pesquisador com o ambiente natural e a situação por ele investigada.

Neste tipo de abordagem, o significado tem importância crucial para os investigadores, existindo vários caminhos metodológicos para capturar aquilo que Bogdan e Biklen (1994, p. 50) definem como *perspectivas participantes*, ou seja, “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Ao capturar tais perspectivas, a investigação qualitativa possibilita iluminar a dinâmica interna das situações, a qual frequentemente é invisível para o observador exterior.

Neste contexto, o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno investigativo particular, um objeto de estudo singular que é multidimensional e historicamente situado, o que demanda o uso de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, de instrumentos e procedimentos metodológicos para realizar um estudo que retrate a realidade de forma completa e profunda. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010; ANDRÉ, 2013). “Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Utilizo então, o estudo de caso, em razão desta investigação abordar uma situação específica no seu contexto natural, tendo como tema central a produção dos processos de aprendizagens dos estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil e, como campo investigativo, a comunicação pedagógica dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas.

Para responder a questão da pesquisa: que elementos da comunicação pedagógica são favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas? Busquei desenvolver um estudo que revele a multiplicidade dos elementos que o compõem (ANDRÉ, 2013). No caso desta investigação, analisei em relação à origem das propostas de cursos para o PROEJA, a organização dos projetos pedagógicos, a organização do conhecimento escolar na estruturação do currículo integrado, os conteúdos e disciplinas, as dinâmicas pedagógicas de sala de aula, os espaços para reflexão, planejamento e avaliação e as características e atuação dos estudantes, professores e gestores.

Para tanto, procedi a coleta sistemática dos dados utilizando fontes e instrumentos variados. Bassey (2003, apud André, 2013, p. 99) “considera que há três grandes métodos de coleta de dados no estudo de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. Nesta pesquisa escolhi como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas (que serão gravadas), análise de documentos e diário de campo.

Em se tratando de estudo de caso qualitativo, a literatura indica a entrevista como sendo uma das vias principais para captura das perspectivas dos participantes. Para Lüdke e André (1986, p.33-34) ela constitui-se “um instrumento básico de coleta de dados permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras defendem que as entrevistas possuem um caráter interativo, especialmente as semiestruturadas, que são orientadas por um roteiro mais flexível possibilitando aos entrevistados falarem mais livremente sobre o tema investigado e aos entrevistadores fazerem as adaptações necessárias ao longo da entrevista.

A análise documental também foi utilizada como instrumento de coleta de dados, a qual representa uma fonte natural de informação contextualizada. Essas informações surgem num determinado contexto e dizem muito sobre ele.

Como uma técnica exploratória, a análise documental, indica problemas que devem ser mais ou menos explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Com esta perspectiva, a análise preliminar foi realizada no contexto investigativo a partir de documentos oficiais e informais do IFSul – Campus Pelotas.

Nesse processo, foram analisados, além do projeto pedagógico institucional, os projetos pedagógicos dos cursos, os programas e planos de ensino, alguns relatórios de aprendizagem de disciplina, os instrumentos de avaliação do curso¹³, as atas de reuniões e de conselhos de classe, os instrumentos individuais dos processos seletivos¹⁴, além de ofícios e memorandos, especialmente aqueles referentes ao processo de reestruturação dos cursos investigados.

A análise desses documentos evidenciou um avanço significativo na direção da integração curricular, especialmente a ampliação de espaços abertos na estrutura curricular para o desenvolvimento de projetos pedagógicos diferenciados¹⁵. No entanto, na análise dos programas e planos de ensino de algumas disciplinas, não foi possível perceber a integração. Mesmo as destacadas pelos estudantes, no instrumento de avaliação do curso, como propostas pedagógicas diferenciadas que facilitam suas aprendizagens e que trabalham na perspectiva da integração. Também ficou em evidência, em diferentes documentos, a dedicação e o comprometimento dos professores e dos próprios estudantes com os seus processos de aprendizagem diante das dificuldades que os estudantes apresentam para aprendizagem, especialmente em relação aos conteúdos da formação geral.

Ainda, nesta análise documental, contracenam nas atas dos conselhos de classe, registros de aspectos significativos à fragilização e à qualificação do processo formativo. Desde a falta de insumos para as aulas práticas de restauro e a rotatividade excessiva de professores, mais especificamente na formação geral, com os depoimentos de realização pessoal e profissional dos professores e dos estudantes. Os primeiros em relação ao trabalho singular desenvolvido junto aos estudantes no acompanhando de suas conquistas de níveis de ensino ao longo deste percurso e, os segundos, em relação ao aprendizado construído para vida e para o trabalho.

A análise destes documentos possibilitou obter informações em relação à situação investigada, que articulada com elementos significativos das perspectivas

¹³ Estes instrumentos versam sobre as expectativas dos estudantes em relação ao curso, as dificuldades encontradas durante o percurso formativo e as formas encontradas para superá-las, a percepção de aproximações de disciplinas e conteúdos, a relação entre os colegas e com os professores, os processos avaliativos, a descrição de pontos positivos, negativos e dúvidas em relação a profissionalização.

¹⁴ Instrumento intitulado como pesquisa de realidade que busca informações sobre a realidade socioeconômica, experiência profissional, escolarização dos estudantes e questões de lógica. Ficha com os dados das entrevistas individuais.

¹⁵ Estes dados estão apresentados de forma detalhada no primeiro e terceiro capítulos da tese.

teóricas que compõem este estudo e com as minhas percepções enquanto pedagoga do curso, além de ter contribuído para o delineamento do meu objeto de estudo forneceu a base para a triangulação dos dados.

Assim, ao escolher os meus sujeitos de pesquisa busquei contemplar diferentes componentes curriculares e campos de ensino, além de abranger uma multiplicidade de situações vividas pelos sujeitos da comunicação pedagógica, que são os professores e estudantes. Meu objetivo com esta escolha foi de que os meus entrevistados representassem efetivamente os elementos da comunicação pedagógica favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Neste sentido, escolhi seis professores. Na escolha dos professores busquei contemplar dois componentes curriculares que perpassam todo o percurso formativo e o Projeto Integrador (PI), a disciplina de Materiais, Técnicas, Patologias e Práticas Construtivas (MTPC) e a Oficina de Aprendizagem (OA). A opção por estes componentes curriculares se justifica em razão de o PI priorizar a abordagem de temáticas de interesse do coletivo ou de vivências individuais dos estudantes, por meio de atividades integradas para socialização de saberes e integração de conteúdos. A disciplina de MTPC rompe com a fragmentação do conhecimento, articulando teoria e prática durante todo o percurso formativo, buscando aproximações com as atividades de trabalho desenvolvidas pelos estudantes para viabilizar a partir da troca de conhecimentos empíricos e técnico-científicos a qualificação de seus fazeres. Por último, a OA viabiliza atividades práticas de aprendizagens que articulem conhecimentos básicos de suas disciplinas para o resgate de conhecimentos da formação básica, especialmente os do ensino fundamental.

Assim, entrevistei cinco professores efetivos e um substituto. Dentre estes, quatro professores da formação específica e dois da formação geral. Os professores da formação geral são licenciados, já os professores da formação específica, dois são engenheiros e dois são arquitetos, sendo que um deles possui formação pedagógica.

Na escolha dos estudantes contemplei as três turmas que estavam em andamento. Atualmente, uma delas já está formada. Constituí um grupo de estudantes que tiveram êxito ao longo da sua formação. Deste grupo faziam parte estudantes que apresentaram dificuldades para aprendizagem dos conhecimentos em um mais de um componente curricular, bem como estudantes que não apresentaram dificuldades significativas ao longo do percurso formativo. Esses estudantes foram apontados a

partir de conversas realizadas com os professores e a coordenadora do PROEJA. Em que pese as distinções presentes no grupo de estudantes, o importante para o universo dos estudantes investigado é a sua identidade no que diz respeito ao êxito escolar.

Neste processo, priorizei os estudantes com experiência e conhecimento na área em formação, por entender que esta condição desafia os professores a ensinar provocando aprendizagens significativas aos trabalhadores da construção civil que buscam além de agregar novos aprendizados no processo de profissionalização, a escolarização de nível médio e a valorização e reconhecimento profissional.

Contudo, Bogdan e Biklen (1994), elucidam que na pesquisa de abordagem qualitativa, os pesquisadores enfatizam mais o processo do que os resultados e tendem a seguir um processo indutivo para a análise dos dados. Desta forma, o pesquisador parte do pressuposto de que o seu conhecimento não é o suficiente para antever as questões importantes antes de iniciar o processo investigativo, entendendo que o objeto de estudo vai se delineando melhor durante a condução da investigação, no convívio com os sujeitos da pesquisa. Como bem advertem Lüdke e André (1986, p.22) “a finalidade do estudo de caso é retratar a unidade em ação”.

Sendo assim, no contexto desta investigação conversei com os professores e estudantes no sentido de esclarecer a minha intenção de pesquisa. Tanto os professores como os estudantes apresentaram disponibilidade em participar da pesquisa, inclusive autorizando a gravação dos conselhos de classe. Realizei então, algumas entrevistas, as quais foram gravadas e orientadas por um roteiro flexível. Para os estudantes o roteiro versava sobre a sua experiência profissional e a sua trajetória escolar; o seu conhecimento em relação à proposta do curso; as disciplinas e os conhecimentos ensinados no curso; a metodologia adotada no curso em relação a outras experiências escolares; seu processo de aprendizagem, as avaliações e as expectativas dos professores em relação aos estudantes. Para os professores, o roteiro abordava sobre a sua formação, experiência profissional com o PROEJA; a organização dos conteúdos da disciplina; a metodologia desenvolvida no curso; as expectativas em relação aos estudantes diante do estudo da disciplina que trabalha; os processos de aprendizagens dos estudantes e os processos avaliativos.

As entrevistas foram estruturadas objetivando identificar na comunicação pedagógica dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas elementos favoráveis

à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, além de identificar referências relativas a modalidade pedagógica desenvolvida.

A partir destas entrevistas coletadas, foi possível encontrar na comunicação pedagógica dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas, características sociológicas do modelo de pedagogia mista, apresentado por Moraes e Neves (2009), que favorecem os estudantes por elas pesquisados a obterem sucesso no processo educacional. Sobretudo, nos componentes curriculares que avançaram na perspectiva da integração curricular.

Com base nas entrevistas e nos documentos oficiais da instituição investigada, a metodologia adotada para análise dos dados é a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 37), é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com isso, escolhi uma categoria analítica que possibilitasse analisar nas práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas, características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional. Trata-se das características sociológicas do modelo de prática pedagógica que são favoráveis à aprendizagem, embasadas, fundamentalmente, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996), tendo em vista os estudos realizados por Moraes e Neves (2009).

Tendo este estudos como parâmetro, construí quadros para a sistematização da análise dos dados coletados nas falas dos estudantes e dos professores entrevistados referentes às relações de poder e de controle que definem os contextos instrucional e regulador do ensino e da aprendizagem, isto é, da prática pedagógica por eles vivenciada nos Cursos do PROEJA.

Assim, as sistematizações dessas análises concernentes à caracterização das relações de controle e de poder nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA, compõem o capítulo sete desta tese a partir da qual foi possível apresentar a relação de comunicação pedagógica vivenciada pelos estudantes e professores nos cursos investigados e, ainda destacar os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes trabalhadores da construção civil.

Embora a sistematização e formalidade da análise sejam mais densas após o fechamento da coleta de dados, podemos perceber que ela está presente desde o início do estudo. Portanto, durante o percurso investigativo o pesquisador busca verificar a pertinência das questões de pesquisa por ele levantadas em relação ao contexto investigado, por meio de análises preliminares. O pesquisador, então, vai refinando seu objeto de estudo “a partir de um confronto entre os princípios teóricos e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Deste modo, após apresentar o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, passo a apresentar o capítulo analítico.

7. As características sociológicas da modalidade pedagógica dos Cursos do PROEJA IFSul - Campus Pelotas favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil

Neste capítulo apresento a análise realizada ao longo da investigação com a intenção de responder o problema desta pesquisa, apontando que elementos da comunicação pedagógica são favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores dos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas. Assim, apresento a sistematização da análise realizada a partir da categoria analítica deste estudo referente às características sociológicas do modelo de prática pedagógica que são favoráveis à aprendizagem, embasadas, fundamentalmente, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996), tendo em vista os estudos realizados por Moraes e Neves (2009).

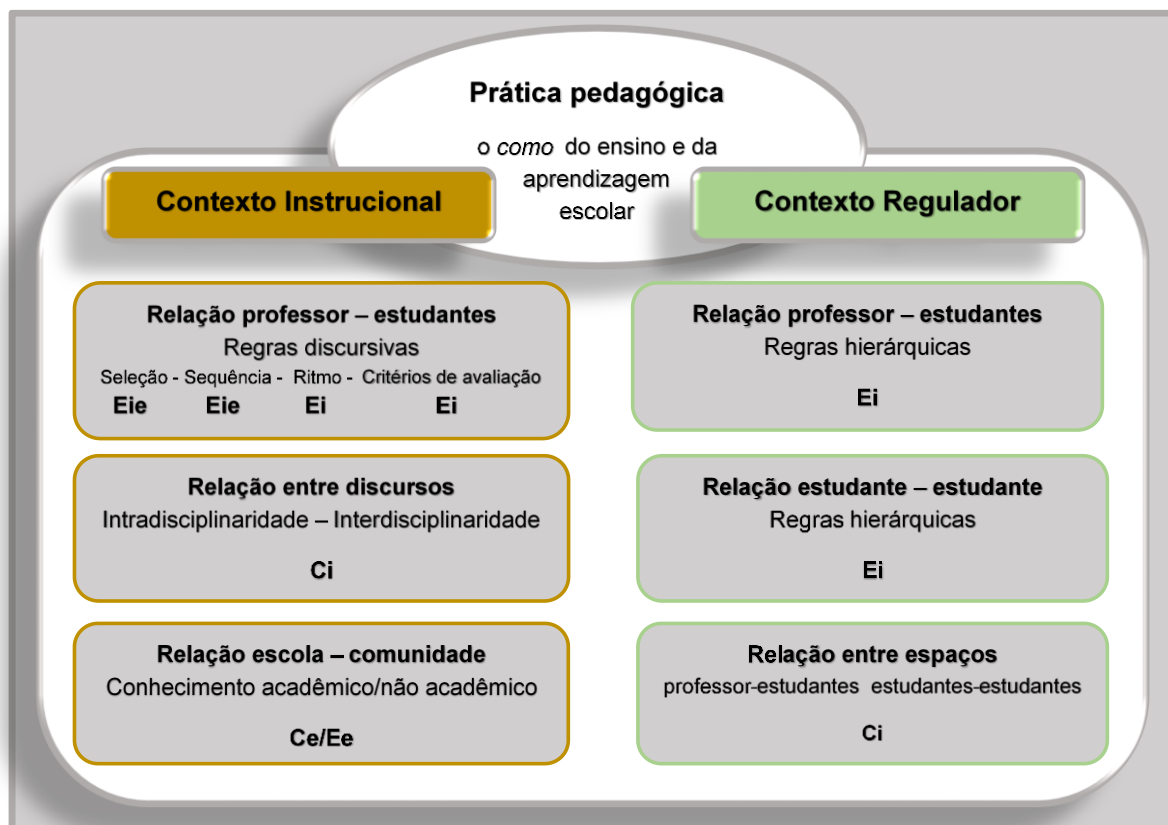
Pesquisas produzidas pelas autoras indicam que há elementos que configuram uma determinada estrutura de comunicação pedagógica que se revela favorável à aprendizagem de todos os estudantes. No caso investigado por Moraes e Neves (2009), essa configuração pedagógica foi denominada de Pedagogia Mista. Conforme mencionamos no capítulo cinco, no qual apresentamos o estudo das autoras, seria uma mediação nas relações de poder e de controle no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de superar as dicotomias existentes nos modelos de ensino tradicional e progressista, de pedagogias centradas no professor e de pedagogias centradas no estudante, mudando então, o código regulador da transmissão no contexto da prática pedagógica.

Nesta pesquisa, para além dos estudos dessas investigadoras, a intenção foi investigar a comunicação pedagógica estabelecida nos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas, procurando a partir dos conceitos de Bernstein (1996, 1998) os elementos de controle e de poder presentes no contexto instrucional e no contexto regulador da configuração pedagógica estabelecida.

Segundo Bernstein se aprende o código sempre de maneira implícita quando se vive as estruturas sociais em que ele se expressa. No caso da educação ele é implicitamente aprendido por meio do maior ou menor grau de classificação do currículo ou do maior ou menor grau de enquadramento da pedagogia. Por isso, o autor dispõe uma maior atenção às questões da pedagogia, uma vez que independente do grau de classificação do currículo (seleção e organização do conhecimento válido) existem variações na transmissão e avaliação do conhecimento,

ou seja, no grau de enquadramento da pedagogia (formas válidas de transmissão do conhecimento).

A fim de apresentar a sistematização da análise desenvolvida, estruturei o presente capítulo em três seções a partir de parâmetros construídos tendo como referência a análise do discurso pedagógico expresso nos materiais curriculares e nas práticas de professores realizado pelas pesquisadoras Silva, Moraes e Neves (2013), quanto ao *como* do ensino e da aprendizagem escolar em termos de contexto instrucional e de contexto regulador. A figura abaixo apresenta a estrutura construída especificamente para esta pesquisa com o objetivo de analisar nas práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional.



C: classificação **E:** enquadramento **e:** externo **i:** interno

Figura 1: Quadro parâmetro de análise das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA construído a partir de Silva, Moraes e Neves (2013, p 143)

Para tanto, no âmbito do contexto instrucional podem ser analisadas as relações entre sujeitos, discursos e agências e, no âmbito do contexto regulador as relações entre sujeitos e espaços. No primeiro contexto, analisei a relação de controle

entre professores e estudantes quanto às regras discursivas (seleção do conteúdo, sequência da aprendizagem, ritmo da aquisição e critérios de avaliação), a relação de controle entre escola e comunidade (a partir do conhecimento acadêmico/não acadêmico) e a relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de diferentes disciplinas (intradisciplinar – interdisciplinar). No contexto regulador foi analisada a relação de controle entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas e a relação de poder entre espaços (espaço do professor, do estudante e dos diferentes estudantes).

Fundamentada na teoria de Bernstein (1996, 1997), foi usado o conceito de enquadramento para análise da natureza das relações de controle entre categorias em interação sobre as regras de comunicação pedagógica (regras discursivas e regras hierárquicas). Para análise das relações de poder entre categorias, o conceito utilizado foi o de classificação. Para a análise da relação escola-comunidade utilizei, simultaneamente, os conceitos de classificação e de enquadramento. Segundo o autor, os conceitos de classificação e enquadramento apresentam valores externos (Ce, Ee) quando referem-se às relações entre agências como, por exemplo, entre escola e comunidade e, valores internos (Ci, Ei) quando referem-se às relações no interior de uma dada agência como, por exemplo, entre professores e estudantes, entre estudantes de diferentes turmas/cursos/níveis e entre professores de diferentes disciplinas.

A partir do quadro parâmetro de análise das práticas pedagógicas, foram construídos quadros para a sistematização da análise dos dados coletados nas falas dos estudantes e dos professores entrevistados referentes às relações de poder e de controle que definem os contextos instrucional e regulador do ensino e da aprendizagem, isto é, da prática pedagógica por eles vivenciada nos Cursos do PROEJA.

Para análise de cada relação do contexto instrucional e do contexto regulador, foram construídos três quadros. No primeiro quadro, dependendo da relação envolvida, seja de interação entre os sujeitos da relação pedagógica ou de organização discursiva e espacial, apresento respectivamente, descritores para uma escala de quatro graus para o enquadramento e para a classificação, os quais abrangem aspectos passíveis de serem observados no contexto pedagógico de sala de aula. No segundo quadro, para proceder a análise referida, opere os excertos retirados da categorização dos dados coletados nas entrevistas, que estão transcritos

nos apêndices F, G, H e I, utilizando a escala apresentada no primeiro quadro. Assim, no terceiro quadro, apresento a caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA IFSul referente a relação que está sendo analisada. Porém, especificamente para a relação professor - estudante no contexto instrucional quanto às regras discursivas, sistematizei a análise utilizando os três quadros para cada uma das regras.

Na próxima seção deste capítulo, apresentarei a sistematização da análise das relações entre sujeitos, discursos e agências no contexto instrucional da prática pedagógica.

7.1. Caracterização das relações no contexto instrucional das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA – IFSul Campus Pelotas

Nesta seção, apresento a análise das relações que caracterizam o contexto instrucional das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA IFSul – Campus Pelotas. Para tanto, foram analisadas a relação entre professores e estudantes quanto às regras discursivas, à relação entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade) e à relação entre escola – comunidade (discurso acadêmico/não acadêmico).

Iniciarei apresentando os quadros analíticos concernentes à relação entre professores e estudantes quanto às regras discursivas, isto é, ao controle que professores e estudantes podem ter em relação à seleção dos conteúdos, à sequência da aprendizagem, ao ritmo da aquisição e aos critérios de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Para cada uma destas regras, foram utilizados os três quadros analíticos descritos anteriormente. Na escala de quatro graus de enquadramento utilizada, o descritor correspondente ao grau de enquadramento muito forte (E++) refere-se a situações em que o controle da relação está centrado no professor, e o descritor correspondente ao grau de enquadramento muito fraco (E--) indica situações em que o controle da relação está centrado no estudante. Para esta análise os valores de enquadramento externo (Ee) referem-se as relações entre agências, que neste caso, é traduzida pela provável referência aos livros didáticos ou na literatura do campo disciplinar na elaboração dos programas comuns a todos os cursos da instituição, realizada pelos professores que compõem as coordenadorias das diferentes área do conhecimento. Já os valores de enquadramento interno (Ei)

referem-se as relações entre os professores e, entre professores e estudantes no contexto pedagógico dos cursos investigado.

Passaremos então, a análise da relação professor – estudante quanto à seleção de conteúdos no contexto instrucional.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do Enquadramento			
	Enquadramento externo			
	Ee ++	Ee +	Ee -	Ee --
Seleção dos conteúdos	Feita previamente pelos professores das coordenadorias, independente da realidade do estudante	Feita previamente pelos professores das coordenadorias, mas com espaço para fazer adequações dos conteúdos para atender às necessidades dos estudantes e o perfil profissional	Feita previamente pelos professores das coordenadorias com consulta aos estudantes	Feita previamente pelos professores das coordenadorias com espaço de participação dos estudantes
	Enquadramento interno			
	Ei ++	Ei +	Ei -	Ei --
	Feita pelo professor utilizando como parâmetro o programa e as experiências anteriores com a disciplina e o perfil profissional.	Feita pelo professor considerando o perfil profissional, a realidade dos estudantes e incorporando suas experiências e interesses	Feito pelo professor com a participação dos estudantes	Feito pelo professor em conjunto com os estudantes

Figura 2: Quadro escala do enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (seleção dos conteúdos).

Contexto Instrucional		
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do Enquadramento	
	Enquadramento externo	
	Ee +	
Seleção dos conteúdos	<i>O coordenador da minha área ele deu toda a liberdade ele disse: não, trabalha da forma como tu achares que tu vais conseguir obter melhores resultados, também da coordenação pedagógica do PROEJA a gente tem o apoio. (...) O programa eu consigo trabalhar todo ele, mas eu acrescentei conhecimentos básicos que é de muita necessidade pra que eles consigam atingir o programa. Tenho procurado aproximar o máximo possível o conhecimento da disciplina ao curso de restauro porque aí se torna mais fácil para eles o entendimento (P2)</i> <i>No primeiro mês que eu tenho aula com eles eu faço sempre uma avaliação diagnóstica e a partir daí que eu preparo meu programa que na verdade segue alguns aspectos do programa da coordenação e outros não (P3)</i>	
	Enquadramento interno	
	Ei ++	Ei +
	<i>"Eu não parti da estaca zero porque eu tinha já dez anos atrás iniciado uma proposta dentro do curso de edificações exatamente com o mesmo objetivo. Bom, acontece que o perfil de aluno é absolutamente diferente dos alunos convencionais de edificações. Na verdade é um grupo que tem exatamente prática na construção civil. [No entanto] detectou-se que eles obviamente não dominavam uma série de conhecimentos de conteúdos mais técnicos e isso foi o fio condutor da construção desta proposta." (P1)</i> <i>"Eu trabalho com essa disciplina desde que eu comecei a dar aula, então são vários anos que eu trabalho com esse mesmo conteúdo. O que muda um pouco é o enfoque para o PROEJA, uma vez que o perfil não era tão voltado para área de projetos, como nas outras modalidades dos cursos de Edificações." (P4)</i>	<i>A disciplina era um desafio por dois motivos: um pela questão de quebrar a lógica que a gente vinha trabalhando dentro do curso de EDI, onde tu divide materiais, técnicas e práticas, e aí fica mais fácil de tu trabalhares, não é a melhor para o aluno, talvez, mas é mais fácil de trabalhar. E segundo porque a gente abre um leque de conteúdo, de possibilidades, imensa. Então a disciplina vai na lógica da construção, das etapas da obra." (P 6)</i> <i>"Os módulos são organizados, seguindo estas etapas. Conforme a obra vai se erguendo, Então se aprende a classificar os materiais, a conhecer suas propriedades, suas características, como se aplica na técnica, né, qual a técnica que eu vou aplicar, se vê isso e se coloca em prática. Na MTPC a gente pensou assim, primeiro conhecer o que que eles conhecem desse produto, desse material, e em cima disso a gente vai construindo esse conceito" (P5)</i> <i>A OA constitui-se um espaço aberto, sem um programa específico, obrigatório. Ela é um espaço de reforço, resgate e de introduzir diferentes conhecimentos. A gente parte tentando buscar as coisas que eles sabem já, a experiência que eles têm de obra. Se faz um diagnóstico, para ver, por exemplo, quais são as dificuldades que eles tinham, de conhecimentos básicos em Matemática e Português. (...) e se desenvolve atividades articuladas com a área técnica." (P4)</i> <i>"A seleção e organização da OA é feita pelo grupo de professores que trabalham nas oficinas. O objetivo é resgatar o conhecimento daquelas pessoas que tão muito tempo fora da escola." (P2)</i> <i>A OA foi pensada para resgate de conhecimentos anteriores ao ensino médio, importantes para as aprendizagens posteriores. Se pensou primeiramente quais eram as deficiências que acabavam impactando nas outras disciplinas e se foi como sempre para Matemática, para o Português e no caso do perfil dos alunos de EJA pra informática" (P1)</i> <i>"No PI que eu participei, [pois tiveram outros, com outras propostas] a ideia era que os estudantes trouxessem para compartilhar com os colegas, conhecimentos que eles tinham que fossem além ... mais abrangentes, fora dos conteúdos específicos do curso" (P6)</i> <i>"A oficina ela é um espaço com um conteúdo mais flexível, que a gente tem uma ideia inicial e a gente pode incorporar questões conforme a necessidade em função dos diagnósticos, a gente foi, sempre partindo dos conhecimentos deles, e trazendo para a questão da construção civil e trabalhando principalmente as</i>

		<i>questões básicas de Matemática, Português, Informática, foi pouco, e a questão da construção civil (...) E quando a gente encerrou a atividade de orçamento, foi uma atividade longa que a gente fez, que envolveu Matemática, e a área técnica, tinha também a parte textual, a gente foi conversar com eles 'o quê que vocês acham, o que que vocês, esperam, que a gente trabalhe agora? O quê que vocês acham?'. Foi unanime, eles queriam Português (...) eles tinham muita dificuldade no início, de escrever e de se expressar [então] teve aluno que deixou de lado a resistência. Isso me chamou atenção, ele era bem resistente. (P4)</i>
--	--	---

Figura 3: Quadro análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as regras discursivas (seleção dos conteúdos) - Contexto Instrucional

Os excertos apresentados no quadro acima indicam que os professores controlam a seleção dos conteúdos no contexto instrucional da prática pedagógica vivenciada no curso investigado, uma vez que operados na escala apresentada, correspondem a graus de enquadramento internos muito fortes e forte (Ei ++, Ei +) e, ao grau de enquadramento externo forte (Ee +). O enquadramento externo (Ee), refere-se ao controle que os professores das diferentes áreas do conhecimento possuem sobre a seleção dos conteúdos específicos, os quais elaboram programas comuns a todos os cursos da instituição, provavelmente referenciados nos livros didáticos ou na literatura especializada do campo disciplinar. Contudo, a graduação forte (Ee +) indica que os professores entrevistados, que atuam no curso investigado, usam da autonomia que possuem para proceder adequações necessárias ao atendimento de diferentes estudantes e perfis profissionais.

Já no caso do enquadramento interno (Ei), ainda que tenha sido observado uma escala de enquadramento interno muito forte (Ei ++), percebe-se, tanto nos excertos apresentados no quadro analítico quanto nos demais dados coletados nas entrevistas, que os professores consideram a realidade dos estudantes ao selecionarem os conteúdos e buscam incorporar seus interesses e experiências, sobretudo no Projeto Integrador (PI), na Oficina de Aprendizagem (OA) e na disciplina de Materiais, Técnicas, Patologias e Práticas Construtivas (MTPC)¹⁶. Cabe observar, que diferentes professores das quatro áreas que compõem o Curso ficam diretamente envolvidos no planejamento e desenvolvimento tanto do PI quanto da OA.

Sendo assim, as práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA caracterizam-se por um enquadramento externo e interno forte (Ee+ Ei+) na relação professor – estudante quanto à regra discursiva referente à seleção dos conteúdos. O quadro abaixo sistematiza essa caracterização.

¹⁶ Estes componentes curriculares foram abordados na introdução da tese e descritos no capítulo três, p. 32,33,38 e 39.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Enquadramento externo			
	Ee ++	Ee +	Ee -	Ee --
Seleção dos conteúdos		As coordenadorias das áreas de conhecimento que os professores da formação geral integram definem um programa, uma seleção de conteúdos que é comum a todos os cursos. Porém, os professores usam a autonomia para fazer adequações dos conteúdos para atender as necessidades dos estudantes e o perfil profissional.		
	Enquadramento interno			
	Ei ++	Ei +	Ei -	Ei --
		Os professores selecionam os conteúdos considerando a realidade dos estudantes e o perfil profissional e buscam incorporar suas experiências e interesses.		

Figura 4: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (seleção de conteúdos).

A próxima análise a ser apresentada na relação professor - estudante refere-se à sequência da aprendizagem. Conforme mencionamos, o primeiro quadro analítico apresenta uma escala de quatro graus para a relação investigada; o segundo apresenta os excertos em correspondência com a escala apresentada no primeiro; e o terceiro quadro sistematiza a caracterização das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA quanto à natureza do controle da relação entre os sujeitos da ação pedagógica em relação à sequência da aprendizagem.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do Enquadramento			
	Enquadramento externo			
	Ee ++	Ee +	Ee -	Ee --
Sequência da aprendizagem	Definido previamente pelos professores da coordenadoria, sem espaço para fazer adequações às necessidades dos estudantes.	Previamente definida pelos professores da coordenadoria, com espaço para fazer alterações buscando atender às necessidades dos estudantes	Definida pelos professores da coordenadoria com consulta aos estudantes	Definida pelos professores da coordenadoria com espaço de participação dos estudantes
	Enquadramento interno			
	Ei ++	Ei +	Ei -	Ei --
	Definida pelo professor sem espaço para fazer adequações às necessidades dos estudantes.	Definida pelo professor com abertura para atender as necessidades dos estudantes, incorporando suas experiências e interesses	Definida pelos professores com a participação dos estudantes	Definida em conjunto com os estudantes

Figura 5: Escala do Enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras Discursivas (sequência da aprendizagem)

Contexto Instrucional	
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do Enquadramento
	Enquadramento externo
	Ee +
Sequência da aprendizagem	<i>“Como é estabelecido pela coordenadora eu procuro não alterar muito, mas alguns conteúdos que estão mal colocados, eu inverte a posição. Eu estou com dificuldade agora que tem um conteúdo que tá lá no meio perdido, que não tem nada a ver, então eu por iniciativa própria eu tento realocar ele numa sequência que fique mais lógica, mas não é muito comum. Eu sigo o programa que é estabelecido pela coordenadora, eu não costumo mexer. Claro que se eu vejo que tem alguns itens que são pra eles um pouco mais difíceis de entender então eu procuro começar bem simples e vou procurando fazer um crescimento até atingir o objetivo que eu tenho do conteúdo.” (P2)</i>
	Enquadramento interno
	Ei +
	<i>Ah sim! Por exemplo: eu tinha previsto como encerramento agora do ano letivo, uma retomada pra leitura e interpretação de novos projetos que eu achei que seria interessante averiguar pra que eles reforçassem também essa nova condição de leitores de quem domina os códigos dessa representação e o que que aconteceu? Muitos deles foram muito rápidos, mas houve um grupo considerável que demorou bem mais, então eu achei que valia mais apenas eu parar, depois vou trabalhar com os outros colegas para que continuem incentivando eles a fazerem leituras de planta.” (P1)</i> <i>“Mudo e redistribuo novamente os conteúdos, principalmente nos primeiros anos. Porque no primeiro ano a minha preocupação na verdade é criar pra eles uma base que eles não trazem do fundamental ou porque tão muito tempo afastado ou porque não aprenderam realmente, então eu faço isso, eu sou bem lenta no trabalho. (P3)</i> <i>“Às vezes pensava trabalhar determinado material lá adiante, madeira, lá adiante, mais aí eu estava falando, ainda no início de fundação, e eu tinha que fazer a forma para fazer aquela viga de fundação... aí eu me toco, eu tenho que falar de madeira já com eles agora... vamos aproveitar e vamos falar um pouquinho da propriedade da madeira, da onde a madeira vem, como é que a gente trabalha a madeira, então isso acontecia muito, de fugir um pouco do plano nesse sentido. Mas ficava tudo no registro da aula” (P6)</i> <i>“Quando eu acho que eu vou falar em um determinado assunto que para eles é uma novidade, tem um, ali, que tem muito mais experiência então ele já vai lá adiante. Então eu tenho que responder para ele lá adiante e trazer de volta para os que não sabem. Essa que é a grande dificuldade, né. Isso que eu tenho que conseguir, sempre fazer. Voltar para um cronograma de crescimento, para que todos aprendam.” (P5)</i>

Figura 6: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras Discursivas (sequência da aprendizagem) - Contexto Instrucional

Do mesmo modo que no resultado da análise referente à seleção dos conteúdos, percebe-se nos excertos acima apresentados um forte enquadramento externo e interno (Ee + Ei +) evidenciando que a sequência das atividades e dos conteúdos por meio do qual se processa a aprendizagem é controlada pelos professores. Na maioria das entrevistas ficou destacado que os professores utilizam da sua experiência e sensibilidade para o sequenciamento da aprendizagem, uma vez que buscam atender às curiosidades dos estudantes, suas demandas com níveis

diferenciados de conhecimento, objetivando a aprendizagem de todos. Essa situação pode ser observada nas falas abaixo.

Os professores seguem uma sequência de conteúdo, mas acontece de mudarem. Teve um dia que a gente foi fazer uma matéria de Física com a professora de Química que eu acho que o conteúdo que ela ia dar ali naquele momento era mais difícil...e o pessoal não estava entendendo...aí ela disse 'não, então vou começar pelo mais fácil e depois a gente volta para esse...que é para vocês entenderem melhor'. (A2)

Eles mudavam a dinâmica ou a matéria, 'ah, isso aí vocês já aprenderam, se vocês já aprenderam então não vou perder tempo com vocês aqui, vou passar para um nível maior...' Aí eles pulavam aquele nível que eles tinham no cronograma deles fazer aquilo ali, mas não era necessário. Aí tu já tem dificuldades lá na frente, então eles iam lá na frente direto. (A4)

Os professores mudam a sequência em função das dificuldades que alguns alunos têm. Eles mudam, mas voltam e dão os conteúdos. (A1)

Com isso, as práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA caracterizam-se por um enquadramento externo e interno forte (Ee + Ei +) quanto à relação pedagógica entre professores e estudantes em relação ao sequenciamento da aprendizagem. Mesmo que o controle desse regra discursiva esteja com os professores, os mesmos são sensíveis às necessidades e curiosidades dos estudantes, mudando a sequência dos conteúdos e atividades planejadas. Essa caracterização pode ser observada no quadro abaixo.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Enquadramento externo			
	Ee ++	Ee +	Ee -	Ee --
Sequência da aprendizagem		O professor busca seguir a sequência de conteúdos indicada pela coordenadoria. No entanto, quando sente alguma dificuldade para o sequenciamento da aprendizagem faz alterações na sequência de alguns conteúdos para facilitar o entendimento dos estudantes e assim alcançar os objetivos.		
	Enquadramento interno			
	Ei ++	Ei +	Ei -	Ei --
		Os professores mudam a sequência de conteúdos e atividades planejadas para atender às curiosidades dos estudantes, suas demandas, com níveis diferenciados de conhecimento, objetivando a aprendizagem de todos.		

Figura 7: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (sequenciamento da aprendizagem).

A terceira regra discursiva a ser analisada é quanto ao ritmo da aquisição. Diz respeito ao tempo de aprendizagem que é concedido aos estudantes. Se o ritmo de aquisição atende às necessidades dos estudantes caracteriza-se por enquadramento muito fraco (E--) na relação professor – estudante. Contrariamente, se o ritmo de aquisição não é considerado pelos professores para o desenvolvimento de novas atividades e novos conteúdos, caracteriza-se por um enquadramento muito forte (E++) na relação professor – estudante. Por tratar de relações entre professores e estudantes no interior de uma dada agência, neste caso, no contexto de sala de aula, o enquadramento apresenta valores internos (Ei -- Ei ++).

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do enquadramento			
	Enquadramento Interno			
	Ei ++	Ei+	Ei-	Ei--
Ritmo da aquisição	O ritmo de aquisição dos estudantes não é levado em consideração pelo professor no desenvolvimento das atividades e conteúdos	O professor procura tencionar o ritmo de aquisição dos estudantes ao desenvolvimento das atividades e conteúdos	O professor procura adequar o desenvolvimento das atividades e conteúdos ao ritmo de aquisição dos estudantes	O ritmo de aquisição dos estudantes determina o desenvolvimento das atividades e conteúdos

Figura 8: Escala do Enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (ritmo da aquisição)

Contexto Instrucional			
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do enquadramento		
	Enquadramento Interno		
	Ei +	Ei -	Ei--
Ritmo da aquisição	<i>"Para eles aquilo ali é natural. Talvez eles não usassem aquele termo, mas a partir do momento que tu falas e tu mostras a imagem, eles já sabem o que que significa isso. Então eles sempre tiveram acho que bastante facilidade, a gente não tinha esse problema com essa questão do ritmo da aquisição da aprendizagem" (P6)</i>	<i>"Os estudantes são muito participativos, se envolvem nas atividades e verbalizam quando não estão acompanhando. A partir das respostas deles eu refaço o planejamento." (P1)</i>	<i>Eles acham que tá bem, que é assim que eles conseguem aprender... porque eu acho que eu sou chata demais de tanto que eu repito as coisas". (P3)</i> <i>"Eu sempre coloco prá eles. Tô aqui pra compartilhar o conhecimento com vocês, então se precisar explicar três, quatro, cinco, seis vezes.... Eles são participativos ao extremo, são questionadores, eles instigam a mim também pra conhecer, procurar sempre adaptar esses conteúdos a realidade deles". (P2)</i> <i>"Como na OA o conteúdo é flexível, a gente pode ir no ritmo deles, né, mas a gente tem que dar uma puxada porque se não, o negócio fica muito devagar." Se deixar pelo ritmo do grupo, porque um dia vem um, outro dia vem outro, daí não anda, então a gente tem que dar uma puxada. Mas a gente sempre vai puxando dentro do limite que a gente acha que pode. A gente não passa adiante se acha que eles não estão entendendo." (P4)</i>

Figura 9: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras discursivas (ritmo da aquisição) - Contexto Instrucional

O excerto acima posicionado na escala de enquadramento interno forte (Ei +), imprime uma singularidade do processo formativo destes estudantes que são trabalhadores da construção civil, uma vez que versa sobre o componente curricular que eles possuem conhecimento e experiência. Por esse motivo os professores responsáveis pela disciplina destacaram que não precisam conceder maior tempo de aprendizagem, embora sejam igualmente comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

No entanto, o respeito ao ritmo de aquisição da aprendizagem, a dedicação e comprometimento dos professores em oportunizar aprendizagem para todos os estudantes sempre é referenciado pelos estudantes dos Cursos do PROEJA, em conselhos de classe, em conversas informais, nas fichas de avaliação dos cursos e até nos discursos de oradores na ocasião da formatura. No capítulo cinco anunciei que esta característica sociológica apontada no modelo pedagógico formulado por Morais e Neves (2009), surgiu com destaque nas análises preliminares deste estudo. A opinião de que “os professores voltavam no conteúdo (...) queriam que todos aprendessem para não deixar ninguém para trás” (A6) representa a maioria dos entrevistados.

Por esse motivo, percebemos a concentração de excertos na escala de enquadramento interno muito fraco (Ei - -) concedendo aos estudantes o controle na relação professor – estudantes quanto ao ritmo de aquisição da aprendizagem. Essa situação é destacada nas entrevistas sobre diferentes aspectos da pedagogia. A fala abaixo representa a relação que a maioria estabelece entre o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem e a expectativa que os professores tem com os estudantes do PROEJA.

Eu acho que eles esperavam que a gente aprendesse, as matérias, que saísse dali convicto do que eles nos ensinaram... Demonstravam que acreditavam nisso e tanto é se esforçavam e repassavam a matéria, no caso, rever o conteúdo daquilo que a gente não conseguiu gravar, né, então eu acredito que eles tinham essa expectativa. Que nós pudessemos aprender, mesmo. (A3)

Outra aspecto da pedagogia que também está relacionada e essa situação do tempo de aprendizagem que é concedido aos estudantes diz respeito ao modo como os professores desenvolvem os conteúdos. O estudante (A6) diz

Paciência. Perto de uma pessoa que parou de estudar há quase trinta anos, tá enferrujado, né? Não se lembra de muita coisa, então eles tinham a preocupação de começar devagar, até pra não assustar. E aí, até aconteceu comigo ‘ah, mas isso aí eu vi’ num certo momento que eu estudei. ‘Ah, vocês

se lembram que assim e assado ou que se fazia assim?!' Então foi um dos métodos que eles usaram, depois que a florava a memória aí vai embora. (A6)

Diante do exposto, as práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA caracterizam-se por um enquadramento interno muito fraco (Ei --) na relação professor – estudante quanto ao ritmo de aquisição. De tal modo que o controle dessa relação está centrado nos estudantes, uma vez que o tempo concedido para a aprendizagem vai ao encontro de suas necessidades. O quadro abaixo sistematiza essa caracterização.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Enquadramento Interno			
	Ei ++	Ei+	Ei -	Ei--
Ritmo da Aquisição				Os professores planejam o desenvolvimento das atividades e conteúdos ao ritmo de aquisição dos estudantes prolongando o tempo para as aprendizagens

Figura 10: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (ritmo da aquisição)

A última regra discursiva a ser analisada no contexto instrucional refere-se aos critérios de avaliação, isto é, a explicitação clara do texto legítimo a ser produzido pelo estudante como resultado da aprendizagem. A análise dessa regra da comunicação pedagógica foi realizada sobre dois aspectos. O primeiro aborda a explicitação dos critérios de avaliação e o segundo aspecto trata da explicitação dos critérios na correção dos instrumentos avaliativos (MORAIS E NEVES, 2009; RUSSEL, 2007). Em relação ao primeiro aspecto, o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito forte (Ei++), refere-se que os critérios de avaliação e o texto legítimo são explicitados previamente pelos professores e, o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito fraco (Ei--), refere-se que os critérios de avaliação e o texto legítimo não são explicitados pelos professores. Já em relação ao segundo aspecto analisado, o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito forte (Ei++), refere-se que os professores indicam o que precisa ser melhorado no texto produzido pelos estudantes, a partir da socialização dos seus registros e, o descritor de grau de enquadramento interno muito fraco (E--), indica que o professor

não indica o que precisa ser melhorado no texto produzido pelo estudante no processo avaliativo.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do enquadramento			
	Enquadramento Interno			
	Ei ++	Ei+	Ei-	Ei--
Explicitação dos critérios de avaliação	Os critérios de avaliação e o texto legítimo são previamente explicitados pelo professor e não são alterados ao longo das aulas	Os critérios de avaliação e o texto legítimo são previamente explicitados pelo professor e são parcialmente alterados ao longo das aulas	Os critérios de avaliação e o texto legítimo não são previamente explicitados pelo professor mas são apresentados ao longo das aulas	Os critérios de avaliação e o texto legítimo não são explicitados pelo professor
Explicitação dos critérios na correção dos instrumentos avaliativos	No processo avaliativo o professor indica o que precisa ser melhorado, a partir da socialização dos seus registros de acompanhamento e avaliação dos trabalhos, exercícios/atividades.	No processo avaliativo o professor indica o que precisa ser melhorado mas não socializa os registros de acompanhamento e avaliação dos trabalhos, exercícios/atividades.	No processo avaliativo o professor não indica o que precisa ser melhorado mas socializa os seus registros de acompanhamento e avaliação dos trabalhos, exercícios/atividades.	No processo avaliativo o professor não indica o que precisa ser melhorado.

Figura 11: Escala do enquadramento no Contexto Instrucional – Relação entre sujeitos/Regras discursivas (critérios de avaliação)

Contexto Instrucional		
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do enquadramento	
	Enquadramento Interno	
		Ei+
Explicitação dos critérios de avaliação		<i>“Quando ia começar o ano eles chegavam lá e diziam o tipo de avaliação que a gente iria ter. Sempre a gente sabia mais ou menos como iria ser avaliado. Teve diferença de avaliação de uma disciplina para a outra. A avaliação era o teu desenvolvimento em sala de aula, trabalhos, praticamente trabalhos, provas (...) a gente fazia muitos relatórios...das MTPC, de todo o teu aprendizado durante o semestre. Me sentia preparada, a maioria dos meus conceitos foram A, eu batalhei para isso.” (A5)</i> <i>“Tudo era bem explicado. Tem provas, tem trabalhos, muitas vezes não tem trabalhos mas pelo que a gente fez no caderno, ali, depende muito do professor. Me sinto muito preparado. Muito preparado mesmo. Porque o professor ele não deixa vago de uma aula para a outra. ‘Ah, semana que vem tem um trabalho’”, e a gente tem três aulas daquela disciplina que vai ter o trabalho, ele puxa a gente sobre aquele conteúdo que ele vai dar na prova. Sem antes a gente entender bem aquilo ali ele não passa para outro conteúdo. Então, só não é preparado quem não está com foco, quem não quer, né...” (A2)</i> <i>“Nas aulas práticas a gente faz uma avaliação diária. Então a gente tinha tipo uma tabela com alguns critérios, que a gente apresenta no início, e aí toda aula, a gente faz observações. Na aulas de laboratório, que a gente faz ensaios, normalmente a gente fazia avaliação através de relatórios. Eles faziam toda a descrição dos procedimentos, e fazíamos também algumas avaliações como provas, exercícios. Sempre conversando, né, e eles sabendo como é que era.” (P6)</i> <i>“Eu vinha adotando um sistema convencional até o semestre passado eu fazia provas só que eu via que a prova é uma coisa que acaba limitando a demonstração dos conhecimentos, por quê? Porque eles acabam ficando nervosos. A partir do semestre passado eu fiz um acompanhamento diário deles, na resolução dos exercícios eu ia quantificando, colocando notas de forma que chegou no meio do semestre eu já tinha a primeira avaliação.” (P2)</i>

	Ei++	Ei+
Explicitação dos critérios na correção dos instrumentos avaliativos	<i>"Eu acho que este conhecimento que é desenvolvido durante todo o semestre eu vou ser muito mais justo na avaliação porque não tô avaliando só um momento eu tô avaliando todo o percurso deles. O aproveitamento foi muito melhor porque na verdade eles se sentiram mais livres em termos de conseguir questionar, mostrar as dificuldades que na verdade se eu aplicar uma prova convencional eles não vão demonstrar nada, eles vão tentar resolver e não vai ser colocado, então dando exercícios e ao mesmo tempo corrigindo e quantificando eu consigo que eles produzam e o rendimento foi fenomenal." (P2)</i> <i>"Eu faço as correções dos trabalhos deles e anoto no meu caderninho. O que aparece de mais enfático eu trabalho em sala de aula. Eles acham importante porque eu mostro pra eles: guris olha aqui o meu caderninho, eles enxergam os erros, faço eles fazerem, os que não fizeram, faço recuperação de trabalho que eles fazem. Eles veem. Ah professora eu errei isso aqui porque ali no caderninho tá. É tão contínuo isso da sala de aula que eles vão melhorando, porque é o progresso deles em sala de aula que vai sendo mostrado." (P3)</i> <i>Não planejei fazer prova escrita. Eu quero que eles me provem que eles estão tendo conhecimento, que eles estão aprimorando o conhecimento deles, estão construindo esse conhecimento, me mostrando na forma que eles perguntam, na forma que eles vão praticar. Ao longo disso eu faço muitas perguntas. Então eu analiso sempre, vejo qual é a assiduidade deles, para me basear no interesse. A pontualidade deles, o conhecimento técnico, como é que eu exploro o conhecimento técnico? Como eles estão praticando aquilo ali, que eu já falei da teoria, eu pergunto de novo a teoria. Ele me respondeu corretamente? Eu tenho uma planilha de avaliação que eu vou lá e ponho o conhecimento técnico, é nota máxima, é média, é baixa. Depois de um certo tempo, eu vou mostrar essa ficha técnica para eles, mostrando onde ele precisa melhorar. Eles mesmo veem. Normalmente os estudantes avançam bastante no aprendizado. Quando acontece de ter alguma dificuldade, a recuperação é feita no processo e a planilha auxilia indicando qual atividade deve ser refeita." (P5)</i>	<i>"A avaliação girou em torno dos trabalhos que eles desenvolveram em sala. "A aprovação deles estava condicionada a eles entregarem esses trabalhos concluídos, mas era tudo feito em aula, sob orientação." (P4)</i> <i>"Foram feitos vários trabalhos e uma atividade final de síntese, que foi a de orçamento. Foi um exercício bem importante porque envolvia sistema construtivo, técnicas construtivas, envolvia Matemática, Português, Informática. De um modo geral todos eles conseguiram fazer e a gente ficou com a sensação de que eles entenderam o que tinham feito anteriormente" (P4)</i> <i>"Fiz uma prova bem tradicional, ele se saíram bem. Com exceção desta prova foram instrumentos que foram sendo usados ao longo de todo o ano, então não há surpresa porque eu acompanhei a todos durante o tempo inteiro, então não teve um momento de avaliação" (P1)</i>

Figura 12: Análise dos excertos quanto à relação de controle entre professores-estudantes para as Regras discursivas (critérios de avaliação) - Contexto Instrucional

Observando os excertos no quadro acima visualizamos que os professores entrevistados controlam a relação entre professor – estudante quanto aos critérios de avaliação. O quadro indica um enquadramento interno forte (Ei +) quanto à explicitação dos critérios de avaliação e um enquadramento interno muito forte (Ei ++) quanto à explicitação dos critérios na correção dos instrumentos avaliativos.

Há uma concentração determinante nas falas dos entrevistados que me permite afirmar que os critérios de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem por eles vivenciado são explícitos. Sendo assim, referenciada em Bernstein (1996, p. 102), é possível dizer que os procedimentos adotados pela pedagogia dos cursos do PROEJA tornam disponível aos estudantes jovens e adultos trabalhadores da

construção civil o que está faltando no produto, isto é, no texto legítimo a ser produzido como resultado de sua aprendizagem.

Isso pode ser observado nos excertos apresentados no quadro acima quanto à explicitação dos critérios na correção dos instrumentos avaliativos. A maioria dos entrevistados fazem referência à avaliação contínua e processual, para a qual os professores buscam acompanhar os estudantes orientando a realização das atividades, tirando dúvidas, apontando diferentes caminhos, oportunizando assim, a aquisição da aprendizagem. As falas abaixo corroboram com essa afirmação.

Eu não vou citar nomes, mas tinha um professor que fazia o exercício e ele ia na classe da cada um ali olhar a correção, ver, fazer a correção...aí aqueles que não entenderam ele explicava ali no um a um. Explicava no quadro e depois explicava individual. Era uma maneira diferente de trabalhar, os professores mostravam uma maior dedicação para nós e procuravam ver se a gente realmente entendeu. (A3)

Eles explicam passo a passo, né, a matéria... exercícios, trabalhos, acho que de diversas formas (...) Teve uma professora que chegou com aquele turbilhão de informações para a gente, então fica meio difícil, eu mesmo já eram 16 anos longe de colégio. Então a gente sentou, conversou com ela e ela mudou o ritmo, o modo de cobrar, sabe...o tipo de atividade ela mudou e fez com que a gente entendesse a matéria, né? (A2)

A gente até teve bastante carência em Matemática, trocava sempre, aí a gente demorou a pegar. Teve professores bons, não vamos citar né, só que quando a gente estava pegando, trocava. Agora engrenou, agora sim deu certo. Esse aí sim, esse aí ensinou... a técnica dele de ensinar é uma técnica de ensinar para nós. Para quem precisa e quem quer conhecer, quem quer saber. E não é aquela de passar no quadro: fez, passou, tá aqui a tua nota, né? Não, ele tentava, ele se esforçava, ele se tivesse que te explicar dez vezes ele te explicava. O modo dele de ensinar é um modo que tu aprende. Ele não tenta dificultar, ele tenta facilitar para ti. Ele diz “não, se tu vai por aqui é mais fácil”. Aí tu vai e diz, ‘pô, se eu tivesse aprendido assim não tinha sofrido tanto (risos)’ (A3)

Também ficou evidenciado na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, o quanto os estudantes participam, são interessados, se envolvem com as atividades propostas, verbalizam quando não estão acompanhando, apontam o que não entenderam e demonstram sede de aprendizado. Inclusive na fala abaixo, quando foi abordado a falta de aprendizado referente a disciplina de Informática, a qual foi reestruturada duas vezes e mais adiante será explicitada, foi destacado este desejo nos estudantes.

O contato que a gente teve foi insuficiente. Foi muito frustrante, né, a gente termina o semestre sabendo que eles não sabem. Ou que sabem muito pouco. Mas eles percebem a necessidade de ter Informática e eles têm vontade de aprender. Tamanha é a vontade deles, que partiu deles a solicitação, e um colega, trouxe de volta isso em uma disciplina que ele estava trabalhando com eles e acabou trabalhando o AutoCad. Alguns alunos me encontraram depois disso e disseram ‘olha, estou até fazendo algumas plantas, estou usando em casa e tal’. Conseguiram resgatar alguma coisa com este professor, não sei exatamente o quê e nem em que nível”. (P4)

No entanto, todos os estudantes entrevistados disseram que sabiam o que estudar para as avaliações, sabiam os conteúdos que estavam sendo avaliados em cada etapa e em que precisavam melhorar. A fala da maioria dos professores entrevistados corrobora com a dos estudantes neste sentido. Entretanto, dois estudantes e um dos professores entrevistado, mencionaram que o sistema de avaliação adotado no curso nem sempre ficou claro. As falas abaixo especificam essa situação

O sistema de avaliação era por conceito. Juntava não sei quantas matérias mas eu não entendia porque a professora de Português disse que eu estava muito bem e aí eu tirei B, a professora de Espanhol disse 'ah não, tu estás muito bem em Espanhol' e eu estava muito bem em Português... Alguém me mentiu (risos) Mas eu esperava mais ou menos isso, que não tivesse nenhum abaixo do B, né, porque pelo que a gente aprendeu né, para demonstrar que eu realmente aprendi. Não me surpreendi porque não adianta eu querer mais A, porque eu não participava tanto, não tinha tanta presença nas aulas. (A3) Eu acho que eles não compreendem o nosso sistema de avaliação. É muito difícil deles entenderem. (...) Esse processo de avaliação individual, do ponto de partida de cada um e não de chegada (...) de onde partiram e o quanto avançaram. Em alguns momentos eles te perguntam: a pois é o fulano não vem nunca, mas no fim passa né! (...) Não são todos. E bom, isso não é fácil de desconstruir. A gente tenta explicar, mas eles tem dificuldade e é aceitável que eles tenham esta dificuldade. (P1)

Contudo, embasada na análise dos dados acima apresentados, a práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA são caracterizadas por um enquadramento interno de intensidades fortes (Ei+ Ei++) na relação professor – estudante quanto aos critérios de avaliação. Diferente das análises anteriores, neste caso não há uma concentração apenas em um nível de intensidade de enquadramento, mas uma distribuição equitativa em dois níveis, a intensidade forte e muito forte. No quadro abaixo está explicitada a caracterização desta regra discursiva.

Contexto Instrucional				
Relação entre sujeitos/Regras discursivas	Intensidade do enquadramento			
	Enquadramento Interno			
	Ei ++	Ei+	Ei-	Ei--
Explicitação dos critérios de avaliação		Os professores no início do período letivo explicitam os critérios de avaliação e o texto legítimo a ser aprendido pelo estudantes. Os estudantes sabem o que vai ser avaliado e como os professores das diferentes disciplinas procedem a avaliação. Sentem-se preparados para a maioria das avaliações. Quando não se sentem, se preparam para as reavaliações.		
	Ei ++	Ei+	Ei-	Ei--
Explicitação dos critérios na correção dos instrumentos	No processo avaliativo os professores buscam acompanhar os estudantes orientando a realização das atividades, tirando dúvidas e indicando o que precisa ser melhorado, a partir da socialização dos seus registros de acompanhamento e avaliação dos trabalhos, exercícios/atividades.	No processo avaliativo os professores buscam acompanhar os estudantes orientando a realização das atividades, tirando dúvidas e indicando o que precisa ser melhorado mas não socializam os registros de acompanhamento e avaliação dos trabalhos, exercícios/atividades		

Figura 13: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação pedagógica entre professores e estudantes em relação às Regras discursivas (critérios de avaliação)

Deste modo, concluo a caracterização das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA quanto às regras discursivas no contexto instrucional, na qual foi apontado a natureza do controle na relação entre professor - estudante quanto à seleção de conteúdos, à sequência da aprendizagem, ao ritmo da aquisição e aos critérios de avaliação. Os quadros analíticos que seguem, tratam da análise realizada ainda no contexto instrucional, das relações entre discursos e da relação entre escola – comunidade.

Para a análise da relação entre discursos, isto é, entre os conteúdos da mesma disciplina (intradisciplinaridade) e entre os conteúdos de disciplinas diferentes (interdisciplinaridade) também utilizei, para as duas situações, uma escala de quatro

graus de classificação. O descritor correspondentes ao grau de classificação interna muito forte (C++) refere-se a situações em que há ausência de relação entre os conteúdos da mesma disciplina, no caso da intradisciplinaridade e, há ausência de relação entre os conteúdos de diferentes disciplinas, no caso da interdisciplinaridade. Já o descritor correspondentes ao grau de classificação interna muito fraco (C--) indica, no caso da intradisciplinaridade, que existe uma forte relação entre os conteúdos da mesma disciplina e, no caso da interdisciplinaridade, uma forte relação entre conteúdos de disciplinas diferentes.

Contexto Instrucional				
Relação entre discursos	Intensidade da classificação			
	Classificação Interna			
	Ci ++	Ci+	Ci-	Ci--
Relações entre os conteúdos da mesma disciplina Intradisciplinaridade	Os professores desenvolvem os conteúdos isoladamente, sem estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos abordados na disciplina	Os professores desenvolvem os conteúdos isoladamente, estabelecendo relações entre os conhecimentos já abordados na disciplina somente se os mesmos forem imprescindíveis para o entendimento dos novos conteúdos	Os professores desenvolvem os conteúdos estabelecendo relações entre os conhecimentos já abordados na disciplina.	Os professores desenvolvem os conteúdos prevendo a integração de diferentes conceitos pertencentes aos conhecimentos abordados na disciplina
	Ci ++	Ci+	Ci-	Ci--
Relações entre os conteúdos de disciplinas diferentes Interdisciplinaridade	Os professores desenvolvem os conteúdos da disciplina isoladamente, sem estabelecer relações entre os conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas	Os professores desenvolvem os conteúdos da disciplina isoladamente, estabelecendo relações entre os conhecimentos já abordados nas diferentes disciplinas somente se os mesmos forem imprescindíveis para o entendimento dos novos conteúdos	Os professores desenvolvem os conteúdos da disciplina estabelecendo relações entre os conhecimentos já abordados nas diferentes disciplinas	Os professores desenvolvem os conteúdos da disciplina prevendo a integração de diferentes conceitos pertencentes aos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas

Figura 14: Escala da classificação no Contexto Instrucional – Relação entre discursos (intradisciplinaridade - interdisciplinaridade)

Contexto Instrucional		
Relação entre discursos	Intensidade da classificação	
	Classificação Interna	
	Ci-	Ci--
Relações entre os conteúdos da mesma disciplina Intradisciplinaridade	"Sempre antes de iniciar um conteúdo eu resgato os conhecimentos básicos e vou complementando aquele conhecimento." (P2) "Normalmente a gente faz aquela retomada para recuperar o que já foi visto na aula passada e o que a gente vai ver hoje" (P4)	"Em MTPC eu trabalho a teoria, eu falo sobre os materiais e aplico na prática, eu vou construir isso junto com eles, vou aperfeiçoar isso junto com eles, né...em todo o momento. Só que dependendo da experiência de cada um... se vai num nível muito alto e tens que retornar ao nível básico, para construir junto com os outros. Eu não posso frustrar o meu aluno que tem um conhecimento maior, e não posso também frustrar o que não tem conhecimento. Então se eu quero formar uma classificação com ele, mas ele está adiante, eu tenho que saber sair dali, ir lá com ele, explicar tudo, voltar e começar do básico de novo para construir junto com os outros". (P5)
	Ci-	Ci--
Relações entre os conteúdos de disciplinas diferentes Interdisciplinaridade	"Esses dias mesmo a gente teve uma aula de Física, que o professor perguntou se a gente já tinha visto trigonometria em Matemática...e aí, tinha uma matéria que o professora de Química deu mais para a frente, na outra semana, que a gente perguntou para ele, e ele nos explicou como era, e na outra aula, a gente mais ou menos já sabia aquilo que a professora deu. Isso ajuda muito." (A2) "Eu me preocupo não só trabalhar os conteúdos que estão pré-estabelecidos, mas eu procuro também trabalhar de forma integrada com as outras disciplinas. Eu trabalhei com o Português, Geografia, História. Eu procuro sempre ter um vínculo com as outras disciplinas, porque aí acaba fazendo sentido o estudo da [disciplina que eu trabalho] então eu acho que funciona bem". (P2) Eu não sei, eu acho que os professores tinham, na carga deles, nas reuniões, se o material, né, o que todos estariam dando, se relacionava, para meio coincidir as matérias. Meio que concedia...mais Matemática, Física e as Técnicas (A3) "Eu vejo que alguns colegas de outras disciplinas, cobram a interpretação e a escrita, reforçam nas suas aulas a importância da escrita, corroborando com o meu trabalho. Isso é muito importante porque ajuda a quebrar a resistência que os estudantes tem com a escrita por conta da dificuldade que eles trazem". (P3)	"Na OA a gente trabalhou com uma carta-proposta, então a gente fez todo o exercício, de levantamento da sala de aula, cálculo de área, cálculo de volume, cálculo de material, orçamento... e a gente fez a elaboração de uma proposta de trabalho em cima desse orçamento que tinha sido elaborado, usando Matemática, usando Português, usando a área técnica, usando Informática, então foi um exercício bastante rico." (P4) "Os temas e conteúdos desenvolvidos no PI envolvia diferentes disciplinas da formação geral, e os professores estiveram presente e participaram das discussões. Nós tivemos temas como Farmácia e Bioquímica, relacionados à questão da História, do negro e questões raciais, sobre o tempo...de que forma a gente usa o tempo e teve um aluno que trouxe experiências de vida porque passou um tempo no exterior, Então relatos de como aquilo acrescentou na vida dele, as vivências que ele teve em Portugal". (P6)

Figura 15: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de disciplinas diferentes no Contexto Instrucional - Relação entre discursos

Pelos dados apresentados no quadro acima, as diferentes relações entre discursos estabelecidas no contexto pedagógico instrucional dos Cursos do PROEJA concentram -se numa escala de intensidades fracas de classificação (Ci- - Ci -). Porém, tanto nos excertos apresentados como nos demais dados coletados por meio

das entrevistas observa-se que a integração de diferentes conceitos pertencentes aos conhecimentos abordados na disciplina, bem como, a integração de diferentes conceitos pertencentes aos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas, só são previamente planejadas na MTPC. Quanto à intradisciplinaridade e quanto à interdisciplinaridade são planejadas como atividades integradoras no PI e na OA.

Por esse motivo, contracenam nas entrevistas diferentes abordagens sobre este tema. Algumas abordam as dificuldades de se trabalhar de forma integrada.

Essa integração que a gente sonha e que nos discursos e nos textos ela é linda e maravilhosa tu botar em prática é muitas vezes impossível. Por quê? Em primeiro lugar, ponto de partida. Todos os que participam desse processo tem que ter o mesmo tesão por isso, se não, não rola. Depois, tem que ter um conhecimento específico muito grande que é pra poder transitar porque se tu não domina o todo tu não consegue... bom não deu por aqui vamos por ali, talvez por outro lado e aí tu faz aquilo e eu faço isso. Mas o que que cada vez fica mais claro que cada um fica no seu quadradinho e só sabe daquele quadradinho, então se eu tento fazer uma integração com a Geografia o pessoal não sabe o que fazer porque não sabem misturar Construção Civil com Geografia ou Sociologia ou com Matemática e aí como é que tu faz integração se as pessoas não conseguem fazer isso? Quer dizer, tu vai trabalhar Matemática de forma integrada e o professor vai no quadro e faz os mesmos exercícios que ele faz pros outros grupos e o Português não é muito diferente e a própria Construção Civil não é muito diferente. (P1)

Outras abordam respectivamente, a valorização destes espaços pensados especificamente para essa integração e, o reconhecimento de que o PROEJA está à frente neste processo de efetivação de integrações ou de priorizar inter-relações de conhecimentos para formação dos estudantes na instituição investigada.

No PROEJA a gente sempre teve muita dificuldade de fazer trabalho integrado, só conseguia fazer entre nós da formação geral. Quando tinha o Curso de Informática a gente não conseguia fazer trabalho integrado nenhum. No Restauro a gente já começou com o PI a fazer um trabalho integrado e agora com a Oficina de Aprendizagem é um espaço muito importante, tu resgata muita coisa nas oficinas, eu consigo ver um trabalho integrado. Eu tenho tido tempo de refletir muito mais, de trabalhar pensando no que que eles sabem, no que que eles não sabem, o que que eu vou fazer com eles. Não é dar mais matéria, eu penso nestas aulas como uma forma de reforçar as coisas e fazer um trabalho bem direcionado. Eu me lembro que nas primeiras aulas das oficinas as gurias trabalharam só na parte técnica e eles mexiam comigo – ué professora a senhora não vai dizer nada – eu dizia ué não é o meu chão mas eu tô aqui observando nós vamos fazer um trabalho em conjunto. Quando as gurias trabalham no relatório aí eles vem: poxa mas há uma ligação (...) A matemática trabalhou junto também. Os relatórios que eu trabalhava tinha muita coisa da Matemática e do ensino técnico. (P3) A gente também sempre buscou integração no curso integrado de Edificações. E a gente sabe como é difícil. E no PROEJA, na minha opinião, é o mais próximo que a gente chega da integração. Porque no curso integrado que não é para adultos, as vezes tu só conheces o professor no dia do conselho e tem alguns professores que não vão no conselho então, nem no dia do conselho, tu não conheces, né, quer dizer a integração mesmo ela não se efetiva. (P4)

Ainda que se reconheça a importância deste processo de ampliação dos espaços para a integração, ainda que aconteça as reuniões semanais, com a participação de todos os professores, nas quais são planejadas as atividades conjuntas, bem como a socialização das dificuldades, das dúvidas e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Fica claro que o planejamento para o desenvolvimento de conteúdos prevendo a integração de diferentes conceitos pertencentes aos conhecimentos abordados numa dada disciplina ou de disciplinas diferentes ficou evidenciado somente nas práticas da MTPC, PI e OA. Trata-se de componentes curriculares pensados para possibilitar a integração de conhecimentos.

Todavia, a análise dos dados revelam um grau de classificação fraca (C -) na relação entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade). Indicando respectivamente, que professores dos Cursos do PROEJA costumam estabelecer relações entre os conteúdos já abordados na sua disciplina, especialmente, para introdução de novos conteúdos e costumam relacionar de diferentes formas os conteúdos desenvolvidos nas suas disciplinas com os conteúdos das demais disciplinas dos cursos. O quadro abaixo explicita essa caracterização.

Contexto Instrucional				
Relação entre discursos	Intensidade da classificação			
	Classificação Interna			
	Ci ++	Ci+	Ci-	Ci--
Relações entre os conteúdos da mesma disciplina Intradisciplinaridade			Os professores de diferentes componentes curriculares costumam estabelecer relações com os conhecimentos já abordados na disciplina para a introdução e o desenvolvimento de novos conteúdos.	
	Ci ++	Ci +	Ci -	Ci--
Relações entre os conteúdos de disciplinas diferentes Interdisciplinaridade			Os professores de diferentes componentes curriculares inter-relacionam conteúdos desenvolvidos nas suas disciplinas aos conhecimentos abordados nas demais disciplinas. No entanto, com exceção do PI e da OA, estas situações não costumam ser planejadas como atividades de integração.	

Figura 16: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de disciplinas diferentes na Relação entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade)

Passaremos agora, para apresentação da última análise realizada no contexto da prática pedagógica instrucional. Trata-se da relação entre agências. No caso desta investigação, refere-se à relação de controle entre escola – comunidade a partir da análise do conhecimento acadêmico e não acadêmico. Conforme mencionei na introdução deste capítulo, utilizei, simultaneamente, os conceitos de classificação e de enquadramento para análise dessa relação. Caracterizei a relação entre o conhecimento acadêmico e não acadêmico por uma classificação externa sempre forte (C ++), uma vez que o conhecimento não acadêmico possui valor motivacional e

de suporte para aprendizagem do conhecimento acadêmico, o qual é legitimado e possui maior estatuto na escola (BERNSTEIN 1996; SILVA, MORAIS E NEVES 2013). Sendo assim, utilizei para o enquadramento uma escala de quatro graus. O descritor correspondente ao grau de enquadramento externo muito forte (Ee ++) indica que não há apelo ao conhecimento não acadêmico, proveniente da vida e do trabalho dos estudantes, caracterizando assim, que não há relação entre escola – comunidade. Contrariamente, o descritor correspondente ao grau de enquadramento externo muito fraco (Ee --) indica que há um forte apelo ao conhecimento não acadêmico, proveniente da vida e do trabalho dos estudantes, caracterizando assim, que há uma forte relação entre escola – comunidade.

Contexto Instrucional				
Relação entre Agências		Intensidade da classificação		
		Classificação externa		
		Ce ++		
Relação Escola-Comunidade	Conhecimento acadêmico/não acadêmico	O conhecimento não acadêmico possui valor motivacional e de suporte para aprendizagem do conhecimento acadêmico, o qual é legitimado e possui maior estatuto na escola.		
		Ee ++	Ee ++	Ee -
		Os conhecimentos desenvolvidos são restritos aos saberes escolares e acadêmicos	Os saberes não escolares e não acadêmicos são abordados pelos professores no desenvolvimento dos conhecimentos escolares e acadêmicos	Os saberes não escolares e não acadêmicos são abordados pelos professores e estudantes no desenvolvimento dos conhecimentos escolares e acadêmicos
				Os saberes não escolares e não acadêmicos são incorporados pelos professores e estudantes aos conhecimentos escolares e acadêmicos

Figura 17: Escala do enquadramento e da classificação no Contexto Instrucional – Relação entre agências (relação escola-comunidade)

Contexto Instrucional			
Relação entre Agências	Intensidade da classificação		
	Classificação externa		
	Ce ++		
Relação Escola-Comunidade	Conhecimento acadêmico/não acadêmico	“Os estudantes tem um respeito por ti e um reconhecimento explícito sobre o que seria o teu saber. Porque é o que eles buscam, então isso é importante” (P1)	
		Ee -	Ee - -
		“Os estudantes tem muita experiência de vida de trabalho e eles colocam as experiências deles e acaba facilitando bastante no conteúdo (...) eles conhecem muito de obra, mas eles não sabem o porquê das coisas, então cabe a nós, os professores, ensinar porque que funciona assim, onde a disciplina vai ajudar” (P2) “Os professores perguntam sobre as experiências que os estudantes tem, do canteiro de obra. “A gente vai falando e eles vão explicando o conteúdo.” Eu acho que Português, Matemática, Geografia, Química, agora Solos e também a outra ali, Iniciação a Construção fazem isso, só Filosofia eu não percebo.” (A1) “Na OA as discussões, todas, sempre foram muito ricas, porque um entende de mármore, o outro entende de piso, o outro entende de concreto... Então trazem isso, muito para a aula. E a gente sempre faz questão de que eles tragam mesmo (...) quando envolve esses temas, eles vão muito adiante, eles sabem, tem coisas que eles sabem que eu não sei. Isso já fica mais difícil com a disciplina que eu trabalho fora da OA, porque eles se identificam menos” (P4)	“Nas práticas da MTPC buscava-se distribuir nos grupo, estudantes com diferentes experiências, para que todos aprendessem uns com os outros. Os professores também aprendiam com eles.” (P6) “A gente trocou bastante conhecimento, um modo mais fácil de trabalhar, talvez, com o mesmo resultado, né? Muitos professores falaram que aprenderam bastante com nós. Porque tinham técnicas nossas, que a gente sabia fazer, fazia bem feito, só que não eram conhecidas pelos professores, que eles aprenderam na faculdade deles lá, entendestes? Isso acontecia mais na parte técnica, na outras a gente só absorveu.” (A2) “É levado em consideração sim, o nosso conhecimento. Até o professor pediu, quem tiver alguma opinião, né, ou alguma maneira mais fácil de fazer... Tiveram colegas que ensinaram para o professor também e para os outros colegas a fazer umas amarras de arame, né, na armação de ferro. Até tinha uma outra turma sofrendo também, aí esse colega foi lá e ensinou eles.” (A3)

Figura 18: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder e de controle da comunicação entre escola e comunidade para Relação escola-comunidade - Contexto Instrucional

Embora tenha assumido previamente na análise apresentada no quadro acima que a relação entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos é sempre caracterizada por um grau de classificação forte, destaquei da categorização dos dados coletados das entrevistas para compor este quadro analítico um excerto que sintetizou esta afirmação. Percebe-se tanto nas falas dos professores quanto dos estudantes entrevistados, que o conhecimento acadêmico é o conhecimento de maior estatuto no processo de ensino e de aprendizagem, o qual os estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil buscam e valorizam.

Conforme mencionei no capítulo cinco, no qual apresento o principal aporte teórico que embasa esta pesquisa, a aquisição dos conhecimentos é favorecida se deixar entrar na escola os conhecimentos do cotidiano dos estudantes desde que os conhecimentos acadêmicos tenham maior estatuto. Para tanto, no processo de comunicação pedagógica as vivências e os saberes provenientes da realidade dos estudantes devem ser valorizados e utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido. Em contrapartida, o aprendizado do conhecimento escolar, por meio desse processo de significação da aquisição de conhecimento, possibilitará aos estudantes uma melhor compreensão da sua realidade.

Cabe lembrar, neste momento da análise, que os dois cursos investigados foram pensados para estudantes trabalhadores da área em formação. O grupo de professores envolvido na construção dos projetos para o PROEJA acreditava que a formação profissional na área de atuação dos estudantes trabalhadores possibilitaria uma maior articulação dos conhecimentos da formação geral e da formação técnica, imprimindo sentido à aprendizagem de novos conhecimentos, uma vez que partiriam da valorização dos seus conhecimentos e experiências.

A maioria dos entrevistados destaca este aspecto do conhecimento prévio que os estudantes trazem na área em formação como facilitador dos processos de aprendizagem. A fala abaixo sintetiza essa afirmação.

Essa sacada de trabalhar com o grupo profissional eu acho que ela é fundamental para o trabalho que a gente pretende desenvolver porque se nós tivéssemos o ingresso aleatório seria absolutamente diferente. (P1)

Assim sendo, os excertos apresentados no quadro acima evidenciam uma escala de graus de enquadramento externo fracos (Ee -- Ee -), indicado que nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos Cursos do PROEJA existe apelo aos saberes não escolares e não acadêmicos. Os excertos posicionados na escala de enquadramento externo muito fraco (Ee --) apontam que a incorporação dos saberes não escolares e não acadêmicos aos conhecimentos escolares e acadêmicos foram possibilitados especificamente nas disciplinas práticas. Nas demais disciplinas, os dados coletados nas entrevistas e sinalizados pelos excertos no quadro acima indicam um enquadramento externo fraco (Ee -), uma vez que as vivências e saberes dos estudantes são abordados no desenvolvimento dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Contudo, há uma concentração determinante nas falas dos entrevistados

que me permite afirmar que as práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA caracterizam-se por um enquadramento externo fraco (Ee -) indicando uma comunicação forte na relação entre a escola e comunidade. O quadro abaixo sistematiza esta caracterização.

Contexto Instrucional				
Relação entre Agências		Intensidade da classificação		
		Classificação externa		
		Ce ++		
Relação Escola-Comunidade	Conhecimento acadêmico/não acadêmico	O conhecimento não acadêmico possui valor motivacional e de suporte para aprendizagem do conhecimento acadêmico, o qual é legitimado e possui maior estatuto na escola.		
		Ee ++	Ee +	Ee -
				As experiências e os conhecimentos não acadêmicos são valorizados e trabalhados pelos professores e estudantes nos diferentes componentes curriculares de diferentes formas.

Figura 19: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto à relação de poder e a natureza do controle da comunicação na Relação entre escola-comunidade

Assim, finalizo a apresentação das análises das relações estabelecidas no contexto instrucional. Os quadros analíticos indicaram a natureza do controle para cada uma das regras discursivas que permeiam a relação entre professores e estudantes, a relação de poder entre discursos da mesma disciplina e de disciplinas diferentes na relação entre discursos e, ainda, a relação de poder e a natureza do controle na comunicação da relação entre escola e comunidade.

Deste modo, as práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA no contexto instrucional caracterizam-se: 1) por um enquadramento externo e interno forte (Ee+ Ei+) na relação entre professores e estudantes quanto às regras discursivas referentes à seleção dos conteúdos e ao sequenciamento da aprendizagem, indicando que embora o controle dessas regras discursivas esteja com os professores, os mesmos são sensíveis às necessidades e curiosidades dos estudantes, mudando a sequência dos conteúdos e atividades

planejadas; 2) por um enquadramento interno muito fraco ($E_i --$) na relação professor – estudante quanto ao ritmo de aquisição, indicando que o controle dessa relação está centrado nos estudantes, uma vez que o tempo concedido para a aprendizagem vai ao encontro de suas necessidades; 3) por um enquadramento interno de intensidades fortes (E_i+ E_i++) na relação professor – estudante quanto aos critérios de avaliação, indicando que no processo de ensino e de aprendizagem os professores tornam disponível aos estudantes o que está faltando no texto legítimo a ser produzido como resultado de sua aprendizagem; 4) por uma classificação interna fraca ($C_i -$) na relação entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade) indicando que os professores dos Cursos do PROEJA costumam estabelecer relações entre os conteúdos de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes; 5) por um enquadramento externo fraco ($E_e -$) indicando uma forte comunicação na relação entre a escola e comunidade, traduzida por uma interação entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos.

Na próxima seção apresentarei a sistematização da análise das relações entre sujeitos quanto às regras hierárquicas e da relação entre espaços no contexto regulador da prática pedagógica.

7.2. Caracterização das relações no contexto regulador das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA – IFSul Campus Pelotas

Nesta seção, apresento a análise das relações que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA. Para tanto foram analisadas a relação de controle da comunicação entre professores e estudantes e entre os estudantes quanto às regras hierárquicas e a relação de poder entre espaços (espaço do professor e do estudante e de diferentes estudantes).

Para estas análises também utilizei o conjunto dos três quadros analíticos. Os primeiros quadros apresentados referem-se à análise da relação de controle da comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas, isto é, ao controle que os sujeitos da relação pedagógica podem ter em relação às normas de conduta social. Na escala de quatro graus de enquadramento utilizada para analisar a forma de comunicação entre professores e estudantes, o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito forte (E_i++) refere-se a situações em que o controle da comunicação está centrado no professor. O descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito fraco ($E_i --$) indica

situações em que o controle da comunicação está centrado no estudante. Na escala utilizada para analisar a forma de comunicação entre os estudantes, o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito forte (Ei++) refere-se a situações em que o controle da comunicação está centrado em um pequeno grupo de estudantes. Já o descritor correspondente ao grau de enquadramento interno muito fraco (Ei--) indica situações em que não existe uma polarização da comunicação, uma vez que todos os estudantes se comunicam de igual modo. Por se tratar da análise da relação entre sujeitos no contexto pedagógico dos Cursos investigados não há valores externos de enquadramento.

Contexto Regulador					
Relação entre sujeitos/Regras hierárquicas		Intensidade do enquadramento			
		Enquadramento Interno			
		Ei++	Ei+	Ei-	Ei--
Relação de Comunicação entre sujeitos	Professor Estudante	Relação vertical e unidirecional de comunicação	Relação vertical de comunicação entre professores e estudantes.	Relação Vertical de comunicação entre professores e estudantes com alguns espaços mais abertos de interação	Relação horizontal de comunicação entre professores e estudantes
		Ei++	Ei+	Ei-	Ei--
	Estudante Estudante	Não há relação de comunicação entre os estudantes	Relação vertical de comunicação entre estudantes	Relação horizontal de comunicação entre os estudantes com polarizações na interação.	Relação horizontal de comunicação entre os estudantes

Figura 20: Escala do enquadramento no Contexto Regulador – Regras Hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos)

Contexto Regulador		
Relação entre sujeitos/Regras hierárquicas	Intensidade do enquadramento	
	Enquadramento Interno	
	Ei--	
Relação de Comunicação entre sujeitos	Professor Estudante	"Eu tenho a maior liberdade e eles tem liberdade comigo" (P2) "Uma relação gratificante, de respeito, valorização e troca de saberes"(P1) "Uma relação de troca de experiência muito interessante" (P5) "Era uma relação de respeito e troca de conhecimento. Os professores queriam que todos aprendessem. Buscavam não deixar ninguém para traz". (A6) "A gente acaba sempre ouvindo muito o aluno. Eu acho que o nascimento dessa reformulação da matriz do Curso de Restauro, veio muito dessas demandas dos alunos, de coisas que eles colocavam para a gente, né, porque a gente sempre faz essas conversas...de algumas coisas que eles achavam que deveriam ser alteradas, que queriam ter mais aulas de informática, menos disso, mais daquilo...mais AutoCad" (P6) "A gente tinha liberdade com os professores e a gente se sentia acolhido. A gente tinha a liberdade de interromper a aula e perguntar sobre qualquer dúvida. Na verdade foi uma grande troca de experiências que a gente teve em sala de aula. Eu acho que o aprendizado foi muito grande. Não somente na área, mas como pessoa sabe" (A5)
		Ei--
	Estudantes	"A relação entre eles é boa, eu vejo grupos muito mais harmônicos, turmas constituídas por um conjunto de estudantes muito melhores relacionados do que os estudantes de outros níveis" (P1) "Eu sinto que eu cresci, eu evolui bastante pela convivência com os professores e foi o acolhimento dos colegas, também, não sei se pela idade, que o pessoal já está com uma experiência social um pouco maior, então foi uma troca. Nossa turma era bem unida, sempre quando tinha trabalho em grupo tu pensavas pelo lado do teu colega... 'ah, vamos participar juntos pra a gente chegar a um objetivo juntos' ". (A5) "Uma relação de respeito, bem tranquila, a gente estava envolvido por uma mesma causa" (A4)

Figura 21: Quadro Análise dos excertos da relação de controle da comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos) – Contexto Regulador

Conforme os excertos do quadro acima, as relações de comunicação entre professores e estudantes e entre os estudantes caracteriza-se por um enquadramento interno muito fraco (Ei --), indicando uma comunicação aberta, em que professores e estudantes controlam a forma de comunicação estabelecida no contexto regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA. Respeito, valorização, troca, acolhimento, união, liberdade e escuta são palavras recorrentes nas falas da maioria dos entrevistados e marcaram a convivência no contexto pedagógico.

Compreendo que essa relação se estabelece porque tanto os estudantes quanto os professores entrevistados se enxergam enquanto sujeitos de conhecimento em um espaço de interação. Percebem a riqueza da complementariedade dos conhecimentos que possuem. As falas abaixo explicitam essa afirmativa.

O nosso aluno do PROEJA já vem com uma certa formação profissional. Seja ela de boa qualidade ou não. Mais abrangente ou não. Mas ele já vem com uma visão, vem um profissional ali, vem um trabalhador, vem alguém que já tem responsabilidades, vem alguém já com uma certa maturidade, uma visão do que ele quer alcançar, onde ele quer chegar (...) Ele já vem com uma bagagem de conhecimento, muitos conceitos distorcidos, né, que isso a gente tem que estar sempre muito atento para desfazer e reconstruir esses conceitos com eles, tá, e isso também tem que ter todo um cuidado, para também não ferir eles né, então tem que ser uma coisa muito bem cuidada e trabalhada para que eles aceitem essa mudança de uma forma que fique agradável para eles assumirem isso, também. (...) Isso é um diferencial de outros cursos. Eles não tem vergonha de perguntar, eles não tem vergonha de participar, né. Então isso enriquece muito a aula (...) Me desafia muito, me requer mais tempo. Eu tenho experiência profissional, eu consigo permear por todos esses conceitos, né, claro, eu estou estudando muito para isso (risos), tá, eu estou tendo que estudar, investir mais tempo. (P5)

Eles tem um comprometimento impressionante, eles tem uma satisfação uma alegria com o aprendizado que acaba transferindo para o professor. Eu tenho os dois últimos períodos da sexta-feira de noite, a gente imagina, trabalhadores da construção civil o serviço é pesado, aulas todas as noites, chegar sexta-feira de noite, eu disse 'meu Deus, não vai dar certo' E dá completamente certo. Eu tive no semestre passado a grata surpresa da turma que estava se formando estar presente na última aula de sexta-feira, estarem todos trabalhando o conteúdo que eu estava passando. Então isso é um retorno fenomenal a gente sabe o quanto eles passam de dificuldades porque pra chegarem até aqui, que eles saíram do trabalho tarde foram em casa tomaram um banho vieram. Então tem sido bem legal eles tem sido bem assíduos. (P2)

Todavia, as entrevistas também evidenciaram que alguns estudantes trabalhadores da construção civil demoram para valorizar e reconhecer a importância de alguns conhecimentos acadêmicos para sua formação. Mais especificamente, os conhecimentos referentes à formação geral. A fala abaixo caracteriza bem essas situações.

Nossos alunos que são da construção, também tem a ideia de que Português não precisa, na visão deles eles precisam muito mais da Matemática, da parte Técnica e que Português não é uma coisa tão necessária. Levo um tempo considerável de trabalho para eles se soltarem, para começar o trabalho de reescritura com eles, para os estudantes compreenderem a importância da escrita e da expressão oral na formação profissional deles. (P3)

Outro aspecto importante destacado nas entrevistas refere-se aos espaços para críticas e proposições instituídos pela forma de comunicação estabelecida entre professores e estudantes dos cursos investigados. Nestes espaços eles dialogam sobre diferentes aspectos da proposta pedagógica que precisa ser melhorada. O problema em relação à disciplina de Informática, destacado nas falas dos

entrevistados, caracteriza muito bem a utilização e importância destes espaços. Essa situação pode ser observada nas falas que seguem.

a gente pediu para ter mais uma ênfase da parte de projetos dentro da construção civil, autocad. Na parte técnica mesmo, de projeto, leitura de projeto, porque a gente teve só uma passada assim mais ou menos. A questão da parte do médio não precisou porque já “tava” (A6)
Os professores sempre perguntando se estava bom, o que estava faltando, a gente participou bastante disso. Só uma coisa que foi pouco, foi o AutoCad. Mesmo com aquela conversa eu acho que isso aí era para ter tido um pouco mais. Eu aprendi um pouco, dominei um pouquinho porque eu sou mais jovem, tive mais facilidade para lidar com a internet, né. Tinha muitos que conseguem, mal pegar o mouse, entendestes? Era para ter tido um básico antes...tinha gente que não sabia nem como ligar um computador, né...aí largou o AutoCad. (A4)

Uma das professoras entrevistadas mencionou esta situação indicando que a reestruturação da matriz curricular do PROEJA Restauro¹⁷ aconteceu em resposta às questões levantadas pelos estudantes e percebida também pelos professores. A partir das entrevistas ficou evidenciado que a carga horária pequena, somada com a grande dificuldade que os estudantes do PROEJA têm com a tecnologia e acrescida com a dificuldade que todos os estudantes, mesmo os que não são do PROEJA, possuem em relação à representação gráfica, desencadeou sérios problemas que dificultaram o andamento da disciplina referente à sequência e à aquisição da aprendizagem. Esta situação apontou para a necessidade de reestruturar a disciplina no curso, especialmente a questão da carga horária. Uma das professoras entrevistadas tem a expectativa que no curso novo, no Curso Técnico em Edificações, eles vão ir muito mais além. Explica:

até por causa da mexida que a gente fez, radical, no currículo deles. Então, se os outros tinham duas horas/aula em um ano, esses tem dois anos com três horas/aula, então aumentou muito a carga horária. Aumentou, três vezes, ficou três vezes o que era. (P5)

Diante dos dados acima apresentados fica evidenciado que a comunicação pedagógica nos Cursos do PROEJA quanto às regras hierárquicas é estabelecida de forma horizontal, de natureza interpessoal. Professores e estudantes controlam essa comunicação que pode ser caracterizada por um enquadramento interno muito fraco (Ei --). O quadro abaixo sistematiza essa caracterização.

¹⁷ Lembrando que São dois Cursos do PROEJA investigados, ambos na área da construção civil. O primeiro, que teve sua última turma formada em Julho deste ano, intitulado Curso técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações e, o segundo, com duas turmas em andamento, intitulado Curso Técnico em Edificações.

Contexto Regulador					
Relação entre sujeitos/Regras hierárquicas		Intensidade do enquadramento			
		Enquadramento Interno			
		Ei ++	Ei+	Ei-	Ei--
Relação de Comunicação entre sujeitos	Professor- Estudantes Estudantes-Estuanes				A relação de comunicação entre professores e entre estudantes é horizontal, pautada pelo diálogo, respeito, valorização de saberes, troca de experiências e construção de novos conhecimentos.

Figura 22: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a natureza do controle da relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes em relação às Regras hierárquicas (relação de comunicação entre sujeitos)

Passarei para apresentação da última análise realizada para a caracterização do contexto regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA. Trata-se das relações de poder entre espaços (espaço do professor e do estudante e espaço de diferentes estudantes). Na escala de classificação de quatro graus utilizada para analisar a organização espacial em que se constitui a relação pedagógica entre professores e estudantes, o descritor correspondente ao grau de classificação interna muito forte (Ci ++)

significa que existe uma fronteira muito nítida entre os espaços do professor e dos estudantes, sem espaço de integração; e o descritor correspondente ao grau de classificação interna muito fraca (Ci --) refere-se a existências de uma fronteira muito esbatida entre os espaços do professor e dos estudantes, com espaços exclusivos para integração entre eles. Na relação entre o espaço de diferentes estudantes, o descritor correspondente ao grau de classificação interna muito forte (Ci ++)

refere-se ao fato de existir uma fronteira muito nítida entre os espaços dos diferentes estudantes, sem possibilidade de compartilhamento. Já o descritor correspondente ao grau de classificação interna muito fraca (Ci --) refere-se a existência de uma fronteira muito esbatida entre os espaços dos diferentes estudantes, com uso compartilhado dos espaços.

Contexto Regulador				
Relação entre Espaços	Intensidade da classificação			
	Classificação interna			
	Ci ++	Ci+	Ci-	Ci--
Professor Estudante	Fronteira muito nítida entre os espaços do professor e dos estudantes, sem espaço de integração	Fronteira nítida entre os espaços do professor e dos estudantes, sem espaço de integração	Fronteira esbatida entre os espaços do professor e dos estudantes, explicitada em situações de proximidade entre os sujeitos.	Fronteira muito esbatida entre os espaços do professor e dos estudantes, com espaços exclusivos para integração entre eles.
	Ci ++	Ci+	Ci-	Ci--
Estudantes	Fronteira muito nítida entre os espaços dos diferentes estudantes, sem possibilidade de compartilhamento.	Fronteira nítida entre os espaços dos diferentes estudantes, sem possibilidade de compartilhamento.	Fronteira esbatida entre os espaços dos diferentes estudantes, com possibilidade de compartilhamento.	Fronteira muito esbatida entre os espaços dos diferentes estudantes, com uso compartilhado dos espaços.

Figura 23: Escala da classificação no Contexto Regulador – Relação entre espaços (espaços dos professores e estudantes e espaço de diferentes estudantes)

Contexto Regulador		
Relação entre Espaços	Intensidade da classificação	
	Classificação interna	
	Ci -	Ci --
Professor Estudante	"Dentro do IF as salas dos professores são de uso só deles, não temos um espaço de integração, a não ser o espaço do cafezinho" (P1)	
	Ci -	Ci --
Estudantes		"Os espaços eram comum a todos os estudantes. Eu via muita troca de sala de aula, que eu acho que era comum a todos, acontecia com todo mundo. Eu nunca tive problema de entrar num espaço ou outro por ser do PROEJA." (A6) "A gente tinha acesso a todos os espaços, era tudo compartilhado, normal como se nós fizessemos parte daquela casa, era nosso lar, nossa casa ali, show de bola! A biblioteca e os demais espaços, computadores, tudo a gente teve acesso, laboratórios, show de bola!" (A4)

Figura 24: Quadro Análise dos excertos quanto à relação de poder entre os espaços de professores e estudantes e entre os espaços de diferentes estudantes quanto Relação entre espaços – Contexto Regulador

Os excertos do quadro acima indicam que organização espacial em que se constitui a relação pedagógica caracteriza-se por uma classificação interna fraca (Ci -) entre professores e estudantes e, por uma classificação interna muito fraca (Ci --) entre diferentes estudantes. Os dados coletados na categorização das entrevistas indicam que mesmo existindo dentro da instituição um espaço de uso exclusivo dos professores, essa fronteira é esbatida uma vez que os professores e os estudantes mantêm uma proximidade e compartilham um espaço semanal para o cafezinho coletivo.

Na opinião da maioria dos entrevistados, os estudantes do IF compartilham os mesmos espaços e materiais. Os excertos acima e a fala que segue explicitam essa situação.

Eu acredito que sim, não foi na primeira turma de PROEJA, mas hoje nós temos uma sala de informática com 25 computadores, isso é uma conquista do curso. Dentro do curso de EDI não existe diferença entre quem é PROEJA, quem é integrado ou subsequente. Isso eu tenho certeza. Os coordenadores certamente entendem que eles são nossos alunos, são acolhidos e nós compartilhamos todos os espaços e matérias, com toda certeza. Agora dentro da Instituição, aí eu não tenho como me posicionar eu realmente não sei...já

melhorou, a partir do momento que já temos um laboratório que é nosso, que foi preparado para ser nosso, é um espaço importante, eu acho que é um reconhecimento por parte da direção. (P5)

Para a entrevistada abaixo existe uma especificidade em relação ao PROEJA quanto à disponibilização de materiais e laboratórios.

Os materiais disponibilizados aos estudantes do PROEJA eles são melhores, em todos os sentidos, aos demais estudantes. Acho que há um cuidado grande de disponibilizar para eles o material impresso, os próprios laboratórios são cuidados no sentido de atender suas necessidades. Eu acho que é um empenho maior até porque é um grupo menor de estudantes, por isso talvez se consiga com uma facilidade um pouco maior do que com os outros grupos. Então eu considero que é melhor (P1)

Diante dos dados apresentados, a organização espacial em que se constitui as práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA caracterizam-se por graus de classificação de intensidade fraca (Ci –) quando trata da relação entre o espaço de professor e de estudante e, de intensidade muito fraca (Ci --) quando diz respeito a relação entre o espaço de diferentes estudantes. No quadro abaixo está explicitado essa caracterização.

Contexto Regulador		
Relação entre Espaços	Intensidade da classificação	
	Classificação interna	
	Ci -	Ci --
Professor Estudante	Existe espaços dentro da instituição de uso exclusivo dos professores. Porém, essa fronteira é esbatida pela relação de proximidade estabelecida entre os professores e estudantes, os quais utilizam alguns espaços para interação, além da sala de aula.	
	Ci -	Ci --
Estudantes		Os estudantes tem acesso e compartilham todos os espaços dentro da instituição, exceto os de uso exclusivo dos professores. Compartilham laboratórios, biblioteca e salas de aula.

Figura 25: Quadro caracterização das práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto a relação de poder entre os espaços de professores e estudantes e entre espaços de diferentes estudantes em relação a Relação entre espaços.

Sendo assim, finalizo a apresentação das análises das relações estabelecidas no contexto regulador. Os quadros analíticos indicaram a natureza do controle na relação de comunicação entre professores e estudantes e entre os estudantes quanto

às regras hierárquicas e a relação de poder entre espaços (espaço do professor e do estudante e de diferentes estudantes).

Deste modo, as práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA no contexto regulador caracterizam-se: 1) por um enquadramento interno muito fraco (Ei --) na relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas, indicando uma relação de comunicação horizontal; 2) por uma classificação interna fraca (Ci -) entre professores e estudantes, indicando que existe uma fronteira esbatida entre os espaços do professor e dos estudantes na Instituição, traduzida por situações de proximidade entre eles, e por uma classificação interna muito fraca (Ci --) entre os diferentes estudantes, indicando que todos têm acesso e compartilham os mesmos espaço e matérias.

Finalizo, assim, a caracterização das relações no contexto instrucional e no contexto regulador das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores dos Cursos do PROEJA – IFSul Campus Pelotas.

Na próxima seção abordarei as características sociológicas das práticas pedagógicas até aqui analisadas, favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas.

7.3 Elementos da comunicação pedagógica dos Cursos do PROEJA - IFSul Campus Pelotas favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil

Os resultados dos estudos que embasam o desenvolvimento desta pesquisa têm revelado de que modo as relações específicas de poder e de controle estabelecidas na sala de aula conduzem a um acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização, as quais regulam os diversos contextos de interação pedagógica. (SILVA, MORAIS, NEVES, 2013). Nesses processos estão os elementos que podem ultrapassar as limitações de códigos presentes nos estudantes provenientes das classes populares, que são restritivos à aprendizagem. O código pedagógico por ser um conjunto de regras tacitamente adquirido pelas pessoas de classes sociais diferentes, pode facilitar o acesso aos fundamentos da escola, que são os fundamentos dominantes da sociedade, os mesmos da classe dominante, ou dificultar e, até mesmo, impedir o sucesso escolar, isto é, a produção do texto que é considerado legítimo no contexto de sala de aula.

Na intenção de destacar os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes trabalhadores da construção civil, a partir das análises realizadas e apresentadas nas seções anteriores, apresento uma síntese no quadro abaixo para visualização da natureza do controle e das relações de poder na configuração das práticas pedagógicas estabelecidas nos cursos investigados.

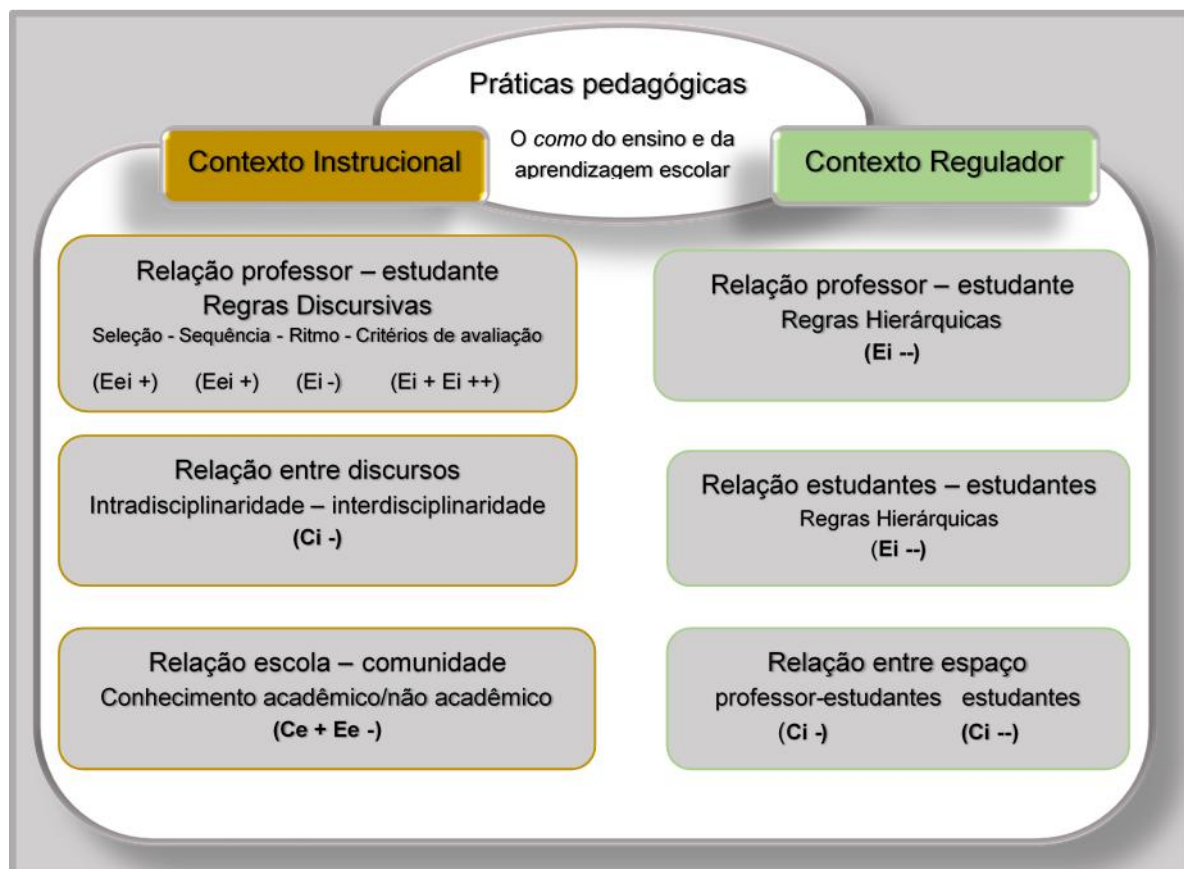


Figura 26: Quadro síntese das análises da natureza do controle e das relações de poder nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA

Os dados da síntese acima apresentada, revelam uma mediação nas relações de poder e de controle estabelecidas no contexto instrucional e regulador das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores e estudantes dos cursos do PROEJA - IFSul Campus Pelotas. Neste sentido, confirmam a proximidade anunciada no capítulo cinco desta tese, com a Pedagogia Mista de Moraes e Neves (2009; 2003), que apresenta características sociológicas com potencial para melhorar a aprendizagem de *todos* os estudantes, especificamente dos mais desfavorecidos.

Para tanto, as autoras recomendam que o ritmo de aquisição tenha um enquadramento fraco, possibilitando um tempo maior para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, os quais devem ser relacionados com os conhecimentos do dia-a-dia dos estudantes, com os conhecimentos de diferentes disciplinas que compõem

o currículo escolar e com os conhecimentos de diferentes unidades de ensino da mesma disciplina. Sugerem, ainda, que seja destinado um maior tempo para a explicitação dos critérios de avaliação, isto é, para a explicitação clara do texto legítimo a ser produzido pelos estudantes como resultado da aprendizagem. Esta última regra discursiva tem se revelado um dos aspectos mais importantes nas investigações por elas desenvolvidas e são assinaladas por um enquadramento forte.

Os dados apresentados nesta pesquisa revelaram um enquadramento interno de intensidades forte (Ei +) e muito forte (Ei ++) na relação professor – estudante quanto à regra discursiva referente à explicitação dos critérios de avaliação. Essa explicitação é manifestada no momento em que os professores do PROEJA deixam claro os critérios de avaliação e também indicam o que precisa ser melhorado nos textos produzidos pelos estudantes como resultado do que foi aprendido. Contudo, é preciso que os estudantes tenham o controle do ritmo da aquisição de modo que haja tempo para que os critérios sejam explicitados. A partir da síntese acima apresentada, podemos observar essa interligação, uma vez que os estudantes do PROEJA controlam a relação professor – estudante quanto à regra discursiva, a qual foi caracterizada por um enquadramento interno muito fraco (Ei --), indicando que os professores do PROEJA planejam o desenvolvimento de novas atividades e conteúdos ao ritmo de aquisição dos estudantes, prolongando o tempo para as aprendizagens.

Morais e Neves (2009) chamam a atenção que durante as investigações por elas realizada era possível perceber a interligação de algumas características da prática pedagógica de modo que os valores da classificação e/ou do enquadramento de uma determinada característica podiam determinar o valor de outra. Neste sentido, os valores de enquadramento das características anteriores requerem um enquadramento interno muito fraco em termos de regras hierárquicas, de modo que os alunos possam levantar questões livremente e verem as suas dúvidas discutidas. Se observarmos o quadro síntese no início desta seção, a relação professor – estudante e estudante – estudante quanto às regras hierárquicas no contexto regulador das práticas pedagógicas analisadas, caracterizam-se por um enquadramento interno muito fraco (Ei --), uma vez que professores e estudantes estabelecem uma comunicação aberta, pautada pelo diálogo, pelo respeito e troca de saberes e experiências.

Esta relação manifesta um aspecto muito significativo para o processo de aprendizagem dos estudantes. Pois um controle pessoal em uma relação aberta com os estudantes e entre os estudantes, em que é discutida a significação dos conteúdos, dos procedimentos e das atividades desenvolvidas, possibilita uma maior compreensão do percurso formativo e conseqüentemente um maior envolvimento e comprometimento com o processo de aprendizagem. Nos excertos apresentados pode-se observar que deste processo frutificaram encaminhamentos importantes para os avanços em direção a integração curricular e para estratégias de superação das dificuldades que os estudantes, recorrentemente, apresentam para a aprendizagem em diferentes disciplinas. A reestruturação curricular referente às alterações na disciplina de Informática, a organização das atividades desenvolvidas no PI e a construção da nova proposta curricular, mais especificamente em relação a OA, exemplificadas em vários excertos, carregam os germes desta escuta sensível, que só é possível numa relação de comunicação pedagógica horizontal.

Outro elemento favorável à aprendizagem dos estudantes destacado na sistematização das análises das relações no contexto instrucional das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA refere-se à caracterização da relação escola – comunidade. Caracterizada por uma classificação externa forte (Ce +) uma vez que o conhecimento de maior estatuto na escola é conhecimento acadêmico, e por um enquadramento externo fraco (Ee -) indica que são estabelecidas relações entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos em que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes trabalhadores na área em formação são utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido. Assim, ao possibilitar o acesso simultâneo aos dois contextos os professores estarão “implicitamente, introduzindo os princípios que permitem a distinção entre contextos. É provável que o acesso contínuo a ambos os contextos permita aos estudantes construir as regras de reconhecimento.” (MORAIS e NEVES, 2003; p. 29)

As falas abaixo exemplificam esta situação

Já tinha o conhecimento nessa área isso aprimorou mais, a linguagem do técnico, com o peão lá. Antes a gente só entendia o peão. O peão falava lá um reboco e o cara já reboco era isso aqui. Só que a gente teve a linguagem técnica emboço, reboco, chapisco. O reboco, na realidade, seria o feltro na linguagem do peão, né. ‘Ah, faz um reboco aí’. Hoje em dia a gente vai saber que o reboco é só o feltro. E antigamente o reboco era tudo, antes de eu estar no curso o reboco era o chapisco e a chapada de massa né, e o feltro, aquilo ali era um reboco, era o montante. E na realidade o reboco é só aquela

casquinha fina, né. Eu digo, é a linguagem técnica. Se tu chegas num pedreiro hoje lá e diz assim 'ó, eu quero que tu faças um reboco aqui', o que que ele vai fazer? Vai chapar a massa e desempenar, né, regoar... 'está aí o teu reboco' Não, mas aqui já está rebocado, como é que eu vou rebocar em cima do reboco? Não, o reboco é a peliculazinha de feltro né... 'Ah, isso aí é o feltro' ... Ele vai me chamar de ignorante né, 'não isso aí não é o reboco'. Só que a gente conseguiu entender essa linguagem técnica. (A4)

Onde eu trabalho mesmo se usa muita Matemática, se eu não souber o esquadrejamento de um triângulo eu não vou saber fazer um gabarito (...) Muitas vezes chegava um projeto, em uma planta, o mestre entregava para a gente ali, e fazia porque tinha que fazer, porque estava escrito, mas hoje a gente tenta entender o porquê que aquilo ali está escrito, né? Então a gente já sabe de onde saiu aquilo ...fica bem mais fácil. Dúvidas todo mundo tem, mas antes era demais...a gente só fazia as coisas porque mandavam fazer. Hoje é diferente. Hoje a gente vê, eu falo de mim, né, eu olho um projeto e vejo que está ali o que eu aprendi aqui. (A2)

Estas características acima apresentadas tencionam a forma institucionalizada na escola de distribuição do conhecimento e das condições necessárias para a efetivação da aprendizagem. Assim, vale lembrar nas palavras de Bernstein (1998), que para a escola cumprir com o seu papel na construção de uma sociedade democrática ela precisa garantir três direitos pedagógicos relacionados entre si. O primeiro refere-se ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos. Ele opera no nível individual, no sentido dos estudantes “experimentarem os limites sociais, intelectuais ou pessoais, não como prisões ou estereótipos, mas sim como pontos de tensão que condensam o passado e abrem possibilidades para o futuro” (BERNSTEIN,1998; p. 25). O segundo direito pedagógico refere-se ao direito de ser incluído. Conforme adverte o autor, é diferente de ser absorvido, uma vez que inclui a ideia de autonomia. E o terceiro refere-se ao direito de participação que opera no nível político por meio de práticas para construção, manutenção e transformação da ordem social. Para o autor, numa sociedade democrática, as pessoas devem se sentir participativas no sentido de não só receber, mas também de dar algo. (BERNSTEIN,1998). Compreendo que é este o sentido perseguido no contexto pedagógico dos Cursos do PROEJA, com base nas entrevistas realizadas neste estudo.

Dando continuidade às análises do quadro síntese, a relação entre os conhecimentos intradisciplinar e interdisciplinar também foi apontada pelos entrevistados como facilitadora da aprendizagem dos conhecimentos escolares. A partir do quadro síntese, observa-se que a relação entre discursos foi caracterizada por uma classificação interna fraca (Ci -) indicando que os professores costumam relacionar os conhecimentos já abordados na disciplina para a introdução e desenvolvimento de novos conteúdos. E, de diferentes formas, alguns professores

inter-relacionam conteúdos desenvolvidos nas suas disciplinas aos conhecimentos abordados nas demais disciplinas.

No entanto, ficou evidenciado que o processo de significação da aquisição dos conhecimentos das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos é facilitado por práticas pedagógicas que integram situações do dia-a-dia dos estudantes aproximando o contexto acadêmico do contexto não acadêmico. Neste caso, do contexto de trabalhadores da construção civil. Logo, ficou evidenciado que as disciplinas da área profissional encontram maior facilidade para estabelecer estas aproximações. Entretanto, alguns entrevistados mencionaram que, durante as reuniões pedagógicas, os professores buscam construir estratégias neste sentido. A fala abaixo expressa estes movimentos

Em relação à mudança da matriz, acho que das técnicas a mudança foi mais forte, porque tiveram disciplinas novas, né, uma alteração mais consistente, digamos assim. Mas foi...discussão de tudo. Eu me lembro que nas reuniões a gente discutiu bastante a questão de reorganizar a ordem também dos conteúdos né, para encaixar melhor, quando eles estavam na parte técnica precisando de apoio, daquelas disciplinas ali, seja Matemática ou Física... Então isso eu me lembro da gente ter discutido bastante, para tentar fazer com que ficasse melhor para o desenvolvimento do curso. Talvez os conteúdos não tenham mudado tanto, mas a gente fez uma [discussão] um pensamento de tudo...(P6)

A fala abaixo expressa muito bem o sentido dessa discussão

Arte Contemporânea, era interessante para nós na área de Restauro. Só que nós não tínhamos nenhum conhecimento de Restauro, entendestes? A gente era para ter aprendido aquilo depois da aula de Restauro. Aí, depois quando a gente começou a ter o Restauro a gente lembrou: 'te lembra aquilo que o professor falou lá no começo?' A gente nem lembrava mais, entendestes? Ficou fora de ordem. Era para ter tido a aula de Restauro e depois a Arte Contemporânea. Que aí a gente iria aprender, né? Ia ligar uma coisa na outra. É que nem tu querer aprender a correr sem saber caminhar. Foi mais ou menos isso, entendestes? (A4)

Por seu lado, nos cursos do PROEJA existe um espaço dentro da estrutura curricular disciplinar pensado para desenvolver uma abordagem curricular integradora. Neste espaço, as relações de conhecimentos intradisciplinar e/ou interdisciplinar se efetivam no desenvolvimento de atividades de aprendizagem planejadas pelos professores das diferentes disciplinas envolvidas no projeto. Trata-se do Projeto Integrado (PI) em relação ao primeiro cursos e da Oficina de Aprendizagem (OA), em relação do curso mais recente. No caso da OA referente ao primeiro ano do Curso Técnico de Edificações PROEJA, os conhecimentos relacionados para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem envolviam Matemática, Língua Portuguesa, Iniciação à Construção, Informática e os conhecimentos do contexto não acadêmico, isto é, da vivência profissional dos

estudantes. Sendo assim, é razoável que tenham sido evidenciadas nos excertos e nas entrevistas as relações entre os conhecimentos das disciplinas envolvidas nestes projetos. Assim como é provável que no próximo ano letivo os estudantes entrevistados estejam a falar das inter-relações facilitadoras da aprendizagem dos conhecimentos escolares referentes à disciplina de Química, Biologia, Geografia, Arte, Física e História, as quais estarão envolvidas na OA de Restauro e Sustentabilidade do terceiro ano do Curso de Edificações.

Esses movimentos em direção a integração curricular perseguida nos Cursos do PROEJA, não são fáceis. Porque se movimentam na contramão de estruturas curriculares tradicionalmente consagradas e de programas que atendem aos interesses econômicos. Conforme mencionei no capítulo quatro, pautada na teoria de Jeames Beane (2002), esses movimentos colocam em pauta, no cotidiano da escola, o desafio do uso democrático do conhecimento como instrumento para resolução inteligente dos problemas da vida vivida no presente. Para tanto, é preciso dar a palavra aos que não têm poder trazendo a democracia à vida na sala de aula.

Por este lado, o conjunto da caracterização da natureza do controle e das relações de poder nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA revela uma relação de comunicação pedagógica horizontal, em que professores e estudantes na condição de sujeitos de conhecimento protagonizam uma mudança pedagógica a favor do sucesso na inclusão de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil.

Assim, é possível perceber a aproximação das interligações presentes nas características das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA com as interligações percebidas pelas autoras da Pedagogia Mista ao longo das suas investigações, as quais tem sido determinantes para a aprendizagem científica dos estudantes, especificamente dos mais desfavorecidos.

No âmbito do contexto instrucional das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos do PROEJA os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes são: 1) a possibilidade dos estudantes terem o controle sobre o ritmo da aquisição da aprendizagem, uma vez que o tempo concedido para a aprendizagem vai ao encontro de suas necessidades; 2) o fato dos professores explicitarem os critérios de avaliação e tornarem disponível aos estudantes o que está faltando no texto legítimo a ser produzido como resultado de sua aprendizagem; 3) o fato dos professores estabelecerem relações entre os conteúdos de uma mesma disciplina e de disciplinas

diferentes; 4) uma forte relação entre escola-comunidade traduzida por uma interação entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, em que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes trabalhadores na área em formação são utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido.

Já no âmbito do contexto regulador das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos do PROEJA, os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes referem-se as relações de comunicação aberta entre professores e estudantes, isto é, por uma relação de comunicação pedagógica horizontal.

Assim, concluo este capítulo, na qual apresentei uma síntese das análises da natureza do controle e das relações de poder nos contextos instrucional e regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA objetivando apontar os elementos favoráveis à aprendizagem dos estudantes trabalhadores da construção civil. No próximo capítulo, constituo as considerações finais dessa tese que buscou analisar nas práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional.

8. Considerações Finais

A produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil é o tema central desta pesquisa, que teve como campo investigativo a comunicação pedagógica nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio – modalidade EJA do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Pelotas.

A pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações e no Curso Técnico em Edificações ofertados no IFSul – Campus Pelotas na área da construção civil. Estes cursos compõem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que se constitui como política educacional que busca a ampliação de oportunidades de inclusão social de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, por meio de uma formação integral de trabalhadores que lhes confere a escolarização de nível médio e a profissionalização (BRASIL, 2006).

Caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, a pesquisa buscou responder que elementos da comunicação pedagógica são favoráveis à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores dos Cursos do PROEJA no IFSul – Campus Pelotas. Para tanto, analisar nas práticas pedagógicas destes cursos características que contribuam para que os estudantes jovens e adultos, trabalhadores da construção civil, alcancem aprendizagens significativas à formação profissional, tornou-se o objetivo geral desta investigação.

O que me mobilizou em torno dessa temática foi o fato de que, na condição de professora-pedagoga do PROEJA, tenho testemunhado o quanto a convivência com os estudantes-trabalhadores da EJA tem levado os profissionais envolvidos com este trabalho a compreenderem suas diferenças individuais e culturais, desconstruindo, assim, a visão estigmatizada em relação ao público da EJA. Além disso, a proximidade com suas histórias de vida e, principalmente, com o interesse e o comprometimento demonstrados em relação aos seus processos de aprendizagens, vem mobilizando os professores a repensarem o currículo e as práticas pedagógicas para enfrentarem o desafio de ensinar um público diferenciado. Trata-se de ensinar provocando aprendizagens significativas à trabalhadores e trabalhadoras com experiências e conhecimentos na área profissional, que na condição de estudantes buscam novos

aprendizados para o processo de profissionalização e, também, a escolarização de nível médio.

No processo de organização do conhecimento escolar destes cursos, os professores estavam diante do desafio de construir uma proposta pedagógica diferenciada, que tomasse a realidade de vida e de trabalho dos estudantes, seus saberes e suas experiências como indicativo para a composição curricular. Construíram um espaço aberto na estrutura curricular, chamado de Projeto Integrador, referente ao primeiro curso e de Oficinas de Aprendizagens, referente ao curso mais recente. Este espaço foi concebido para propiciar a construção coletiva de conhecimentos a partir da socialização de diversos saberes e da realização de um trabalho integrado de educadores e estudantes, por meio de diferentes conteúdos, tanto da formação geral como da formação profissional. Além disso, criaram a disciplina de Materiais, Técnicas, Patologias e Práticas Construtivas que envolve diferentes professores, pensada para quebrar a lógica da separação entre teoria e prática durante todo percurso formativo dos estudantes.

Portanto, são movimentos contrários ao modelo tradicional de ensino e à organização do conhecimento escolar instituído na escola. Em cada processo coletivo de reestruturação curricular é possível perceber avanços na perspectiva do currículo integrado, aumentando espaços abertos para a articulação de conhecimentos que possibilitem a construção de aprendizagens significativas. Assim, a integração curricular perseguida nos Cursos do PROEJA, conforme a hipótese por mim levantada, se constitui como elemento potente na comunicação de uma relação para o sucesso na inclusão de estudantes jovens e adultos trabalhadores no IFSul-Campus Pelotas.

Logo, minha mobilização para este estudo estava em compreender como as relações na comunicação pedagógica podem favorecer os processos de aprendizagens dos estudantes oriundos da classe trabalhadora no percurso de escolarização e formação profissional.

Para tanto, os instrumentos de coleta de dados por mim utilizados foram a análise documental de diferentes documentos oficiais da instituição relacionados ao PROEJA, entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da comunicação pedagógica, isto é, com os professores e estudantes dos Cursos do PROEJA e o diário de campo. Embora tenha previsto entrevistar sete professores e sete estudantes, encontrei dificuldade de agendar a entrevista com um dos professores e não consegui contato

com um dos estudantes escolhido. Assim, entrevistei seis professores e seis estudantes. Na escolha dos professores contemplei duas disciplinas que perpassam todo o percurso formativo, a disciplina de MTPC e os espaços abertos no currículo (PI e OA). Já na escolha dos estudantes contemplei as três turmas que estavam em andamento. Atualmente, uma delas já está formada. Constituí um grupo de estudantes que tiveram êxito ao longo da sua formação. Deste grupo faziam parte estudantes que apresentaram dificuldades para aprendizagem dos conhecimentos em um mais de um componente curricular, bem como estudantes que não apresentaram dificuldades significativas ao longo do percurso formativo. Esses estudantes foram apontados a partir de conversas realizadas com os professores e a coordenadora do PROEJA. Em que pese as distinções presentes no grupo de estudantes, o importante para o universo dos estudantes investigado é a sua identidade no que diz respeito ao êxito escolar.

A realização da análise preliminar desses documentos possibilitou o acesso a informações importantes a respeito do curso e dos sujeitos desta pesquisa e contribuiu para a escolha dos caminhos do estudo desta tese. Aqui, discuti os movimentos da trajetória do PROEJA, criado pelo governo federal em 2005, especialmente na Rede Federal de Ensino e destaquei as críticas que têm sido feitas em torno da mudança de foco das ações indutoras da política de formação dos trabalhadores por parte do governo federal, a qual tem esvaziado precocemente o PROEJA; retomei os fundamentos, princípios e objetivos do PROEJA para apresentar a sua trajetória no IFSul – Campus Pelotas, as parcerias estabelecidas para o enfrentamento dos desafios e dos limites na construção dos projetos dos cursos técnico integrado de nível médio para o público da EJA e descrevi, minuciosamente, o trabalho coletivo para a construção dos dois projetos investigados; abordei o currículo sobre diferentes perspectivas teóricas para elucidar a discussão e a problematização em torno da definição de qual conhecimento deve compor o currículo escolar e de como ele deve ser socializado nas escolas e considerando que a característica fundamental da política educacional subjacente ao PROEJA é a integração curricular, retomei a discussão acerca de diferentes modalidades de integração curricular e, ainda, os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA com vista a uma educação que assegure os interesses de trabalhadores, destacando as orientações para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da EJA.

Com isso, evidenciei a importância da valorização e do fortalecimento das instituições e dos sujeitos que se desafiam cotidianamente para continuarem ofertando o PROEJA na luta, para que o mesmo seja assumido, nos Institutos Federais, como escolarização do público da EJA, na afirmação do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Ao longo deste estudo, também fui me certificando da necessidade de socializar os movimentos realizados nos cotidianos das práticas pedagógicas frente às propostas curriculares oficiais, com a perspectiva de fortalece-los para ampliar o debate acerca do entendimento de quanto mais aberto for o currículo formal, maiores as chances de interlocução com as culturas escolares, convertendo as aulas em espaço de vida, facilitando, assim, os processos de aprendizagens dos estudantes.

Assim, estas informações obtidas na análise preliminar dos documentos oficiais confrontadas com as minhas impressões, acrescidas ainda a elementos significativos deste estudo, propiciaram que eu delineasse melhor meu objeto de investigação e escolhesse o aporte teórico para fundamentar a análise dos dados da pesquisa.

Com isso, decidi analisar as práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA a partir da teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996; 1998), tendo em vista os estudos realizados por Moraes e Neves (2009; 2003; 2013) que revelaram um modelo de prática pedagógica, o qual reuni características determinantes para a aprendizagem científica dos estudantes, especificamente, dos mais desfavorecidos. Ambas foram abordadas no capítulo quatro da tese.

A partir da categorização dos dados coletados nas entrevistas procedi a sistematização das análises concernentes às abordagens teóricas na intenção de responder o problema de pesquisa retomado no início deste capítulo. As categorizações referentes à categoria analítica deste estudo, que são as características sociológicas da prática pedagógica, estão transcritas nos apêndices F, G, H e I.

Objetivando abordar os principais achados desta pesquisa, recorro aos objetivos específicos que orientaram esta investigação como estratégia de sistematização das conclusões apresentadas no capítulo sete. A seguir apresento as análises conclusivas respondendo de forma relacional aos objetivos específicos.

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida na intenção de investigar a comunicação pedagógica estabelecida nos Cursos do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas, procurando a partir dos conceitos de classificação e de enquadramento de

Bernstein (1996, 1998) os elementos de controle e de poder presentes no contexto instrucional e no contexto regulador da configuração pedagógica estabelecida, o primeiro objetivo a ser alcançado foi o de caracterizar as relações no contexto das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA. A partir destas caracterizações fui perseguindo os outros dois objetivos que é descrever a relação de comunicação pedagógica estabelecida entre professores e estudantes dos Cursos do PROEJA e destacar os elementos favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil.

Para tanto, foram construídos quadros para a sistematização da análise dos dados coletados nas falas dos estudantes e dos professores entrevistados referentes às relações de poder e de controle que definem os contextos instrucional e regulador do ensino e da aprendizagem, isto é, da prática pedagógica por eles vivenciada nos Cursos do PROEJA. Para a caracterização das relações no contexto instrucional das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA foram analisadas a relação de controle entre professores e estudantes quanto às regras discursivas, a relação de poder entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade) e a relação de controle entre escola – comunidade (discurso acadêmico/não acadêmico). Para a caracterização das relações no contexto regulador das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA foram analisadas a relação de controle da comunicação entre professores e estudantes e entre os estudantes quanto às regras hierárquicas e a relação de poder entre espaços (espaço do professor e do estudante e de diferentes estudantes).

Os resultados das análises quanto às regras discursivas concernentes ao controle que professores e estudantes podem ter em relação à seleção dos conteúdos e à sequência da aprendizagem foram caracterizados por um enquadramento externo e interno forte (Eei +). Ficou evidenciado que no contexto instrucional da prática pedagógica vivenciada nos cursos investigados os professores controlam a seleção dos conteúdos e a sequência por meio do qual se processa a aprendizagem. Assim, eles usam a autonomia profissional que possuem para fazer as adequações nos programas de ensino necessárias ao atendimento de diferentes estudantes e perfis profissionais, além de considerarem a realidade dos estudantes ao selecionarem os conteúdos. A partir das análises dos excertos, também foi evidenciado que os interesses e experiências dos estudantes na seleção dos conteúdos foram incorporados, fundamentalmente, pelos professores do PI, da OA e da MTPC.

Nessa caracterização é possível perceber os avanços encontrados a cada reestruturação curricular feita pelo coletivo dos professores, especificamente em relação à organização dos conhecimentos escolares. Os professores organizaram ao longo do percurso formativo dos estudantes componentes curriculares abertos à incorporação dos seus interesses, saberes e experiência. Com isso, os professores controlam essa relação ao nível das regras discursivas referente à seleção do conteúdo e à sequência da aprendizagem, assegurando assim, um enquadramento de intensidade forte (E+). Conforme Moraes e Neves (2003) os professores só podem conduzir os estudantes a perceber o que deles é requerido se tiverem o controle da seleção e tornarem os critérios de avaliação explícitos. Assim, a caracterização dessa relação no contexto instrucional das práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA revela-se favorável a aprendizagem dos estudantes.

Conforme mencionei acima, a explicitação dos critérios de avaliação constitui-se, a partir dos estudos das autoras, como uma característica fundamental para que os estudantes adquiram as regras de reconhecimento e de realização. Para tanto, precisa ser assinalada por um forte enquadramento ao nível da regra discursiva referente aos critérios de avaliação. As práticas pedagógicas dos Cursos do PROEJA foram caracterizadas por um enquadramento interno de intensidades fortes (Ei+ Ei++) na relação professor – estudante quanto aos critérios de avaliação. Todos os estudantes entrevistados disseram que sabiam o que estudar para as avaliações, sabiam os conteúdos que estavam sendo avaliados em cada etapa e em que precisavam melhorar. Também ficou evidenciado que os professores buscam acompanhar os estudantes orientando a realização das atividades, tirando dúvidas, apontando diferentes caminhos, oportunizando, assim, a aquisição da aprendizagem. Além disso, o comprometimento da maioria dos estudantes com seus processos de aprendizagem também ficou destacado.

Contudo, para a caracterização de um forte enquadramento desta regra discursiva, é preciso que exista um tempo maior para a explicitação dos critérios de avaliação e que o ritmo da aquisição da aprendizagem seja controlado pelos estudantes, caracterizando um enquadramento muito fraco quando à regra discursiva referente ao ritmo de aquisição. Por este lado, as práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA caracterizaram-se por um enquadramento interno muito fraco (Ei --) na relação professor – estudante quanto ao ritmo de aquisição. Ficou evidenciado a partir das análises que os estudantes controlam essa relação e que os professores planejam

o desenvolvimento de novas atividades e conteúdos ao ritmo de aquisição dos estudantes, prolongando o tempo para as aprendizagens e destacando-se, assim, mais um elemento favorável à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil.

Ainda no contexto instrucional das práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e professores do PROEJA, os resultados das análises da relação de poder entre discursos (intradisciplinaridade – interdisciplinaridade) e da relação de controle entre escola – comunidade (discurso acadêmico/não acadêmico) também indicaram elementos favoráveis às aprendizagens dos estudantes. A relação entre discursos foi caracterizada por uma classificação interna fraca (Ci -), indicando que as relações estabelecidas pelos professores entre os conteúdos de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes ajudam na aprendizagem de conhecimentos escolares. Esta é uma situação interessante uma vez que o processo de significação da aquisição dos conhecimentos das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos é facilitado por práticas pedagógicas que integram situações do dia-a-dia dos estudantes, no caso dos estudantes entrevistados, do contexto de trabalho da construção civil. Assim, as disciplinas da área profissional encontram maior facilidade para estabelecer esta aproximação. Em contrapartida, ficou evidenciado que a motivação para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que não são da área profissional aumenta na relação direta que possuem seus conteúdos com os da área profissional.

Essa questão é destacada por uma das entrevistadas quando diz que um dos elementos fundamentais para a aprendizagem dos estudantes “é o fato de tu conseguires criar nesse processo a curiosidade por parte deles, o interesse por parte deles, se tu não conseguir despertar isso, não rola e, se rola, é com sacrifício” (P1).

Por seu lado, a relação escola – comunidade foi caracterizada por um enquadramento externo fraco (Ee -), indicando uma forte relação entre escola-comunidade traduzida por uma interação entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, em que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes trabalhadores na área em formação são utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido. Essa caracterização se constitui um elemento muito significativo a favor da aprendizagem dos estudantes. Conforme foi mencionado no capítulo das análises, o fato dos professores possibilitarem o acesso simultâneo ao contexto acadêmico e não acadêmico,

implicitamente, permite aos estudantes fazer a distinção entre os contextos e consequentemente construir as regras de reconhecimento (MORAIS e NEVES, 2003).

Um outro aspecto muito significativo para os processos de aprendizagem dos estudantes encontra-se nos resultados da caracterização da relação professor – estudante e estudante – estudante quanto às regras hierárquicas no contexto regulador das práticas pedagógicas analisadas e na relação entre espaços (professor – estudantes, estudantes –estudantes).

As práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto à natureza do controle da relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes em relação às regras hierárquicas foram caracterizadas por um enquadramento interno muito fraco (Ei --), indicando que a relação de comunicação entre professores e entre estudantes é horizontal, pautada pelo diálogo, respeito, valorização de saberes, troca de experiências e construção de novos conhecimentos. As práticas pedagógicas nos Cursos do PROEJA quanto à relação de poder entre os espaços de professores e estudantes e entre espaços de diferentes estudantes foram caracterizadas por intensidades de classificação interna fracas (Ci - Ci --). Na relação entre espaços de professores e estudantes, a classificação interna fraca (Ci -) indica que embora exista espaços dentro da instituição de uso exclusivo dos professores, essa fronteira é esbatida pela relação de proximidade estabelecida entre os professores e estudantes, os quais utilizam alguns espaços para interação, além da sala de aula. E na relação entre os espaços dos diferentes estudantes a classificação interna muito fraca (Ci --) indica que os estudantes têm acesso e compartilham todos os espaços dentro da instituição, exceto os de uso exclusivo dos professores. Compartilham laboratórios, biblioteca, salas de aula e compreendem que os materiais também são compartilhados por todos, sem diferença entre os estudantes.

Diante do exposto, estas características, no seu conjunto, revelam uma relação de comunicação da prática pedagógica vivenciada pelos estudantes e professores do PROEJA que coloca em questão as relações de poder entre os sujeitos dessa comunicação. Pautada pelo diálogo, possibilita a discussão horizontal do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do sentido dos conteúdos, dos procedimentos e das atividades desenvolvidas. Assim, proporciona aos estudantes uma maior participação e compreensão do seu percurso formativo e consequentemente um maior envolvimento e comprometimento com o processo de aprendizagem.

O quadro abaixo sintetiza os achados deste estudo de tese.

A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSul Campus Pelotas	
Características das práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos estudantes	
Contexto Instrucional	Contexto regulador
1) Enquadramento externo e interno forte (Ee+ Ei+) quanto à seleção dos conteúdos e sequenciamento da aprendizagem - embora o controle dessas regras discursivas esteja com os professores, os mesmos são sensíveis às necessidades e curiosidades dos estudantes, mudando a sequência dos conteúdos e atividades planejadas 2) Enquadramento interno muito fraco (E--) quanto ao ritmo da aquisição - os estudantes tem o controle sobre o ritmo da aquisição da aprendizagem, uma vez que o tempo concedido para a aprendizagem vai ao encontro de suas necessidades; 3) Enquadramento forte (Ei ++) quanto aos critérios de avaliação - os professores explicitam os critérios de avaliação e tornaram disponível aos estudantes o que está faltando no texto legítimo a ser produzido como resultado de sua aprendizagem; 4) Classificação de intensidades fracas (Ci – Ci --) quando a relação entre discursos - o os professores estabelecem relações entre os conteúdos de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes; 5) Enquadramento externo fraco (Ee -) - uma forte relação entre escola-comunidade na qual as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes trabalhadores na área em formação são utilizados como motivação e suporte para que o conhecimento acadêmico possa ser melhor aprendido.	1) Enquadramento interno muito fraco (Ei --) na relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes quanto às regras hierárquicas - uma relação de comunicação pedagógica horizontal; 2) Classificação interna fraca (Ci -) entre professores e estudantes - as fronteiras são esbatidas entre os espaços do professor e dos estudantes na Instituição, por situações de proximidade entre eles; 3) Classificação interna muito fraca (Ci --) entre os diferentes estudantes - todos tem acesso e compartilham os mesmos espaço e materiais.

Figura 27: Quadro A Comunicação Pedagógica dos Cursos do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas: elementos favoráveis à aprendizagem de estudantes jovens a adultos trabalhadores.

Segundo mencionei no capítulo das análises, trata-se de uma relação de comunicação pedagógica horizontal, em que professores e estudantes na condição de sujeitos de conhecimento protagonizam uma mudança pedagógica a favor do sucesso na inclusão de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil.

Em que pese todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico, explicitadas em alguns dos excertos apresentados ao longo das análises, o que importa aqui são os movimentos feitos pelos sujeitos da comunicação pedagógica para superação destas dificuldades, os quais foram apontados ao longo desta tese. Este processo de construção coletiva além de avançar em direção a integração

curricular, explicita o compromisso pedagógico com o processo de aquisição de aprendizagens significativas à formação dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Estes processos são feitos por professores e estudantes reais. Que enfrentam cotidianamente os desafios para a concretude dessas propostas. Que buscam no coletivo a força para continuarem a caminhada, a qual é mais complexa, mais difícil e requer mais tempo e formação.

Desta forma, após a socialização dos dados desta pesquisa foi possível contribuir com aspectos importantes para a valorização e o fortalecimento das instituições e dos sujeitos que se desafiam cotidianamente para continuarem ofertando o PROEJA na luta, para que o mesmo seja assumido nos Institutos Federais como escolarização do público da EJA, na afirmação do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Referências

AMARAL, Gisela Lang do. **Educação profissional Emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemonica**. 230 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto alegre: Artes médicas, 1989.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos – Coleção educação para todos – 2005**, Brasília.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Anderson José Lisboa. PROEJA: Avanços e retrocessos na constituição de uma política pública para EJA no século XXI. **Revista brasileira de educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, n. 5. 2015.

BEANE, James A. Integração curricular: a ciência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, Jul/Dez, 2003.

_____. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Tradução: Aurora Narciso. Lisboa: Didática Editora, 2002.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigação e crítica**. Madrid: Morata; La Coruña : Paidéia, 1998, p. 24-28.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n.º 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências

_____. **Decreto n.º 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Tecnologia, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. **Decreto n.º 5.840**, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – **PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2007.

_____. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CNTE: **Cadernos da Educação**. Ano II, n.º 3, jan/1997.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. **Projeto**: uma proposta de ensino médio para adultos. CEFET/RS, 1999.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica**: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa na Unidade de Ensino de Charqueadas. Porto Alegre:UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. 6. ed. 2011. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1979.

FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; DEL PINO, M. A. B; SANTOS, S. V. dos. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 35, n.1, p.167-206, jan./abr., 2010.

_____.; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cassia Dias. Proeja e Pronatec: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013.

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Texto digitado, s/d.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Educativas, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional**: uma construção participativa. Pelotas: IFSUL, 2008.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p.5-22, jul/dez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-328, jan./abr. 2010. FAGED/UFRGS.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília, Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. Pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro (Orgs.). **Educação dos trabalhadores**: políticas e projetos em disputa. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2011.

MEC – Ministério de Educação e Cultura – **Educação para todos**. Educação para Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília, 2004.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MORAIS _____. **Processos de intervenção e análise em conteúdos pedagógicos**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto: Universidade do Porto. p. 49-87, 2003.

_____. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.22, n.1, p. 5-28, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p.109-138, dez/2000.

_____. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SOARES, Magda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época;v.88).

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**, Natal: Editora do CEFET/RN, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR 83.

_____, Currículo e processo de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET/RS (1980 – 2006)**. 2007. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-328, jan./abr. 2010. FASED/UFRGS.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fa Escola. **Educar**, Curitiba, n.29, p. 26-45, 2007. Ed. da UFPR.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2, p. 35-50, 2007. Disponível em:

<<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-ad-brasileiros-sec-xxi.pdf>>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel Gonzales Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercedes Ferreira. **Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>.

SARAÇOL, Paulo Valério; LIMA, Cleiva Aguiar; GALIAZZI, Maria do Carmo. A oferta de cursos técnicos pelo PROEJA na rede federal na Região Sul do Brasil. **Rev. Edu. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 19-35, jan/jun, 2014.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. Experiências de formação dos educandos do Proeja: interpelações e práticas de resistências. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro; FERREIRA, Maria José de Resende; MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. 1. ed. São Carlos: Pedro João Editores, 2014, v. 1, p. 45-74.

SILVA, P. Moraes, A M, Neves, I P .Materiais curriculares e práticas pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo de processos de recontextualização e suas implicações na aprendizagem científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 133-171, jan./jun. 2013 133 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VITORETTE, J. M. **A não consolidação do Proeja como política púb Estado**. 2014.253f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Apêndices

Apêndice A: Pesquisa de realidade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense –
IFSul - Campus Pelotas

PROEJA

Curso Técnico em Execução, Manutenção e Restauro de Edificações

Pesquisa de Realidade

Nome :..... Idade: anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Endereço: Nº: Bairro:.....

Telefone residencial: Telefone celular:

Telefones para recados:

Assinatura do(a) candidato(a)

Prezado(a) candidato(a)

Esta pesquisa está dividida em duas partes: a primeira com questões relacionadas à Construção Civil e a segunda sobre tuas experiências de vida.

Primeira Parte:

Responde às questões que seguem o texto abaixo:

Francisco, filho de seu Severino, nasceu no dia 20 de junho de 1958. Desde criança aprendeu o ofício do pai que era um excelente pedreiro. Aos 16 anos, Francisco teve de parar seus estudos para ajudar nas despesas da casa. Sua família era grande: além dos seus pais, ele tinha quatro irmãs e um irmão. Francisco aprendeu muitas coisas na sua profissão. Com o tempo, foi se especializando como colocador de revestimentos em paredes e pisos. No início, seu Francisco trabalhou por conta própria. Como sempre foi responsável e habilidoso, em seguida formou uma clientela grande. Passados alguns anos, conseguiu trabalho em uma construtora da

cidade como colocador de pisos cerâmicos. Mas continuou trabalhando por conta própria nos sábados. Nos domingos de manhã ele ficava com sua família; tomava chimarrão com sua mulher, dona Maria, companheira de todos os momentos. À tarde, fazia melhorias em sua casa de cinco cômodos: uma sala, uma cozinha, um banheiro e dois quartos. No ano passado, ele conseguiu trocar o piso da cozinha (de 4m x 4m) e do banheiro (de 3m x 2m) de sua casa. O salário de seu Francisco é de R\$ 1.500,00 por mês, e para fazer a reforma, ele economizou 10% de seu salário de R\$ 1500,00, durante 6 meses.

A partir do que leste no texto, responde às perguntas a seguir:

1) Quantos filhos tiveram os pais de Francisco?

2) Hoje, qual a idade de seu Francisco?

3) Quanto tempo de trabalho seu Francisco tem desde que abandonou seus estudos?

4) A cozinha da casa de seu Francisco mede 4 metros por 4 metros e o banheiro mede 2 metros por 3 metros. Para trocar o piso do banheiro e da cozinha, quantos metros quadrados de piso (exatamente), ele precisou comprar, sem o acréscimo que se considera, normalmente, para as perdas?

5) Seu Francisco fez economias. Quanto ele teve de economizar por mês para fazer a reforma?

6) Qual foi o valor que ele economizou para fazer a reforma?

Assinatura do candidato(a)

Segunda Parte:

Marca com X as alternativas que melhor descrevem tua situação:

1. Trabalhas?

- ☐ Sim.
- ☐ Não, porque estou desempregado(a).
- ☐ Não, porque nunca trabalhei.

2. Se estás trabalhando, qual a tua renda ou teu salário mensal, considerando o salário mínimo regional de R\$ 700,00 ?

- ☐ Até um salário mínimo.
- ☐ Mais de um até dois salários mínimos.
- ☐ Mais de dois até cinco salários mínimos.
- ☐ Mais de cinco até dez salários mínimos.
- ☐ Mais de dez salários mínimos.

3. Quantas pessoas dependem do teu salário (incluindo a ti mesmo):

- ☐ uma pessoa.
- ☐ duas pessoas.
- ☐ três pessoas.
- ☐ quatro pessoas.
- ☐ mais de quatro pessoas.

4. Com que idade começaste a trabalhar?

- ☐ Com menos de 18 anos.
- ☐ Com mais de 18 anos.
- ☐ Nunca trabalhei.

5. Onde trabalhas atualmente? (pode ser marcada mais de uma alternativa)

- ☐ Na Construção Civil.
- ☐ Na indústria.
- ☐ No comércio (formal ou informal).
- ☐ Como empregado(a) em casa de família.
- ☐ Estou desempregado(a).
- ☐ Outro. Qual atividade? _____

6. Qual tua situação de trabalho? (pode ser marcada mais de uma alternativa)

- ☐ Profissional autônomo.
- ☐ Empregado com carteira assinada.
- ☐ Empregado sem carteira assinada.
- ☐ Empreiteiro ou empregador.
- ☐ Funcionário público.
- ☐ Desempregado.
- ☐ Aposentado.

Assinatura do candidato(a)

7. Se estás sem trabalhar, dize há quanto tempo?
- ☐ Até um ano.
 - ☐ Acima de um ano até dois anos.
 - ☐ Acima de dois anos até três anos.
 - ☐ Mais de três anos.
8. Se trabalhas ou já trabalhaste na Construção Civil, dize quantos anos tens de experiência nesta área?
- ☐ Até um ano.
 - ☐ Acima de um ano até três anos.
 - ☐ Acima de três anos até a cinco anos.
 - ☐ Mais de cinco anos.
9. Em qual atividade da Construção Civil tens experiência? (podes marcar mais de uma alternativa)
- ☐ Pedreiro.
 - ☐ Servente.
 - ☐ Mestre-de-obras.
 - ☐ Carpinteiro.
 - ☐ Marceneiro.
 - ☐ Eletricista.
 - ☐ Instalador hidráulico.
 - ☐ Ferreiro.
 - ☐ Restaurador.
 - ☐ Apontador.
 - ☐ Empreiteiro.
 - ☐ Pintor.
 - ☐ Gesseiro.
 - ☐ Indústria de materiais de construção.
 - ☐ Venda de materiais de construção.
 - ☐ Manutenção predial / Consertos em geral.
 - ☐ Colocador de revestimentos (cerâmicos, madeira, vinílicos, pedra, etc.).
 - ☐ Outras. Quais? _____
10. Como ficaste sabendo das inscrições para o Curso em Execução, Manutenção e Restauro de Edificações?
- ☐ Televisão.
 - ☐ Rádio.
 - ☐ Jornal.
 - ☐ Cartaz / Folheto.
 - ☐ Internet.
 - ☐ Família / Amigo.
 - ☐ Outro. Qual? _____

Assinatura do candidato(a)

11. Há quantos anos não estudas?

- ☐ Até um ano.
- ☐ Acima de um ano até três anos.
- ☐ Acima de três anos até cinco anos.
- ☐ Mais de cinco anos.

12. Caso sejas selecionado para o curso, qual meio de transporte vais usar para vir à Escola:

- ☐ automóvel.
- ☐ moto.
- ☐ bicicleta.
- ☐ virás a pé.
- ☐ virás de outra forma. Qual?

Agora, responde as questões abaixo:

13. Descreve tua atividade profissional atual. (Caso não estejas trabalhando no momento, descreve tua última experiência profissional)

Assinatura do candidato(a)

14. Descreve outra atividade de trabalho que já tenhas desenvolvido, preferencialmente na área da Construção Civil:

15. A tua 8ª série do Ensino Fundamental foi concluída na Escola _____, no ano de _____, na cidade de _____. Foi através de Supletivo? ☐ Sim. ☐ Não.

16. Já concluíste todas as séries do Ensino Médio (2º grau)?
☐ Sim. ☐ Não.

17. Se já concluíste todas as séries do Ensino Médio (2º grau), diz
a) em qual escola: _____
b) em que ano: _____
c) em qual cidade: _____
d) fizeste através de Supletivo?
☐ Sim. ☐ Não.

Assinatura do candidato(a)

18. No decorrer de teus estudos, frequentaste algum curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos)?

() Sim.

()Não.

Se já concluíste algum curso de EJA, diz

a) em qual escola: _____

b) em que ano: _____

c) em qual cidade: _____

19. Por que escolheste o Curso Técnico em Execução, Manutenção e Restauro de Edificações?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Assinatura do candidato(a)

Apêndice B: Termo de autorização de divulgação da entrevista



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA

Por meio deste, autorizo a divulgação para qualquer fim acadêmico e/ou educativo das gravações, transcrições e conteúdo da entrevista concedida por mim a doutoranda Beatriz Helena Siqueira Katrein, ciente de que as atividades, disciplinas, componentes curriculares e ações por mim elaboradas e/ou trabalhadas serão divulgadas e que meu nome será preservado.

Pelotas, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do entrevistado

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistador

Apêndice C: Roteiro das entrevistas estruturado por blocos – PROFESSORES

Primeiro bloco: Nome, formação, qual a disciplina e o ano que trabalhas no curso?

- Já tinhas experiência com a EJA? E com o PROEJA?
- Participaste da construção do projeto e/ou da proposta pedagógica do curso? Como foi estruturada?
- Recebeste alguma orientação para trabalhar neste curso? Qual, quando, por quem? Difere dos demais cursos integrados do Instituto? Em que?

Segundo bloco: Como foram organizados os conteúdos da disciplina?

- Quais foram os critérios para a seleção dos conteúdos?
- A distribuição é diferente dos demais cursos técnicos integrados de nível médio? Em que? Por quê?
- Encontras dificuldades para desenvolver os conteúdos? Quais? Como tens buscado superá-las?
- Tens conseguido desenvolver todos os conteúdos ao longo do ano? Caso negativo é feita uma redistribuição? O que é considerado para esse replanejamento?
- **Como os conhecimentos trazidos pelos estudantes são incorporados na organização dos conteúdos com os quais trabalhas? Como identificas esses conhecimentos? Quais conhecimentos são esses?**

Terceiro bloco: Fala-me sobre a metodologia desenvolvida no curso.

- Como são desenvolvidos os conteúdos? Que tipo de atividade é proposta?
- Os alunos participam das aulas? Como?
- É frequente mudar a sequência dos conteúdos e/ou atividades? Quais são os motivos?
- Os estudantes problematizam os conteúdos trabalhados e/ou o ritmo de aquisição de aprendizagens? Caso positivo, como é incorporado no replanejamento?
- A metodologia do curso é diferenciada dos demais cursos integrados? Em que?

Quarto bloco: Conta-me das expectativas que tens dos estudantes em relação ao estudo da disciplina que trabalhas no curso.

- **Que relações os estudantes estabelecem com os conhecimentos específicos da disciplina? Que aspectos potencializam o estudo ou dificultam?**
- Os conhecimentos e habilidades desenvolvidos em aula fazem sentido à vida dos estudantes?
- Qual a contribuição desse estudo no percurso formativo dos estudantes?

Quinto bloco: Fala-me sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, bem como, dos processos avaliativos.

- Apresentam alguma dificuldade para aprendizagem? Quais?
- **Identifica elementos que qualificam a aprendizagem dos estudantes? Quais? E como é incorporado no planejamento?**
- Como os processos avaliativos são estruturados? Os estudantes compreendem os critérios de avaliação? Estão preparados para serem avaliados?
- Os resultados da avaliação surpreendem? Quem? Por quê?
- Existe reavaliação? Existe resgate de aprendizagem? O que é considerado para construção desse processo?
- **O que ensinaste para os estudantes? O que aprendeste?**

Apêndice D: Roteiro das entrevistas estruturado por blocos – ESTUDANTES

Primeiro bloco: Nome, idade, onde e com que trabalhas, e qual o ano e a turma que estudas?

- Quanto tempo trabalhas na área da construção civil?
- Onde e quando concluístes o ensino fundamental?
- Ficaste muito tempo afastado da escola?
- O que te levou a voltar para escola?

Segundo bloco: Conta-me o que sabes sobre a proposta do curso.

- Como foi estruturada? Quem participou? É diferente dos outros cursos integrados? Em que?
- Participastes da construção?
- Identificas espaços para discutir a proposta do curso? Quais? Quem participa?
- Quais eram as tuas expectativas ao ingressar no curso? Estão sendo atendidas?
- Atualmente, tens dúvidas em relação à formação profissional pretendida? Quais?

Terceiro bloco: Fala-me um pouco das disciplinas e dos conhecimentos ensinados no curso

- Quais são os conhecimentos ensinados no curso? São conhecimentos relacionados às disciplinas? E os teus conhecimentos de vida e trabalho também são ensinados no curso?
- Consideras importantes os conteúdos trabalhados? Por quê? Alguns são mais importantes que os outros? Quais e por quê?
- Percebes algum entrosamento entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas? Qual? E destes conteúdos com o teu trabalho e dos teus colegas?
- **Os professores levam em consideração os conhecimentos que trazes da tua vida profissional? O que fazem para identificar esses conhecimentos? Quais conhecimentos são esses? Em quais disciplinas?**

Quarto bloco: Poderias falar um pouco sobre a metodologia adotada no curso? Percebes alguma diferença na metodologia adotada neste curso em relação a outras experiências ao longo da tua vida escolar?

- Como são desenvolvidos os conteúdos? Que tipo de atividade é proposta pelos professores? Costumam mudar a abordagem do conteúdo e o tipo de atividade ao longo do ano? Isso é bom ou ruim?
- Os estudantes participam das aulas? Como?
- **Existe algum tipo de atividade que mobiliza mais os estudantes? Qual?**

- A participação dos estudantes é a mesma em todas as disciplinas? Por quê?
- Os professores mudam frequentemente a sequência dos conteúdos e/ou atividades? Quais são os motivos?
- Os estudantes problematizam os conteúdos trabalhados e/ou o ritmo de aquisição de aprendizagens? São atendidos pelos professores? Como?

Quinto bloco: Fala-me sobre o teu processo de aprendizagem, sobre as avaliações e as expectativas que os professores têm de vocês.

- Explica como tu melhor aprendes os conteúdos específicos das disciplinas?
- Aprender Matemática é diferente de aprender História, Língua Portuguesa e MTPC? Por quê?
- Tens dificuldades para compreender os conteúdos?
- **Que ações pedagógicas facilitam a tua aprendizagem?**
- Conheces o sistema de avaliação do curso? Como é? Os critérios de avaliação estão claros? Diferem de um professor e/ou etapa para outra? Te sentes preparado para as avaliações?
- Os resultados da avaliação surpreendem? Quem? Por quê?
- Existe reavaliação? Existe resgate de aprendizagem? Como é feito?

Apêndice E: Termo de Autorização da divulgação da Entrevista



Por meio deste, autorizo a _____ divulgação para qualquer fim acadêmico e/ou educativo das gravações, transcrições e conteúdos da entrevista concedida por mim a doutoranda Beatriz Helena Siqueira Katrein, ciente de que a minha identidade será preservada.

Pelotas, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do entrevistado

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistador

Apêndice F: Quadro categorização e análise das entrevistas dos professores concernentes ao contexto instrucional das práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA.

Enquadramento Controle	DI Seleção	DI Sequencia	DI Ritimagem	DI Avaliação	DR Comportamento Incentivado comunicação/
P1	OA. Feita pelo grupo de professores que compõe a oficina para resgate de conhecimentos anteriores ao ensino médio, importantes para as aprendizagens posteriores. São conhecimentos básicos de Matemática, Língua Portuguesa e, considerando o perfil do estudante da EJA, também de Informática. D. Feita pela professora com base em programas e experiências anteriores para trabalhar conhecimentos de conteúdos técnicos que os estudantes, mesmo sendo	OA. Feita pelos professores. Os conteúdos são desenvolvidos de forma articulada com temáticas da área da construção civil envolvendo três áreas do conhecimento. D. Organizada pela professora. E reestruturada com base na sua experiência profissional e sensibilidade e em relação a curiosidade e envolvimento de cada turma. (terminologias técnicas e representação gráfica).	Os estudantes problematizam o ritmo, o andamento dos conteúdos. São muito participativos, se envolvem nas atividades e verbalizam quando não estão acompanhando. A partir das respostas dos estudantes o planejamento é refeito. Inclusive com a possibilidade de conversar com colegas de outras disciplinas para trabalhar o que ficou pendente e/ou o que precisa ser reforçado.	Os estudantes se preparam para as avaliações. Realizaram provas e trabalhos e os resultados foram bons. No entanto, eles tem dificuldade de entender a avaliação que fizemos no curso, especialmente a individualizada, quando consideramos o ponto de partida de cada um.	A Comunicação é aberta pautada pelo diálogo, respeito, valorização e troca de saberes. A expectativa é que eles avancem pra além daquilo que eles partiram, mas sempre buscando que esse avanço seja o mínimo necessário pra a qualificação profissional deles. Pra que faça a diferença.

	trabalhadores da área desconhecem.				
P2	OA. Feita junto com os professores que trabalham nas oficinas. “O objetivo é resgatar o conhecimento daquelas pessoas que tão muito tempo fora da escola, mas ao mesmo tempo a gente vai fazendo um resgate dos conhecimento inicialmente no primeiro semestre de matemática, português e informática que eu acho que vai ajudar bastante porque existe um desnível muito grande de conhecimento nas turmas de PROEJA, então eu acho que assim a gente vai conseguir fazer um bom nivelamento com as oficinas o que vai possibilitar que as aulas se tornem bem mais produtivas regularmente”.	Normalmente segue a sequência prevista no programa. Mas as vezes muda para ter uma sequência mais lógica (quando percebe um conteúdo perdido no meio do programa)	Eles têm já esse hábito de questionar, indicam aonde não entenderam. Eu sempre coloco pra eles. Tô aqui pra compartilhar o conhecimento com vocês, então se precisar explicar três, quatro, cinco, seis vezes.... Eles são participativos ao extremo, são questionadores, eles instigam a mim também pra conhecer, procurar sempre adaptar esses conteúdos a realidade deles.	Realizaram provas e trabalhos. Eles tiveram um aproveitamento melhor com o acompanhamento cotidiano da realização dos exercícios, quando não perceberam que o professor já estava avaliando, quantificando. “via que a prova é uma coisa que acaba limitando a demonstração dos conhecimentos (...) eles acabam ficando nervosos porque é prova, que é uma coisa que vai medir o conhecimento (..) eu tenho um princípio que a prova mede apenas o momento, então eu acho que este conhecimento que é desenvolvido durante todo o semestre eu vou ser muito mais justo na avaliação porque não tô avaliando só um momento eu tô avaliando todo o percurso deles. O	A comunicação é aberta “ eu tenho a maior liberdade e eles tem liberdade comigo. A expectativa é que todos eles aprendam, mas o aprendizado que guardem pra vida não aquele aprendizado decorado”.

	D. Já estava pronta na coordenadoria, o professor fez adaptações para atender as necessidades dos estudantes em relação ao resgate de conhecimentos básicos. “Tenho procurado aproximar o máximo possível o conhecimento da matemática do curso de restauro porque aí se torna mais fácil para eles o entendimento”			aproveitamento foi muito melhor porque na verdade eles se sentiram mais livres em termos de conseguir questionar, mostrar as dificuldades que na verdade se eu aplicar uma prova convencional eles não vão demonstrar nada, eles vão tentar resolver e não vai ser colocado, então com essa ajuda de tá dando exercícios e ao mesmo tempo eu corrigindo e quantificando eu consigo que eles produzam e o rendimento foi fenomenal.	
P3	OA e o PI. A professora considera a criação e a organização destes dois espaços importantíssimos e positivos para a trabalho dos professores e para a formação dos estudantes. Compreende que nestes espaços se planeja e se desenvolve um trabalho integrado. Participou de	Após a reorganização do programa, acontece da professora mudar a sequência dos conteúdos, de ter que redistribuir novamente os conteúdos. Isso ocorre, especialmente n primeiros ano. Já do segundo ano em diante a professora acaba não mexendo tanto. Isso acontece porque no início do	Os estudantes não reclamam do ritmo da aula. Para a professora “eles acham que tá bem, que é assim que eles conseguem aprender... porque eu acho que eu sou chata demais de tanto que eu repito as coisas.	A professora avalia os estudantes continuamente por meio de trabalhos realizados em sala e recolhidos semanalmente. Registra as avaliações em um caderno que serve também para indicar o que ela precisa reforçar em sala (pontuação, ortografia, acentuação...) os estudantes tem acesso e acompanham os registros,	A expectativa é que os estudantes cheguem ao final do curso escrevendo melhor e se expressando melhor oralmente. “Que aprendam o que eu estou ensinando, mas aprendam de uma maneira, não para fazer bonito [mas como agora] quando eles foram apresentar o trabalho eles disseram pra mim: professora

	alguns projetos do PI, nos quais teve a oportunidade e tempo de pensar um trabalho diferente com os estudantes. Destaca que “não é dar mais matéria, eu penso nestas aulas como uma forma de reforçar as coisas e fazer um trabalho bem direcionado.” Em relação a OA A professores destacou o trabalho integrado com a disciplina de Introdução a Construção Civil, Informática e Matemática. “Eu acho um espaço muito importante, tu resgata muita coisa nas oficinas” D. Existe um programa, uma seleção de conteúdos estipulado pela coordenadoria da área de conhecimento que a professora integra, que é comum a todos os cursos, mas ela não segue no PROEJA. “Eu obedeço em	curso os estudantes não estão acostumados com a metodologia adotada pela professora, são tímidos e acabam não se soltando para participar das aulas, que tem o foco na produção textual, na expressão oral e escrita. Além disso, os estudantes apresentam muitas dificuldades. Com isso a professora explica que “no primeiro ano está preocupada em criar pra eles uma base que eles não trazem do fundamental ou porque tão muito tempo afastado ou porque não aprenderam realmente, então eu faço isso, eu sou bem lenta no trabalho. Com a minha experiência de professora de vários anos eu percebi que se eu seguir um método que manda a gramática eles não vão aprender aí eu criei pra eles algumas regrinhas que eles		enxergam os erros, a evolução e a superação. A professora também aplica uma prova no final do ano. Entende que os estudantes se sentem preparados para as avaliações porque “é tão contínuo isso da sala de aula que eles vão melhorando, porque é o progresso deles em sala de aula que vai sendo mostrado.” Alguns estudantes fazem reavaliação. A professora observa no caderno o que eles erraram faz novos exercícios e depois faz uma nova avaliação pra ver se eles melhoraram mesmo, ou não.	se fosse outras épocas a gente nem ia conseguir apresentar o trabalho tivesse lá no início do curso e a gente tivesse que apresentar um trabalho a gente nem teria coragem. Então eles começam a saber, valorizar o quanto é importante saber falar, se expressar bem. Por isso eles vão valorizando, se envolvendo. E escrever também porque as vezes eles dizem: ah professora na firma hoje o meu patrão pediu pra eu fazer um relatório e bah professora noutros tempos eu nem conseguia fazer, agora eu sei fazer então eles se sentem bem com isso.”
--	--	---	--	---	---

	alguns itens e outros não.” A professora reorganiza o programa após o primeiro mês de trabalho com os estudantes, momento em que conclui uma avaliação diagnóstica. “Eu enfatizo muito a questão da produção textual dos meus alunos sempre claro que em relação a produção textual eu também giro em torno de trabalhar com a gramática, trabalho bastante com gramática, mas eu enfatizo muito esta questão de eles escreverem, escreverem, escreverem...” Embora a professora defenda como prioridade para os estudantes do PROEJA o recorte que faz dos conteúdos, entende que deixa a desejar em relação as escolas literárias.	disseram, até o Fulano que é o que tem mais dificuldades atualmente nesta turma, ‘ah professora a senhora foi no quadro explicou parece que as coisas se transformaram’ porque eu crio algumas regrinhas que permitem a eles trabalharem com coisas que na verdade se eles forem seguirem as regras da gramática eles não vão aprender como eles aprendem com essas regrinhas que eu crio, nem sei se é certo.” A professora corrige muitos trabalhos em sala de aula. Entende que é muito importante pra eles, para acompanhar o processo de aprendizagem deles. Além disso leva muito trabalho para corrigir em casa, “me dá um trabalho incrível, eu vivo só corrigindo trabalhos, a maioria dos professores não gosta de			
--	---	---	--	--	--

		fazer porque a gente já tem a redação para corrigir”			
P4	OA. Para a professora a OA constitui-se um espaço aberto, sem um programa específico, obrigatório. Ela é um espaço de reforço, resgate e de introduzir diferentes conhecimentos. É um espaço de trabalho integrado, envolvendo Mat. Por. IC e Inf. “A gente parte tentando buscar as coisas que eles sabem já, a experiência que eles têm de obra. Se faz um diagnóstico, para ver, por exemplo, quais são as dificuldades que eles tinham, de conhecimentos básicos em Mat e Port. (...) E se desenvolve atividades articuladas com a área técnica.”	OA. “A oficina ela é um espaço com um conteúdo mais flexível, que a gente tem uma ideia inicial e a gente pode incorporar questões conforme a necessidade em função dos diagnósticos, a gente foi, sempre partindo dos conhecimentos deles, e trazendo para a questão da construção civil e trabalhando principalmente as questões básicas de Matemática, Português, Informática foi pouco e a questão da construção civil. D. Na disciplina de Informática é proposto o desenvolvimento de um	OA. Como o conteúdo é flexível, a gente pode ir no ritmo deles, né, mas a gente tem que dar uma puxada porque se não, o negócio fica muito devagar.” Se deixar pelo ritmo do grupo, porque um dia vem um, outro dia vem outro, daí não anda, então a gente tem que dar uma puxada. Mas a gente sempre vai puxando dentro do limite que a gente acha que pode. A gente não passa adiante se acha que eles não estão entendendo.” D. “Em função do ritmo de aprendizagem dos alunos, a gente simplificou o programa. Eles tinham muitas dificuldades básicas, na parte de informática, e em	OA. Foram feitos vários trabalhos e uma atividade final de síntese, que foi a de orçamento. Os estudantes estavam preparados para os trabalhos e avaliações. “De um modo geral todos eles conseguiram fazer e a gente ficou com a sensação de que eles entenderam o que tinham feito anteriormente. Foi um exercício bem importante porque envolvia sistema construtivo, técnicas construtivas, envolvia Matemática, Português, Informática. Foi um exercício que envolveu tudo. D. A avaliação girou em torno dos trabalhos que eles desenvolveram em sala. “A aprovação deles estava	OA. A expectativa é dar um suporte para esse retorno deles para a sala de aula, que é uma coisa difícil, né, então é um lugar que eles sabem, olha, não estou conseguindo fazer aquilo, sabem que podem manifestar. E é também a introdução da Informática, assim, no dia-a-dia deles, porque eles vão ter a disciplina de Informática, mas que eles possam perder o medo e ganhar mais autonomia. D. Ninguém pretende forma-los cadistas, desenhistas para escritório, não é esse o nosso objetivo O objetivo é que eles tenham habilidade para trabalhar com o computador, que eles

	D. É preciso situar os movimentos da informática no curso. A professora trabalha com Informática Aplicada a bastante tempo. Os conteúdos são os mesmos, trabalha com programa de AutoCad, ensinando a desenhar. Só muda um pouco o enfoque para o PROEJA, uma vez que o perfil não era tão voltado para área de projetos, como nas outras modalidades dos cursos de Edificações. No entanto a professora observa que a carga horária pequena, somada a dificuldade que todos os estudantes, mesmo os que não são do PROEJA, possuem em relação a representação gráfica, acrescida com a grande dificuldade que os estudantes do PROEJA tem com a tecnologia,	projeto completo. Situação, localização, cobertura, planta baixa, corte e fachada. Conforme a professora, “as vezes não dá tempo de fazer fachada, mas se faz o projeto completo... no Edificações, entre aspas, regular... com eles eu fiz situação e uma plantinha bem simplificada. Nós não chegamos nem a corte, nem nada”.	função da carga horária muito curta, o tempo deles ligarem o computador, baixarem o arquivo e já estava acabando a aula. Tá, então, se eu faço um projeto completo, em informática, eu fiz uma planta de situação e uma plantinha baixa bem resumida, não fiz corte, não fiz mais nada, não fiz impressão, quer dizer, a gente teve foi que cortar, mesmo, conteúdos.”	condicionada a eles entregarem esses trabalhos concluídos, mas era tudo feito em aula, sob orientação, tá. Como não teve avaliação individual, pareceram tranquilos. Foi muito frustrante, né, a gente termina o semestre sabendo que eles não sabem. Ou que sabem muito pouco. O que acontece? O contato que a gente teve foi insuficiente, mas eles percebem a necessidade de ter Informática e eles têm vontade de aprender. Tamanha é a vontade deles, que partiu deles a solicitação, e um colega, trouxe de volta isso em uma disciplina que ele estava trabalhando com eles e acabou trabalhando o AutoCad. Alguns alunos me encontraram depois disso e disseram ‘olha, estou até fazendo algumas plantas, estou usando em casa e tal’.	tenham condições de pegar um arquivo, receber um arquivo, por exemplo, de um cliente, e poder orçar esse arquivo, fazer medições nesse arquivo, se for uma reforma, fazer pequenas alterações nesse arquivo...essa é a nossa expectativa. Alguns vão poder fazer muito mais. Mas essa é a nossa expectativa para o grupo. A professora tem a expectativa que no curso novo eles vão ir muito mais além. “Até por causa da mexida que a gente fez, radical, no currículo deles. Então, se os outros tinham duas horas/aula em um ano, esses tem dois anos com três horas/aula, então aumentou muito a carga horária. Aumentou, três vezes, ficou três vezes o que era.
--	--	--	---	---	--

	desencadeou sérios problemas que dificultaram o andamento da disciplina referente a sequência e ao ritmo para aquisição da aprendizagem. Esta situação evidenciou a necessidade de reestruturar a disciplina no curso, especialmente a questão da carga horária. A mesma foi feita para o curso de Edificações PROEJA. “Foi um momento bastante difícil A carga horária da disciplina, foi muito prejudicial... porque o tempo que a gente tinha era basicamente para ligar o computador, quando a gente estava engrenando estava na hora de desligar o computador... Eu fiquei bastante frustrada. Tá. Fiquei bastante frustrada. Os alunos, eles, eu acredito que também, mas eles gostavam da disciplina. E eles perguntavam para mim,			Conseguiram resgatar alguma coisa com este professor, não sei exatamente o quê e nem em que nível”	
--	--	--	--	---	--

	ainda, “professora, quando é que nós vamos ter aula de novo? Eles tinham tanta vontade...				
P5	A MTPC I, II e III foi pensada para trabalhar em conjunto (matérias, técnicas e prática) seguindo as etapas da obra. Os módulos são organizados, seguindo estas etapas. “Conforme a obra vai se erguendo, desde a locação da obra, das fundações, impermeabilização, alvenaria, aí vem o chapisco, vem o emboço, que são os revestimentos argamassados, depois vem os cerâmicos, e aí vem telhado, vem cobertura... Então se aprende a classificar os materiais, a conhecer suas propriedades, suas características, como se aplica na técnica, né, qual a técnica que eu vou aplicar,	O professor não tem dificuldade em desenvolver os conteúdos, mas se preocupa com a sequência, com o cronograma de trabalho estabelecido. O dinamismo é uma marca da disciplina, não só porque trabalham teoria e prática juntos, mas também pela participação dos estudantes que é intensa e com níveis bem diferenciados de conhecimento. Neste sentido, para atender diferentes demandas, curiosidades, ou desconstruir equívocos, se faz necessário abordar diferentes conteúdos, falar de diferentes materiais, mesmo que não estejam no planejamento da aula.	Os estudantes acompanhavam bem a disciplina. Não apresentavam problemas em relação ao ritmo de aquisição da aprendizagem. Quando o professor percebia que tinha um estudante disperso, muito quieto, chamava para o meio da conversa, do questionamento e ele acabava acompanhando o desenvolvimento da aula.	O professor vai avaliando os estudantes durante as aulas. Não planejou fazer prova escrita.” Eu quero que eles me provem que eles estão tendo conhecimento, que eles estão aprimorando o conhecimento deles, estão construindo esse conhecimento, me mostrando na forma que eles perguntam, na forma que eles vão praticar. Ao longo disso eu faço muitas perguntas. Então eu analiso sempre, vejo qual é a assiduidade deles, para me basear no interesse. A pontualidade deles, o conhecimento técnico, como é que eu exploro o conhecimento técnico? Como eles estão praticando aquilo ali, que eu já falei da teoria, eu pergunto de novo a teoria.	Para o professor, os estudantes dos cursos do Proeja trazem conhecimento e experiências em diferentes áreas específicas (pode ser servente de obra, colocador de forro, de gesso, instalador hidráulico, elétrico e pode ser um empreiteiro, sabendo discutir se posicionar em todas as áreas da obra). Por outro lado, “estes estudantes trazem muitos conceitos errados e que são aplicados como certo, e ele acha que aquilo ali funciona. E até alguns funcionam, né. Só que também ele nunca retornou à obra, 5, 10, 15, 20 anos depois para saber o que ele aplicou lá, funcionou... então isso é fazer com eles, eles enxergarem que um material mal especificado, pode gerar

	se vê isso e se coloca em prática. Em cada fase dessas, já também se observa e se fala, nas futuras ou prováveis patologias que vão ocorrer. Então se eu escolher um bom material, usar bem a técnica, certamente essas patologias não vão surgir. Então eu consigo ter uma durabilidade da obra. Isso diferencia da vida útil. Na MTPC a gente pensou assim, primeiro conhecer o que que eles conhecem desse produto, desse material, e em cima disso a gente vai construindo esse conceito. Pode levar, do primeiro ano até o segundo, ou pode levar do primeiro até o último ano, certo, mas no final se constrói esse conceito. Para que não ocorra, de tu fales isso hoje, e chegar lá no terceiro ano e eles não saberem.	Porém é preciso voltar para que todos aprendam. “Porque quando eu acho que eu vou falar em um determinado assunto que para eles é uma novidade, tem um, ali, que tem muito mais experiência então ele já vai lá adiante. Então eu tenho que responder para ele lá adiante e trazer de volta para os que não sabem. Então essa que é a grande dificuldade, né. Isso que eu tenho que conseguir, sempre fazer voltar para um cronograma de crescimento.”		Ele me respondeu corretamente? Eu tenho uma planilha de avaliação que eu vou lá e ponho o conhecimento técnico, é nota máxima, é média, é baixa. Depois de um certo tempo, eu vou mostrar essa ficha técnica para eles, mostrando onde ele precisa melhorar. Eles mesmo veem, né, em um determinado momento, não agora, mas lá adiante, eu pego essa ficha e dou na mão deles...vazia. E peço para eles colocarem ali, a avaliação deles, como é que eles estão se vendo, e me justifica. Eles tem que me justificar, tá, e cada item, tá, e aí em cima do que ele está sendo justificado, eu tenho a avaliação, e eu faço uma comparação junto com eles. Sempre bate com a minha.” Poucas vezes acontece de ter que fazer reavaliação. Normalmente os estudantes	uma durabilidade para essa obra, menor. Um desconhecimento em determinada técnica, não bem aplicada, ela vai também proporcionar uma patologia.” O professor chama a atenção para diferença entre experiência e experimentação, que é o que sempre vai ser trabalhado no curso. “A experiência tu adquires ao longo do tempo, experimentando, acertando ou errando, tu vais indo. Experimentação não, tu leva esses materiais ou um composto de materiais, e coloca em laboratório. Então tu fazes ensaios tecnológicos neles, então essa é a diferença, entre experiência e experimentação. Então a expectativa que o professor tem com a disciplina, a qual é por ele considerada o alicerce do curso é que os estudantes “quando tiverem
--	--	---	--	--	--

	Então vem se construindo, baseado também no que eles conhecem, e em cima dessa teoria, né, desse conhecimento que a gente tem. Então a gente vem construindo isso.”			avançam bastante no aprendizado. Quando acontece, ela é feita durante o processo. A planilha auxilia o professor indicando qual atividade deve ser refeita.	que se posicionar ou se portarem a alguém, tenham clareza no que vão falar, e vão ter uma linguagem técnica, para se comunicar com esse outro profissional, seja ele de nível superior ao deles ou de mesmo nível, ou de menor nível. Que eles consigam passar para ele, o que estão trabalhando, ou da forma que pretendem trabalhar. E que isso fique claro”.
P6	PI. Existiram projetos com diferentes objetivos dentro do PI. Portanto, foi utilizado diferentes critérios para organização e seleção dos conteúdos/conhecimentos trabalhados. “No PI que eu participei, a ideia era que os estudantes trouxessem para compartilhar com os colegas, conhecimentos que eles tinham que fossem além ... mais abrangentes,	D. Pelo dinamismo da disciplina acontecia da professora mudar a sequência planejada. “As vezes pensava trabalhar determinado material lá adiante, madeira, lá adiante, mais aí eu estava falando, ainda no início de fundação, e eu tinha que fazer a forma para fazer aquela viga de fundação... aí eu me toco, eu tenho que falar de madeira já com eles agora... vamos	Os estudantes tinham muita facilidade com a disciplina, o ritmo da aquisição de aprendizagem era bem natural. “Para eles aquilo ali é natural. Talvez eles não usassem aquele termo, mas a partir do momento que tu falas e tu mostras a imagem, eles já sabem o que que significa isso. Então eles sempre tiveram acho que bastante	Os estudantes conheciam os critérios de avaliação. No início do ano era explicado para todos. A professora entende que os estudantes estavam preparados para as avaliações porque como a aula fluía muito bem eles respondiam bem as avaliações e os resultados eram bons. “Não tivemos nenhuma reprovação “Nas aulas práticas a gente faz	PI. “No PI que participei a expectativa era de valorizar e ouvir a experiência e o relato de vida, de conseguir enxergar o outro lado deles. Valorizar uma experiência diferente que eles tivessem e também entender melhor eles como pessoas mesmo. Era mais como formação humana do pessoal. Principalmente de se colocarem, de falar em público, de se sentirem

	fora dos conteúdos específicos do curso”. Então, dependendo, da experiência de vida, das vivências deles, ou simplesmente pelo interesse. Nós tivemos temas como Farmácia e Bioquímica, relacionados à questão da História, do negro e questões raciais, sobre o tempo...de que forma a gente usa o tempo e teve um aluno que trouxe experiências de vida porque passou um tempo no exterior, então relatos de como aquilo acrescentou na vida dele, as vivências que ele teve em Portugal”. A professora está se referindo aos conteúdos e disciplinas da formação profissional. Porque entende que os temas trabalhados tiveram relação com algumas disciplinas da formação geral, das quais os	aproveitar e vamos falar um pouquinho da propriedade da madeira, da onde a madeira vem, como é que a gente trabalha a madeira, então isso acontecia muito, de fugir um pouco do plano nesse sentido. Mas ficava tudo no registro da aula”	facilidade, a gente não tinha esse problema” A disciplina era trabalhada por mais de um professor. Exatamente pela característica de trabalhar teoria e prática juntos. A professora trabalhava a parte teórica, mas o planejamento e a atuação docente era conjunta. Portanto, participava das aulas práticas e descreve o quanto aprendeu com os estudantes e o colega da parte prática.	uma avaliação diária. Então a gente tinha tipo uma tabela com alguns critérios, que a gente apresenta no início, e aí toda aula, a gente faz observações. Na aulas de laboratório, que a gente faz ensaios, normalmente a gente fazia avaliação através de relatórios. Eles faziam toda a descrição dos procedimentos, e fazíamos também algumas avaliações como provas, exercícios. Sempre conversando, né, e eles sabendo como é que era.”	valorizados porque trouxeram coisas interessantes. Souberam julgar por si só, né, o que que era relevante. Todos assuntos foram relevantes, todos surtiram discussões importantes e relevantes. As vezes para a Física, né, quando se falou do tempo, coisas históricas, de sociologia...importantes” D. A expectativa é de produzir conhecimento, de troca de experiência com eles. Também tem algumas coisas que eles aprenderam na vida que não são as mais corretas. Então a gente desconstruir isso e construir de novo, correto no sentido de aquele trabalho que eles estão fazendo ficar com mais qualidade, né, eles entenderem que eu colocar muito cimento em uma argamassa para fazer o reboco não quer dizer que ela
--	--	--	--	---	--

	professores estiveram presente e participaram das discussões. D. “Eu sofria bastante com essa disciplina, era um desafio por dois motivos: um pela questão de quebrar a lógica que a gente vinha trabalhando dentro do curso de EDI, onde tu divide materiais, técnicas e práticas, e aí fica mais fácil de tu trabalhares, não é a melhor para o aluno, talvez, mas é mais fácil de trabalhar. E segundo porque a gente abre um leque de conteúdos, de possibilidades, imensa.” Então a disciplina vai na lógica da construção, das etapas da obra. Bom, nessa etapa, fazendo a fundação, quais são as possibilidades? Eu vou ter concreto, pode ser concreto, pedra, pode ser isso, aquilo e aí vai então				vai ficar melhor. Então as vezes tu constróis isso, não, vou botar mais cimento porque vai ficar mais resistente, é melhor. Não, mas ela vai trincar, porque ela vai retrair muito superficialmente, então aí as vezes constróis de uma forma, né, porque aprendeu na obra e vais fazendo, então a gente tem que desconstruir para depois, eles construírem de novo e depois levarem para a vida prática e realmente constatarem que... no sentido agregar o conhecimento científico, ali, o conhecimento dentro daquela prática”.
--	--	--	--	--	---

	abrindo né, bom concreto, vou falar um pouquinho de concreto aqui nesse momento. Só que depois quando eu estiver falando de estruturas, o concreto vai aparecer de novo, e aí então eu volto a falar de concreto. E quando eu estou falando de concreto, além de falar do material concreto eu também estou falando de cimento. Então na verdade esse movimento é que é interessante, porque a gente ia e voltava. Eu falei sobre cimento quando eu falei de fundação, eu falei sobre cimento quando eu falei da alvenaria, porque eu estou falando da argamassa, e eu falei sobre cimento quando eu estava lá na estrutura. Então fica mais dinâmico nesse sentido. E mais real, talvez, né. Porque é assim na prática que vai acontecer.				
--	---	--	--	--	--

OA. Oficina de Aprendizagem

PI. Projeto Integrador

D. Disciplina específica do professor

Apêndice G: Quadro categorização e análise das entrevistas dos estudantes concernentes ao contexto instrucional das práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA

Enquadramento Controle	DI Seleção	DI Sequencia	DI Ritimagem	DI Avaliação	DR Comportamento Incentivado comunicação/
A1	Não participou da construção do projeto do curso. Mas entende que existe espaço para propostas, sugestões, embora não tenha indicado qual.	“Os professores mudam a sequência em função das dificuldades que alguns alunos têm. Eles fazem mais atividades, eles retomam o conteúdo. Eles mudam sequência, mas voltam e dão os conteúdos”.	Os estudantes participam das aulas, conversando perguntam as dúvidas, Eu que sou mais tímido. Mas eu pergunto às vezes. O ritmo de aprendizagem dos estudantes era respeitado pelos professores. “A gente disse assim, professor, tem que ir mais devagar, ou retomar tudo de novo que a gente não entendeu nada. E eles retomavam de novo, davam uma reforçada”.	Sabia como seria a avaliação. Fazem provas, trabalhos individuais e em grupo. Também são avaliados pelos exercícios realizados em aula. Não se sente preparado para todas as provas, daí reprova, faz reavaliação, estuda mais em casa, faz a segunda avaliação e aprova. Neste processo, de reavaliação, se sente mais preparado.	Os professores esperam que a gente aprenda o que eles estão passando para nós. E que a gente se forme, eu acho, que não desista do curso.
A2	Não participou da construção do curso, programas e seleção de conteúdos.	Os professores seguem uma sequência de conteúdos, mas acontece de mudarem. “Teve um dia que	Os estudantes costumam problematizar o ritmo.. A gente é crítico enquanto isso aí, pelo fato de	Conhece o sistema de avaliação dos cursos e os critérios utilizados pelas diferentes disciplinas. Tem	Eu acho que os professores esperam demais da gente, demais assim, eu acho que querem sugar o

		a gente foi fazer uma matéria de Física com a professora XXX que eu acho que o conteúdo que ela ia dar ali naquele momento era mais difícil...e o pessoal não estava entendendo...aí ela disse “não, então vou começar pelo mais fácil e depois a gente volta para esse...que é para vocês entenderem melhor”	que se não entendeu, pô, se não entendeu, “aquela matéria lá, professor, dá para o senhor explicar de novo”...a gente pede. “ó, como é que está o conteúdo esse que a gente viu semana passada?” Porque eu acho que para a gente é um espaço de tempo muito grande, né? Tipo a gente tem Matemática acho que na segunda ou quarta-feira, não lembro que dia é, e depois a gente só vai se ver na outra semana. E vou confessar para a senhora, muito pouco a gente pega no caderno. Eu mesmo pouco pego no caderno em casa. Então a gente chega e fala pra ela “ó, professora, não tá legal”, “então, beleza, vou dar mais essa aula para vocês, vou fazer mais alguma coisa e semana que vem a gente parte para a outra”	provas, tem trabalhos, muitas vezes não tem trabalhos mas pelo que a gente fez no caderno, ali, depende muito do professor. Me sinto muito preparado. Muito preparado mesmo. Porque o professor ele não deixa vago de uma aula para a outra. “Ah, semana que vem tem um trabalho”, então se é pra semana que vem tem um trabalho, e a gente tem três aulas daquela disciplina que vai ter o trabalho, ele puxa a gente bastante naquele trabalho, sobre aquele conteúdo que ele vai dar na prova. Sem antes a gente entender bem aquilo ali ele não passa para outro conteúdo. Então, é...muito preparado mesmo. Só não é preparado quem não está com foco, quem não quer, né...	máximo do conhecimento do pessoal, ali A comunicação entre professores e estudantes é aberta.
--	--	--	--	---	---

A3	Não participou da construção do projeto do curso e nem identifica espaço para discutir a proposta. Porém conhece a proposta do curso.	Os professores costumam seguir a sequência dos conteúdos. Aconteceu de ter que lembrar e depois acelerar uma parte em função da greve. Mas não mudavam.	Os professores diminuíam o ritmo conforme os alunos solicitavam. “Diminuíam mais o ritmo, né, das matérias, e aí tentavam comentar mais, conversar mais, explicar mais... dava resultado. No começo ali, nós éramos mais fechados, né, estavam chegando, né, mas agora para o final nós estávamos falando para os professores.	O sistema de avaliação era por conceito e envolvia diferentes disciplinas. “Mas eu não entendi muito”. Faziam provas e trabalhos, a maioria das avaliações era por trabalhos. Se sentia preparado para as avaliações. Era A, B e C, eu esperava mais ou menos isso, que não tivesse nenhum abaixo do B, né, porque pelo que a gente aprendeu né, para demonstrar que eu realmente aprendi. Não me surpreendi porque não adianta eu querer mais A, porque eu não participava tanto, não tinha tanta presença nas aulas.	Eu acho que eles esperavam que a gente aprendesse né, as matérias, que saísse dali convicto do que eles nos ensinaram... Demonstravam que acreditavam nisso e tanto é se esforçavam e repassavam a matéria, no caso, rever o conteúdo daquilo que a gente não conseguiu gravar, né, então eu acredito que eles tinham essa expectativa. Que nós pudéssemos aprender, mesmo.
	Não participou da construção do projeto do curso. Já estava pronta. Embora tenham tido espaço	Os professores seguiam uma sequência de conteúdo. Porém, eles mudavam por conta que eles	Os estudantes problematizavam o ritmo. Não lembro agora exato que matéria era, mas o professor	Só foi entender o sistema de avaliação no segundo ano. Se sentia preparado para as	Os professores “esperavam que a gente aprendesse o que eles estivessem passando,

A4	para conversar sobre o curso, compreende que a necessidade de ter mais auto AutoCad foi pouco contemplada.	estavam investindo numa área, num lugar errado...aí eles, “não, tu acha que é melhor?”, “a, acho que sim”...aí eles mudavam a dinâmica ou a matéria, “ah, isso aí vocês já aprenderam, isso aí se vocês já aprenderam então não vou perder tempo com vocês aqui, vou passar para um nível maior...” Aí eles pulavam aquele nível que eles tinham no cronograma deles fazer aquilo ali, mas não era necessário. Aí tu já tem dificuldades lá na frente, então eles iam lá na frente direto..”	estava muito acelerado e digo “Não, calma aí professor, não é assim, a gente não pegou nem o começo, a gente já está aqui no meio já”, sabe? Aí não, “então, pára aí, então estou muito ligeiro? Estou indo ligeiro demais?”	avaliações. Quando se sentia inseguro estudava em casa, tirava dúvidas com os professores e colegas. Os resultados surpreenderam positivamente. Como eu passei com muitas disciplinas com A...aquilo para mim foi maravilhoso, né, eu digo, quer dizer que eu me superei...eu me superei...	né...porque não fosse...eles passavam a matéria e iam embora para a casa e deu, já ganhei meu salário e posso ir me embora, né, fiz a minha parte...Eles ficavam felizes quando a gente pegava a matéria, quando a gente aprendia sabe, quando tinha dificuldade e perguntava, isso aí era interessante, eles se preocupavam conosco, não só em receber o salário deles no final do mês e ir embora. Muitos, não vou dizer que todos, mas 90% tinha essa preocupação com nós, de aprenderem...
A5	Não participou da construção do projeto e os programas de ensino, são apresentados pela maioria dos professores no início do ano letivo. Entende que os professores foram melhorando o curso durante o processo de	Os professores seguiam passo a passo o programa que foi apresentado. “Concluía um... fazia avaliação e ia para o próximo”.	Os estudantes tinham a liberdade de interromper a aula e perguntar sobre qualquer dúvida. Os estudantes eram bem participativos. “Tinha as vezes...quando a gente estava lá começando que o professor não estava	Ao longo do curso foi compreendendo o sistema de avaliação. Os professores explicavam no início do ano como seria a avaliação. Faziam provas trabalhos e relatórios. Dependendo da disciplina os trabalhos eram avaliados em	Tinham liberdade com os professores e se sentiram acolhidos. “Na verdade foi uma grande troca de experiências que a gente teve em sala de aula. Eu acho que o aprendizado foi muito grande. Não somente na área, mas como pessoa sabe,

	integralização. Foram incluindo conhecimentos a partir da troca de experiência, inclusive da troca com os estudantes.		acostumado, talvez...com o nosso ritmo, que já estava ali meio esgotado, então a gente dizia “não professor, péra aí... só um minutinho, a gente está indo rápido demais... se não a gente não consegue...”. Porque como a gente era uma turma que a maioria dos que ficaram eram pessoas que estavam fora da sala de aula há um tempo, então a nossa maneira de pegar as coisas, até tu pegar, voltar, entrar naquele ritmo, era mais lento. Então a gente sempre pedia. E eles prontamente atendiam. Por exemplo, se tu não chegava... ficava com alguma dúvida, parava ali e voltava lá, voltava para dar continuidade depois, “não, agora vamos continuar com o nosso cronograma...”.	aula. “Tinha professores que só te avaliavam no teu desenvolvimento, inclusive tinha um que ia na classe, ali, depois que tu fizesse teu trabalho ele dizia “deixa eu ver”. E olhava e não te falava nada. Né? A avaliação era praticamente só o que tu aprendestes ali na sala de aula. A maioria das disciplinas de formação geral faziam prova, em Língua Portuguesa a professora fazia trabalhos em todas as aulas e levava para casa para avaliar. Os relatórios eram feitos nas disciplinas da parte técnica”. Se sentia preparada para fazer as avaliações. Os resultados não surpreenderam, “ eu batalhei para isso” Só no início do curso ficou com B em algumas disciplinas, depois ficou com A.	eu sinto que eu cresci, eu evolui bastante, pela convivência com os professores, o acolhimento que a gente teve quando chegou em sala de aula, assim, sabe, tu te sentias praticamente em um lugar que parecia que tu já conhecias há tempos, que aquilo ali era normal para ti. E foi o acolhimento dos colegas, também, não sei se pela idade, que o pessoal já está com uma experiência social um pouco maior, então foi uma troca”.
	Não participou da construção do projeto do	Os professores seguiam o programa de	Os professores voltavam no conteúdo para	Foi explicado no início do curso o sistema de	“Os professores queriam que todos

A6	curso. Já estava montado e foi apresentado para todos os estudantes. Tiveram espaço para encaminhar a inclusão “da parte de projetos dentro da construção civil, autocad que a gente pediu para ter mais uma ênfase, porque a gente teve só uma passada assim mais ou menos. Na parte técnica mesmo, de projeto, leitura de projeto. A questão da parte do médio não precisou porque já “tava”.	ensino passo a passo. Quando trocava de professor tinha confusão. Especificamente na matemática que tiveram muitos professores. “A primeira professora de matemática, ela deu o conteúdo até certo ponto. O segundo pegou e não entendeu muito bem, daqui a pouco ele retomava da metade que ela tinha parado e nos dava uma matéria que ela já tinha nos dado. Aí isso “-Nossa! A professora já deu. -E esse aqui? -Ah, já deu; - Ah, mas não tá aqui pra mim. Essa confusão.”	não deixar ninguém para trás.	avaliação. Sentia-se preparado para as provas e trabalhos. Teve um bom aproveitamento. “O tipo de conceito era A, B, C e D. E eu sempre tive A e B, tive mais A que B, então não me surpreendi” em relação aos resultados. “Ninguém faz milagres numa prova. Chegar lá e tirar uma nota, tem que saber alguma coisa, né? Não adianta.	aprendessem. Buscavam não deixar ninguém para traz. Era uma relação de respeito e troca de conhecimento.
----	--	--	--------------------------------------	--	---

Apêndice H: Quadro categorização e análise das entrevistas dos professores concernentes ao contexto regulador das práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA

Classificação Poder	Relação entre Sujeitos	Relação entre Espaços	Relação entre Discursos	
			Conhecimentos acadêmicos/não acadêmicos Ce	Conhecimentos Intradisciplinar e Interdisciplinar Ci
P1	“Os estudantes tem um respeito por ti e um reconhecimento explícito sobre o que seria o teu saber. Porque é o que eles buscam, então isso é importante.” E a relação dos professores com os alunos é uma relação gratificante, de respeito, valorização e troca de saberes “A relação entre eles é boa, eu vejo grupos muito mais harmônicos, turmas constituídas por um conjunto de estudantes muito melhores relacionados do que os estudantes de outros níveis”	Dentro do IF as salas dos professores são de uso só deles, não temos um espaço de integração, a não ser o espaço do cafezinho. Mas compartilhamos o espaço do café nas quartas-feiras.	Os conhecimentos que os estudantes trazem são valorizados e articulados com os conhecimentos que a professora trabalha, os quais são necessários a formação pretendida. “Com todo o conhecimento e experiência os estudantes não dominam, obviamente, conhecimentos de conteúdos mais técnicos. Eles tem muito a acrescentar e muito inclusive a discutir uns com os outros (...) uma coisa que me preocupa, é que para trabalhar com a terminologia técnica e a representação gráfica é preciso que o professor tenha trânsito dentro da construção civil e que não se surpreenda com nada do que eles trazem e nem se sinta numa saia justa	O trabalho na OA envolve três áreas do conhecimento. Os professores de Matemática, Língua Portuguesa, Informática e Iniciação a Construção desenvolvem atividades abordando temáticas da área técnica, para mobilizar os estudante no resgate de conhecimentos básicos, anteriores ao ensino médio.

			porque claro que tem muita coisa que eles sabem e que a gente não sabe (...) e na parte da representação gráfica, é impressionante como os operários da construção civil não tem a menor noção dos códigos de representação gráfica que em princípio deveriam ter o mínimo de conhecimento pra poder executar, mas eles são simplesmente trefistas (...) eles não sabem ler projetos. Então (...) é preciso bastante estudo, literalmente, na questão dos processos de cognição para poder trabalhar, para poder renovar, revitalizar a representação gráfica da construção civil. A professora demonstra satisfação porque atualmente tem um grupo de colegas que está desenvolvendo este estudo e compreende que foi incentivadora deste processo.	
P2	É impressionante como eles tem a distinção da amizade para o vínculo profissional, então a gente consegue estabelecer um intermediário entre a amizade e o		O professor destaca que a disciplina é perfeita para fazer relações dos conteúdos com os conhecimentos e experiências dos estudantes. “Os estudantes tem muita experiência de vida de trabalho e eles	“Eu me preocupo não só trabalhar os conteúdos que estão pré-estabelecidos, mas eu procuro também trabalhar de forma integrada com as outras disciplinas. Eu trabalhei com o Português,

	profissional, eles tem o maior respeito pelo professor, eles são fenomenais.		colocam as experiências deles e acaba facilitando bastante no conteúdo mesmo sendo matemática extremamente técnico a gente consegue fazer link com conhecimento que eles trazem. A gente tem que trabalhar com a bagagem de conhecimentos deles, mas dando nome as situações, eles conhecem muito de obra, mas eles não sabem o porquê das coisas, então cabe a nós, os professores, ensinar porque que funciona assim, porque este cálculo se faz assim, para que serve este cálculo, onde a matemática vai ajudar. É muito interessante porque eles vem com ideias surpreendentes do que eles tem no trabalho, com relação aos conteúdos, todos os conteúdos tem sido assim.”	Geografia, História. Eu procuro sempre ter um vínculo com as outras disciplinas, porque aí acaba fazendo sentido o estudo da matemática, então eu acho que funciona bem”.
P3	É uma relação maravilhosa. De muito respeito.		A professora entende que na OA se consegue incorporar os conhecimento, as experiência deles nos trabalhos desenvolvidos. É um espaço em que possibilita fazer essa relação o tempo inteiro. Contudo, entende que nas aulas de LP valoriza os conhecimentos dos estudantes com	A professora compreende que ela realiza o trabalho integrado na OA, com a área técnica, mas que existe alguns colegas de outras disciplinas, que cobram a interpretação e a escrita, reforçam nas suas aulas a importância da escrita, corroborando com o meu

			as atividades de redação e reescritura. Normalmente os temas abordados e discutidos em sala de aula para a realização destes trabalhos, são de interesses dos estudantes e versam sobre a vida e sobre as relações de trabalho.	trabalho. Destaca o trabalho realizado pelo professora de Geografia e fala que não sabe se os outros professores fazem o mesmo. Para a professora isso é muito importante porque ajuda a quebrar a resistência que os estudantes tem com a escrita por conta da dificuldade que eles trazem. “No início alguns tem até certa ojeriza do português. Alguns dizem ah professora eu tenho horror de português. (...) Eles já vem com dificuldades, eu acho que eles não foram bem trabalhados no português, eles não tem uma base na verdade. Nossos alunos que são da construção, também tem a ideia de que português não precisa, na visão deles eles precisam muito mais da Matemática, da parte técnica e que Português não é uma coisa tão necessária.” Ela leva um tempo considerável de trabalho para eles se soltarem para começar o trabalho de reescritura com eles, bem como, para os estudantes compreenderem a importância da escrita e da
--	--	--	--	---

				expressão oral na formação profissional deles.
P4	“Uma relação de troca de experiência muito interessante”	Os espaços eram comum a todos os estudantes. Eu via muita troca de sala de aula, que eu acho que era comum a todos, acontecia com todo mundo. Eu nunca tive problema de entrar num espaço ou outro por ser do PROEJA.	Os conhecimentos dos estudantes são incorporados, especialmente na OA. “As discussões, todas, sempre foram muito ricas, porque um entende de mármore, o outro entende de piso, o outro entende de concreto... Então trazem isso, muito para a aula. E a gente sempre faz questão de que eles tragam mesmo (...) quando envolve esses temas, eles vão muito adiante, eles sabem, tem coisas que eles sabem que eu não sei. Isso já fica mais difícil na Informática, porque eles se identificam menos. Que experiência que eles têm de desenho? A grande maioria dos trabalhadores de obra não sabe ler planta, né? E também o conteúdo, o conhecimento que eles tinham prévio à Informática Aplicada, que é uma coisa super abstrata, era pouco. Então na OA a mais fácil.” A professora compreende que com as turmas do curso novo vai ser melhor. Já no primeiro ano eles tem IC que trabalha com conceitos da construção civil e com representação	A OA constitui-se um espaço aberto para integração de diferentes disciplinas que trabalham no resgate de conhecimentos básicos que os estudantes precisam para aprendizagem de diferentes conteúdos e disciplinas ao longo do percurso formativo. “Por exemplo, a gente trabalhou com uma carta-proposta, então a gente fez todo o exercício, de levantamento da sala de aula, cálculo de área, cálculo de volume, cálculo de material, orçamento... e a gente fez a elaboração de uma proposta de trabalho em cima desse orçamento que tinha sido elaborado, usando Matemática, usando Português, usando a área técnica, usando Informática, então foi um exercício bastante rico.” Para a professora a OA também é um espaço de suporte para o retorno deles a escola, lembra de um problema que eles tiveram na disciplina de Geografia que eles levaram para oficina e foi trabalhado

			gráfica. Além disso, faz referência à pesquisa que ela está desenvolvendo com mais três colegas para buscar compreender um pouco melhor os processos cognitivos e como é que o aluno aprende, quais são as etapas de aprendizagem, para que a gente possa, a partir de um conhecimento teórico, mais aprofundado, a gente melhorar as nossas aulas. Desse grupo, somos duas professoras do PROEJA de Informática agora. Então isso vai acabar se refletindo, e por enquanto o quê se sabe, a gente recém começou, é a questão ter que trabalhar a partir do concreto.”	pelo professor de Matemática e depois foi conversado em reunião.
P5			A disciplina de MTPC, foi pensada na perspectiva de trabalhar teoria e prática juntos, incorporando os conhecimentos e experiências dos estudantes trabalhadores da construção civil durante todas as etapas da obra. Portanto, durante todo o tempo a disciplina vai sendo construída nessa relação. Para o professor é preciso enxergar que “o nosso aluno do PROEJA, ele já vem	Pela dinâmica da disciplina é feito todo tempo a inter-relações entre diversos conhecimentos. Dependendo do andamento da aula, das curiosidades lançadas e conhecimentos demonstrados a aula vai ao nível de aprofundamento maior e volta para que todos acompanhem.

			com uma certa formação profissional. Seja ela de boa qualidade ou não. Ou seja ela mais abrangente ou não. Mas ele já vem com uma visão, ele vem um profissional ali, vem um trabalhador ali, vem alguém que já tem responsabilidades, vem alguém já com uma certa maturidade, uma visão, da onde ele quer alcançar, onde ele quer chegar. O professor compreende que o fator principal de se trabalhar com PROEJA “é ver o ser humano, dentro da sua necessidade, dentro da sua humildade, e trazer, esse valor, estimular esse valor com ele, né, fazendo com que ele se sinta uma pessoa, que pode estar inserida, com as suas qualidades, dentro da sociedade, dentro da onde ele trabalha.”	
P6	A gente acaba sempre ouvindo muito o aluno. Eu acho que o nascimento dessa reformulação da matriz do Curso de Restauro, veio muito dessas demandas dos alunos, de coisas que eles colocavam para a gente, né, porque a gente sempre faz essas conversas...de algumas coisas		Os conhecimentos e experiências dos estudantes são valorizados e incorporados de diferentes formas em diferentes componentes curriculares. A professora faz referência a disciplina de MTPC e aos projetos desenvolvidos na componente	Os temas e conteúdos desenvolvidos no PI envolvia diferentes disciplinas.

	que eles achavam que deveriam ser alteradas, que queriam ter mais aulas de informática, menos disso, mais daquilo...mais AutoCad”		curricular intitulada de Projeto Integrador. Nas práticas da MTPC buscava-se distribuir nos grupo, estudantes com diferentes experiências, para que todos aprendessem uns com os outros. Os professores também aprendiam com eles.	
--	---	--	--	--

Apêndice I: Quadro categorização e análise das entrevistas dos estudantes concernentes ao contexto instrucional das práticas pedagógicas dos cursos do PROEJA

Classificação Poder	Relação entre Sujeitos	Relação entre Espaços	Relação entre Discursos	
			Conhecimentos acadêmicos/não acadêmicos Ce	Conhecimentos Intradisciplinar e Interdisciplinar Ci
A1	Uma relação bem tranquila.		Os professores perguntam sobre as experiências que os estudantes tem, do canteiro de obra. "A gente vai falando e eles vão explicando o conteúdo." Eu acho Português, Matemática, Geografia, Química, agora Solos e também a outra ali, Iniciação a Construção fazem isso, só Filosofia que eu não, eu não percebo."	Percebe entrosamento de algumas disciplinas mas não especifica que e como acontece.
A2	Nós era uma família. Um ajudava o outro. Quando um entendia aquele conteúdo, já explicava pro colega,		A gente trocou bastante conhecimento, um modo mais fácil de trabalhar, talvez, com o mesmo resultado, né? Muitos professores falaram que aprenderam bastante com nós. Porque tinham técnicas nossas, que a gente sabia fazer, fazia bem feito, só que não eram conhecidas	Percebe entrosamento das disciplinas. "Esses dias mesmo a gente teve uma aula de Física, que o professor perguntou para a gente se a gente já tinha visto trigonometria em Matemática e naquele mesmo dia a gente tinha visto trigonometria em Matemática...e aí, só que tinha

			pelos professores, que eles aprenderam na faculdade deles lá, entendestes? Isso acontecia mais na parte técnica, na outras a gente só absorveu."	uma matéria que a professora deu mais para a frente, na outra semana, que aí a gente perguntou para ele, ele nos explicou ali como era e na outra aula, a gente chegou não sabendo, claro, né, mas meio por cima como ele explicou ali, a gente mais ou menos já sabia o...aquilo que a professora deu na outra semana. Isso ajuda muito.
A3			"É levado em consideração sim, o nosso conhecimento. Até o professor pediu, quem tiver alguma opinião, né, ou alguma maneira mais fácil de fazer... Tiveram colegas que ensinaram para o professor também e para os outros colegas a fazer umas amarras de arame, né, na armação de ferro. Até tinha uma outra turma sofrendo também, aí esse colega foi lá e ensinou eles	Eu não sei, eu acho que os professores tinham, na carga deles, nas reuniões, se o material, né, o que todos estariam dando, se relacionava, para meio coincidir as matérias. Meio que concedia...mais Matemática, Física e as Técnicas
A4	Uma relação de respeito, bem tranquila, a gente estava envolvido por uma mesma causa"	A gente tinha acesso a todos os espaços, era tudo compartilhado, normal como se nós fizéssemos parte daquela casa, era nosso lar, nossa casa ali, show de bola! A biblioteca e os demais espaços, computadores, tudo a		

		gente teve acesso, laboratórios, show de bola!"		
A5	Nossa turma era bem unida, sempre quando tinha trabalho em grupo tu pensavas pelo lado do teu colega... 'ah, vamos participar juntos pra a gente chegar a um objetivo juntos'			Geralmente tinha o entrosamento Por exemplo, se tu trabalhavas...História. Né? Ele já contava história para ter o conhecimento depois lá no restauro e buscar a história daquele...daquele produto ou prédio sei lá que iria ser restaurado, né? Então sempre tinha, a aula era direcionada para que fosse aproveitada no curso, na tua profissão. Algumas mais do que as outras. Eu acho que Relações Humanas, Gerenciamento e a História, eu acho que esse aí foi bem direcionada para o curso mesmo. Matemática, até porque Matemática, Física, até Química, né, porque a gente precisa de alguns conhecimentos...
A6	Era uma relação de respeito e troca de conhecimento. Os professores queriam que todos	Os espaços eram comum a todos os estudantes. Eu via muita troca de sala de aula, que eu acho que era comum a todos, acontecia com todo mundo. Eu nunca tive	Sim, isso aí a gente sanou várias dúvidas, como que eu posso explicar? "Eu sei que isso vai aqui, mas por quê?" Entendesse, isso me sanou essa dúvida. Vai porque a força	A Física ela se uniu com a técnica. Então, como que posso dizer, Química, a reação do cal. A professora em aula explicava a reação da CAL, aquela coisa toda. Então teve uma união muito grande nisso. Física também, Matemática entendesse? Questão de cálculo de

	aprendessem. Buscavam não deixar ninguém para traz”.	problema de entrar num espaço ou outro por ser do PROEJA.	tal tem que reagir com a força tal, isso é leitura de projeto, né? Também passei muita coisa pros colegas. E sanei muitas dúvidas, né, em relação a isso. Ter prática e não ter a teoria. Os professores também aprenderam. O professor de Matemática que ele é engenheiro de formação, né, e a gente conversou Ah, professor eu tô ensinando fundação, aquela coisa com hélice continua e enfim eu comecei a explicar para ele. E ele “ah pois é, eu nunca trabalhei com a hélice” entendesse? E aí eu fui sanando algumas dúvidas pra eles, né? E trocando ideias, a experiência deles com a minha experiência de canteiro de obras.	concreto. Isso tudo foi unido e foi muito bom. Andou junto.
--	---	--	---	--

Anexos

Anexo A: Matriz curricular do Curso Técnico em Edificações – Forma Integrada – Modalidade EJA - IFSul Pelotas

MEC/SETEC							A PARTIR DE: 2016/1	
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE								
		Curso Técnico em Edificações – Forma Integrada – Modalidade EJA						
		MATRIZ CURRICULAR					CAMPUS : Pelotas	
PERÍODO LETIVO		CÓDIGO	DISCIPLINAS	Hora Aula Semanal	CARGA HORÁRIA (horas)			
					Teoria	Prática	Total	
	PRIMEIRO (ANO)							
				Oficinas de Aprendizagens	5	0	150	150
				Sociologia I	1	30	0	30
				Filosofia I	1	30	0	30
				Geografia I	3	90	0	90
				História I	3	90	0	90
				Português I	2	60	0	60
				Matemática I	2	60	0	60
				Química I	2	60	0	60
				Informática I	3	20	70	90
				Iniciação à construção	3	60	30	90
			Subtotal	25	500	250	750	
	SEGUNDO		Sociologia II	1	30	0	30	
			Filosofia II	1	30	0	30	

PERÍODO I LETIVO			Biologia	2	60	0	60
			Arte	2	60	0	60
			Português II	2	60	0	60
			Matemática II	3	90	0	90
			Informática II	3	90	0	90
			Física I	3	90	0	90
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas I	5	50	100	150
			Solos	3	60	30	90
			Subtotal	25	620	130	750
	TERCEIRO (ANO)		Oficinas de Aprendizagens	3	0	90	90
			Sociologia III	1	30	0	30
			Filosofia III	1	30	0	30
			Biologia II	2	60	0	60
			História II	1	30	0	30
			Geografia II	1	30	0	30
			Química II	2	60	0	60
			Física II	2	60	0	60
			Relações Humanas e Auto Gestão	3	90	0	90
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas II	6	60	120	180
			Instalações Hidrossanitárias	3	45	45	90
			Subtotal	25	495	255	750
PERÍODO I LETIVO	QUARTO (ANO)	CÓDIGO	DISCIPLINAS	Hora Aula Semanal	CARGA HORÁRIA (horas)		
					Teoria	Prática	Total
	QUARTO (ANO)		Seminário Avançados	3	20	70	90
			Português III	2	60	0	60
			Matemática III	2	60	0	60
			Espanhol	2	60	0	60
			Sociologia IV	1	30	0	30
			Filosofia IV	1	30	0	30

			Trabalho de Conclusão de Curso	3	90	0	90
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas III	6	140	40	180
			Planejamento de Obras	3	90	0	90
			Instalações Elétricas	2	30	30	60
			Subtotal	25	610	140	750
			CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS		2225	775	3000
			CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA DO CURSO				
			CARGA HORÁRIA TOTAL				3000

Anexo B: Matriz curricular - Habilitação Técnico Em Execução, Conservação E Restauro De Edificações forma integrada – modalidade EJA - IFSul Pelotas – Julho 2013

MEC/SETEC INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE					A PARTIR DE: julho/ 2013		
		HABILITAÇÃO			CAMPUS: PELOTAS		
		TÉCNICO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO DE EDIFICAÇÕES forma integrada – modalidade EJA					
		MATRIZ CURRICULAR					
PERÍODO LETIVO		CÓDIGO	DISCIPLINAS	HORA AULA SEMANAL	HORA AULA ANUAL	HORA RELÓGIO	
	PRIMEIRO ANO	120007	Projeto integrador I	1	40	30	
		120010	Sociologia I	1	40	30	
		120000	Filosofia I	1	40	30	
			Geografia I	2	80	60	
			História I	2	80	60	
			Arte	2	80	60	
			Português I	2	80	60	
		120005	Matemática I	2	80	60	
		120001	Física I	2	80	60	
		120008	Química I	2	80	60	
			Informática	2	80	60	
			Introdução à conservação e restauro	3	120	90	
			Técnicas de Levantamento	3	120	90	
			SUBTOTAL			25	1000
	SEGUNDO ANO	120020	Projeto integrador II	1	40	30	
		120022	Sociologia II	1	40	30	
		120012	Filosofia II	1	40	30	
			Geografia II	2	80	60	
			História II	2	80	60	
			Português II	2	80	60	
		120017	Matemática II	2	80	60	
		120021	Química II	2	80	60	
		120013	Física II	2	80	60	
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas I	5	200	150	
			Instalações Hidráulicas	3	120	90	
			Gerenciamento I	2	80	60	
			SUBTOTAL			25	1000

	TERCEIRO ANO	120034	Projeto integrador III	1	40	30
		120035	Sociologia III	1	40	30
		120025	Filosofia III	1	40	30
			Biologia I	2	80	60
			Português III	2	80	60
			Espanhol I	1	40	30
		120030	Matemática III	2	80	60
		120026	Física III	2	80	60
		120009	Relações Humanas	2	80	60
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas II	3	120	90
			Práticas de Conservação e Restauro I	3	120	90
			Solos	1	40	30
		120037	Gerenciamento II	2	80	60
			Instalações Elétricas	2	80	60
			SUBTOTAL	25	1000	750
		CÓDIGO	DISCIPLINAS	HORA AULA SEMANAL	HORA AULA SEMESTRAL	HORA RELÓGIO
	ÚLTIMO SEMESTRE		Projeto Integrador IV	1	20	15
			Biologia II	2	40	30
			Português IV	2	40	30
			Matemática IV	2	40	30
			Espanhol II	2	40	30
			Documentação técnica	3	60	45
			Projeto de Conclusão de Curso	5	100	75
			Práticas de Conservação e Restauro II	3	60	45
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas IV	3	60	45
			Gerenciamento III	2	40	30
			SUBTOTAL	25	500	375
			SUBTOTAL GERAL	100	3500	2625
TOTAL						2625

Anexo C: Matriz curricular - Habilitação Técnico Em Execução, Conservação E Restauro De Edificações forma integrada – modalidade EJA - IFSul Pelotas – Fevereiro 2010

MEC/SETEC INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE					A PARTIR DE:		
		HABILITAÇÃO			FEVEREIRO/2010		
		TÉCNICO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO DE EDIFICAÇÕES forma integrada – modalidade EJA			CAMPUS: PELOTAS		
		MATRIZ CURRICULAR ANTIGA					
ANO		CÓDIGO	DISCIPLINAS	HORA AULA SEMANAL	HORA AULA SEMESTRAL	HORA RELÓGIO	
	PRIMEIRO	120007	Projeto integrador I	1	40	30	
		120010	Sociologia I	1	40	30	
		120000	Filosofia I	1	40	30	
			Geografia I	3	120	90	
		120009	Relações humanas	2	80	60	
		119998	Arte	2	80	60	
		119999	Comunicação e informática básica	3	120	90	
		120005	Matemática I	2	80	60	
		120001	Física I	2	80	60	
		120008	Química I	2	80	60	
		120006	Materiais, Técnicas e Práticas construtivas I	3	120	90	
		120003	Gerenciamento I	1	40	30	
		120004	Introdução à conservação e restauro	2	80	60	
			SUBTOTAL			25	960
	SEGUNDO	120020	Projeto integrador II	1	40	30	
		120022	Sociologia II	1	40	30	
		120012	Filosofia II	1	40	30	
			Geografia II	1	40	30	
			História I	2	80	60	
			Português I	2	80	60	
		120017	Matemática II	2	80	60	

		120011	Biologia I	2	80	60	
		120021	Química II	2	80	60	
		120013	Física II	2	80	60	
		120018	Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas II	5	200	150	
		120016	Instalações Complementares I	3	120	90	
		120023	Solos e Topografia	1	40	30	
			SUBTOTAL		25	780	750
	TERCEIRO	120034	Projeto integrador III	1	40	30	
		120035	Sociologia III	1	40	30	
		120025	Filosofia III	1	40	30	
		120028	História II	2	80	60	
			Português II	2	80	60	
			Espanhol	2	80	60	
		120030	Matemática III	2	80	60	
		120026	Física II	2	80	60	
		120031	Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas III	5	200	150	
		120032	Patologia	2	80	60	
		120037	Gerenciamento II	2	80	60	
		120029	Instalações Complementares II	3	120	90	
		SUBTOTAL		25	640	750	
	semestre		Projeto Integrador IV	1	20	15	
			Gestão	2	40	30	
			Biologia II	2	40	30	
			Português III	2	40	30	
			Matemática IV	2	40	30	
			Projeto de Conclusão de Curso	5	100	75	
			Práticas de Conservação e Restauro	6	120	80	
			Materiais, Técnicas e Práticas Construtivas IV	2	40	30	
			Gerenciamento III	3	60	45	
			SUBTOTAL		25	240	375
		SUBTOTAL GERAL			100	2620	2625
ESTÁGIO CURRICULAR					240		
TOTAL					2865		

