



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO DA EJA EPT: OLHARES
SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO
FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* DE SÃO BORJA – RS

Martina Isnardo Gusmão

Santa Maria, 2020.

Martina Isnardo Gusmão

**POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO DA EJA EPT: OLHARES SOBRE
O CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA *CAMPUS* SÃO BORJA – RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

Orientadora: Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin
Coorientador: Prof. Dr. Saigon Quevedo

Santa Maria, RS
2020

Gusmão, Martina Isnardo

Política e trabalho pedagógico da EJA EPT: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja RS / Martina Isnardo Gusmão.- 2020.

132 p.; 30 cm

Orientadora: Mariglei Severo Maraschin

Coorientador: Saigon Quevedo

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Trabalho Pedagógico 3. EJA EPT 4. Curso Técnico em Cozinha 5. Política educacional I. Maraschin, Mariglei Severo II. Quevedo, Saigon III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MARTINA ISNARDO GUSMÃO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.



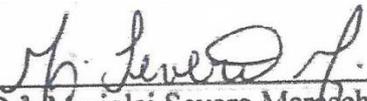
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

A Comissão Examinadora aprova a Dissertação

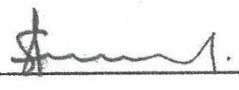
POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO DA EJA EPT: OLHARES SOBRE O
CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS SÃO BORJA – RS

Elaborada por
Martina Isnardo Gusmão

Aprovada em: 15/01/2021



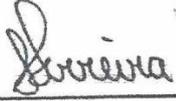
Prof.ª Dr.ª Mariglei Severo Maraschin
Prof.ª Dr.ª Mariglei Severo
(Presidente - Orientadora / UFSM)



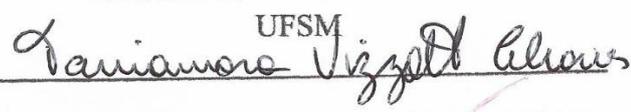
Prof. Dr. Saigon Quevedo
(Coorientador — UFSM)



Prof.ª Dr.ª Mad.ª Ana Desirée Ribeiro de Castro
IF Goiás



Prof. Dr.ª Liliana Soares Ferreira



Prof.ª Dr.ª Taniamara Vizzoto Chaves IFFAR

Santa Maria, 2020

DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe.

Mulher. Guerreira. Classe trabalhadora.

Sonhadora... De uma educação que possibilita melhores condições de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida.

À minha amada filha, Isabella Isnardo Gusmão, por trilhar comigo os caminhos da pesquisa e ser incentivadora das minhas produções.

Ao meu esposo, Luís Carlos Gusmão, que é um grande amigo, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo e por estar ao meu lado em todas as situações.

Aos meus queridos orientadores, Mariglei Severo Maraschin e Saigon Quevedo que, apesar da intensa rotina da vida acadêmica, aceitaram me orientar nesta pesquisa. As suas valiosas observações e sugestões fizeram toda a diferença, e a dedicação e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

Aos professores membros da banca avaliadora por terem aceitado o convite para a desafiadora tarefa de avaliar, dispondo do seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho e contribuir para melhorar.

Aos queridos colegas, Silvia de Siqueira e Marcos Andrighetto, cujas contribuições valiosas foram fundamentais e me guiaram para a finalização das escritas.

Aos Grupos de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica, Kairós e Transformação, pelos momentos ímpares de construção do conhecimento, os quais foram essenciais para meu processo de desconstrução e reconstrução pessoal e profissional.

Ao PPGEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do CTISM/UFSM, e ao seletivo grupo de professores, com os quais nós tivemos a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, seja durante as disciplinas que cursamos, os seminários e palestras a que assistimos ou nas conversas pelos corredores da Universidade.

Ao Instituto Federal Farroupilha *campus* de São Borja RS – IFFAR e aos sujeitos do Curso Técnico em Cozinha, por me oportunizarem e darem sentido à pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade Pública, por me oportunizar formação gratuita e de excelência, sem a qual este sonho não seria possível.

RESUMO

POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO DA EJA EPT: OLHARES SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* SÃO BORJA – RS

AUTOR: Martina Isnardo Gusmão

ORIENTADORA: Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin

Coorientador: Prof. Dr. Saigon Quevedo

A presente dissertação insere-se na temática trabalho e educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas da EJA EPT e o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja – RS, a partir dos discursos dos estudantes. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a trajetória da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; conhecer a historicidade da política e as características dos estudantes da EJA EPT do Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Borja; identificar, a partir dos discursos dos estudantes, como se materializam a política de EJA EPT e o trabalho pedagógico no *Campus*. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e tem como instrumentos para a produção de dados as análises documentais, a aplicação de questionários e a realização de grupo focal. As análises foram organizadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Como principais referenciais teóricos têm-se Manfredi (2016), Marx (2013), Konder (2004), Saviani (2007), Ferreira (2010 e 2018), Maraschin (2015 e 2019), Vieira Pinto (2010/2017), Ciavatta (2019), Frigotto (2012), Bardin (2011), Arroyo (2017). Os resultados demonstram que o TP contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento social, mas o mundo do trabalho no município tende a precarizar o profissional Técnico em Cozinha. A partir dessas constatações pelos discursos dos estudantes, sugerem-se ações para a gestão do IF de reformulação no curso e nas práticas, e ações para a gestão municipal, no sentido de valorizar as formações técnicas e superiores no mundo do trabalho de São Borja - RS.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho Pedagógico. EJA EPT (PROEJA). Curso Técnico em Cozinha.

ABSTRACT

POLICY AND PEDAGOGICAL WORK OF EJA EPT: LOOKS AT THE COOKING TECHNICAL COURSE OF THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA CAMPUS SÃO BORJA - RS

AUTHOR: Martina Isnardo Gusmão

ADVISOR: Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin

CO-SUPERVISOR: Prof. Dr. Saigon Quevedo

This dissertation is part of the work and education theme, in the Research and Management Policy Line in Professional and Technological Education of the Graduate Program in Professional Education of the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM. This research has as general objective to analyze the policies of EJA EPT and the pedagogical work in the Technical Course in Kitchen of the Federal Farroupilha Institute, *Campus* of São Borja - RS, from the students' speeches. The specific objectives are as follows: to contextualize the trajectory of the Vocational Education Integrated to High School policy in the Youth and Adult Education modality; to know the historicity of the policy and the characteristics of EJA EPT students from the Technical Course in Cooking at the Federal Farroupilha Institute, São Borja campus; identify, from the students' speeches, how the EJA EPT policy and pedagogical work on campus materialize. It is a research with a qualitative approach and its instruments for the production of data are documentary analyzes, the application of questionnaires and the realization of a focus group. The analyzes were organized based on the content analysis of Bardin (2011). The main theoretical references are Manfredi (2016), Marx (2013), Konder (2004), Saviani (2007), Ferreira (2010 and 2018), Maraschin (2015 and 2019), Vieira Pinto (2010/2017), Ciavatta (2019), Frigotto (2012), Bardin (2011), Arroyo (2017). The results demonstrate that the TP contributes to the formation of critical subjects and committed to social development, but the world of work in the municipality tends to precarious the professional Kitchen Technician. From these findings by the students' speeches, actions are suggested for the management of the IF to reformulate the course and practices, and actions for the municipal management in order to value technical and higher education in the world of work in São Borja – RS.

Keywords: Professional Education. Pedagogical work. EJA EPT (PROEJA). Technical Course in Cooking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da trajetória da pesquisa.....	20
Figura 2 – O caminho da pesquisadora.....	36
Figura 3 – Palavras dos discursos	40
Figura 4 – Etapas da análise dos discursos.....	41
Figura 5 – Mapa de abrangência do IFFar no RS	66
Figura 6 – Organização Curricular do CTC / EJA EPT.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: séc. XIX e XX	49
Quadro 2 – Artigos, dissertações e teses sobre PROEJA	62
Quadro 3 – Estudantes do IFFAR por modalidade - 2018	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Curso Técnico em Cozinha.....	28
Gráfico 2 – Faixa etária dos trabalhadores estudantes.....	29
Gráfico 3 – Etnia/cor	29
Gráfico 4 – Tempo de conclusão do Ensino Fundamental.....	32
Gráfico 5– Relação de estudo e mundo do trabalho.....	33
Gráfico 6 – Motivos para a formação em Técnico em Cozinha.....	34
Gráfico 7 – Fatores para estudar no IFFae	35
Gráfico 8 – Matrícula na EJA EPT (PROEJA)	58
Gráfico 9 – Meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE.....	59
Gráfico 10 – Ações de permanência.....	69
Gráfico 11 – Percepção dos espaços de diálogos no IFFar	70
Gráfico 12 – Divisão da população de São Borja por faixa etária.....	71
Gráfico 13 – População analfabeta e população alfabetizada com 15 anos ou mais no município de São Borja – RS.....	72
Gráfico 14 – Taxa da população acima de 15 anos analfabeta em São Borja – RS e no Brasil	72
Gráfico 15 – Número de matrículas e redes de oferta	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero e estado civil.....	30
Tabela 2 – Cidade moradia, renda familiar e rede de ensino do EF	31
Tabela 3 – População de 15 anos e mais fora da escola por faixa etária – Brasil, 2007 a 2015	55
Tabela 4 – Matrículas da EJA no Brasil, no período de 2007 a 2016	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de conteúdo

CTC – Curso Técnico em Cozinha

CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos

CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA EPT – Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFFAR – Instituto Federal Farroupilha

IFET – Instituto Federal de Educação e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

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

TP – Trabalho Pedagógico

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1 O nascimento da pesquisa.....	22
1.2 Referencial teórico-metodológico	26
1.3 Os sujeitos e os instrumentos da pesquisa	27
1.4 Etapas: o caminho da pesquisa	36
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	42
2.1 A Educação Profissional no Brasil e as relações entre trabalho e escola	46
2.2 As políticas públicas de EJA e EJA EPT	53
2.2.1 Estudos sobre EJA EPT.....	60
CAPÍTULO 3 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO PROMOTORES DA POLÍTICA DA EJA EPT	66
3.1 O Instituto Federal Farroupilha – Campus de São Borja	69
CAPÍTULO 4 – O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA EPT: DOS PRINCÍPIOS ÀS PRÁTICAS	77
4.1 Os princípios do currículo na EJA EPT	80
4.2 O trabalho pedagógico crítico na EJA EPT.....	86
4.2.1 O trabalho pedagógico na EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha de São Borja: os desafios do Curso Técnico em Cozinha	90
CAPÍTULO 5 – OS DISCURSOS DOS SUJEITOS DO PROEJA COZINHA: UM OLHAR SOBRE O CURSO	96
5.1 Motivações para a realização do curso: expectativas e realidades	96
5.2 A trajetória no IF, as ações para permanência e as transformações no curso CTC...	101
5.3 A EJA EPT e as relações com o mundo do trabalho	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - Questionário com os Trabalhadores-Estudantes da EJA EPT – IFFar São Borja	120
APÊNDICE B - Questionário com os Estudantes do Curso Tecnológico em Gastronomia – IFFar São Borja.....	124
APÊNDICE C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
APÊNDICE D - Questões para o grupo focal com os estudantes	130
ANEXO 1 – Autorização institucional.....	131
ANEXO 2 – Ata de Defesa	132

INTRODUÇÃO

“Eu cresci como pessoa, porque morar no campo uma vida... eu não era muito assim de gente sabe... daí eu comecei a respeitar as pessoas por suas ... diferenças!” (E8, grupo focal, 2019)

O presente estudo, **POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO DA EJA EPT: OLHARES SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SÃO BORJA – RS**, insere a temática trabalho e educação no eixo central das discussões da pesquisa de dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM-UFSM). A relação educação e trabalho encontra sustentação na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, e o projeto de pesquisa foi construído junto ao Grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional – CTISM/UFSM, liderado pela professora doutora Mariglei Severo Maraschin, e ao Grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais/UFSM, liderado pela professora doutora Liliana Soares Ferreira.

Pensar a Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, é mergulhar também na história do trabalho, pois as temáticas estão intrinsecamente ligadas, trabalho e educação não se dissociam. Segundo Manfredi (2016), desde os primórdios, a Educação Profissional estava reservada às classes pobres da população, a fim de preparar a mão de obra necessária para suprir as necessidades do mercado de trabalho¹. Ainda hoje, permanece sendo oferecida formalmente nas instituições tanto públicas como privadas, sendo nestas de oferta majoritária, como oferta regular, por meio de programas e cursos, muitos deles contando com apoio financeiro dos governos, e outros com apoio de empresários interessados na qualificação de profissionais, para atender a demanda. Para uma reflexão inicial, situa-se brevemente o tema retomando um pouco da história.

A Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, tem maior visibilidade a partir do século XIX, sob a pretensa função de ofertar educação aos desvalidos²; entretanto, a

¹ Optou-se pela definição de mercado de trabalho segundo os preceitos de Marx, em que o trabalho, que deveria ser humanizador, no capitalismo, é submetido às leis do mercado, como concorrência, baixos salários e precarização do trabalho.

² Nilo Peçanha, em 1909, cria as escolas de aprendizes artífices (Decreto n. 7.566/09), destina essas escolas aos ‘deserdados da fortuna’. A criação dessa rede de escolas é, segundo Ciavatta (1990, p. 330), a expressão histórica, naquele momento, “da questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária”.

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupro.html>, acesso em 30 janeiro 2020)

finalidade real era formar mão de obra para as indústrias que se expandiam; sendo, dessa forma, voltada a estudantes oriundos de classes populares, ou seja, um sistema escolar desenvolvido em um contexto histórico que exigia outros conhecimentos para dar conta das necessidades surgidas com a industrialização. Para Manfredi (2016, p. 20), é a educação o “produto de um complexo movimento de construção/reconstrução”, os quais são “determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural”, os quais definem tanto o protagonismo da sociedade quanto os interesses envolvidos.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início, segundo os registros documentais, em 1909, no governo de Nilo Peçanha; entretanto, de fato e de direito só teve início a partir da Lei 11.892 de 2008, a qual “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”, passando, assim, a EPT ter legislação própria, legalmente instituída. Nos anos subsequentes, houve a expansão dessa Rede, com a finalidade de atender, em tempos pontuais, às vagas que foram surgindo, nas mais diferentes áreas, de acordo com o desenvolvimento e as novas demandas de trabalho do país.

Entretanto, a regulamentação e a necessária atenção a essa modalidade de ensino passaram por momentos críticos, com o surgimento de decretos e leis, sem que lhe fosse conferida identidade própria, talvez porque, por muito tempo, não fosse vista como uma oportunidade para a formação humana, mas apenas para a qualificação de mão de obra, cujo foco era o mercado de trabalho. Apenas em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes de Base – dedica um capítulo sobre a Educação Profissional, em 2008, foi acrescentada uma seção sobre a Educação Profissional técnica de nível médio, no Capítulo II do Título V, e nova redação nos artigos 37, 39, 41 e 42. A Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96, possibilitando a integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos, cujas discussões o leitor encontrará no capítulo dedicado à historicidade da EPT. Apesar das inúmeras conquistas históricas, infelizmente, nos últimos meses, percebe-se um movimento para barrá-las. Na proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a EPT aparece como um 5º itinerário formativo, o que poderá acarretar a descaracterização como modalidade de ensino, por propor uma matriz curricular modular, em oposição à educação integral desenvolvida nos cursos integrados, resultado de uma luta histórica de estudiosos e professores, na ótica do desenvolvimento integral dos sujeitos.

No caso específico da EJA EPT, foco desta pesquisa, o Decreto nº 5478/2005 cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), cuja expansão para o PROEJA Fundamental (PROEJA FIC) foi autorizada pelo Decreto nº 5840/2006, ambos

desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC). O objetivo foi estender a EJA EPT para toda a Educação Básica, dando maiores possibilidades de formação profissional a todos os estudantes que desejassem e, especialmente, àqueles a quem não foi oportunizada em outros tempos escolares.

Em 2008, os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892/2008 e, inseridos em uma nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica, passam a representar o avanço, ao ofertar uma educação voltada para aqueles sujeitos marcados por desigualdades sociais e legislada em documentos e ideais defendidos por estudiosos da educação, propondo o desenvolvimento integral do cidadão, por meio dos cursos ofertados. Essa referência se justifica, pois se entende como fundamental uma educação voltada para a formação integral do ser humano, tanto no que tange à formação profissional como a pessoal, constituindo-se os sujeitos autônomos, críticos e solidários. Nesse sentido, os Institutos ofertam a modalidade EJA EPT, que se constitui como proposta de ensino que vem ao encontro das expectativas daqueles que, afastados da escola por algum tempo, retornam para buscar qualificação profissional e formação humana.

Da mesma forma, é fundamental abordar a política de EJA, por permear esta pesquisa. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada por exclusões e negação dos direitos, pois historicamente a educação é um privilégio da elite, deixando de fora os negros, os pobres, os deficientes, as mulheres e a classe trabalhadora do processo de escolarização, refletindo a história do país; por isso, a política dessa modalidade é relativamente jovem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que

[...] a exclusão social tão significativa no Brasil é acentuada pela defasagem educacional a que foram submetidos muitos brasileiros, negando o direito de participação no exercício pleno da cidadania e de integração à vida produtiva de maneira mais efetiva, com direitos garantidos legitimamente. E mais: asseguram que a redução desse contingente não se realizará com ações emergenciais, mas com ações sistemáticas e sucessivas que se complementem para que a integralidade dos sujeitos educacionais possa ser respeitada (BRASIL, 2000).

É no reconhecimento da importância de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos que cabe lembrá-lo como figura central nas discussões de EJA. O autor caracteriza a modalidade como um ato político e de conhecimento (FREIRE, 2001); por isso, é fundamental perceber que os sujeitos da EJA fazem parte de grupos sociais diferentes e que não tiveram acesso a outras formas de escolarização oficiais, para reconhecer que políticas públicas voltadas para um grupo tão heterogêneo e já excluído de outras modalidades de ensino são fundamentais,

pois já lhe foram negados o direito à construção de sua trajetória escolar e mudanças significativas de vida pela educação, aos que assim desejassem, e de inserção e transformação social em outros momentos. Não há como negar a construção de conhecimento em espaços não formais, mas também não se pode negar o acesso a quem desejar estar nos espaços formais.

Sob a ótica de uma educação integral aliada à formação profissional, é que a pesquisadora propõe-se a analisar o conteúdo dos discursos dos sujeitos para observar se a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica está efetivamente assegurando a formação desses sujeitos, trabalhadores estudantes, e em consonância com as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. O elo entre educação e trabalho está, portanto, intrínseco e necessita ser referência primordial (BRASIL, 2009, p. 46), para o desenvolvimento humano para a vida produtiva, como referido no artigo 39 da LDB – Lei 9394/96, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39). Assim, não se pode separar em formação para o trabalho ou formação propedêutica, ao contrário, devem se completar, para assegurar a formação integral, resultante da educação que tem o trabalho como princípio educativo³, segundo Gramsci, no entendimento do trabalho como completude do ser humano, não para formar mão de obra servil às demandas do mercado. E esse entendimento deve permear a educação voltada aos jovens e adultos também quando integrada à Educação Profissional.

Aborda-se, nesta parte introdutória, sucintamente, sobre o trabalho pedagógico, para situar sobre a temática que permeia a pesquisa. O conceito de TP, neste trabalho, está de acordo com os estudos de Maraschin (2019), que assim define:

[...] passa-se a compreender os sentidos do trabalho pedagógico na práxis dos *campus* pesquisados. E, com base nessas vivências, opta-se por entender o TP como ações, relações e transformações: *ações* dos sujeitos envolvidos – gestores do pedagógico (diretores, professores, técnicos administrativos em educação, estudantes); *relações* estabelecidas entre o planejamento, o diálogo entre os professores e estudantes, o currículo em disputa, as vivências e as *transformações* dos envolvidos – professores e estudantes e dos sistemas (instituições e políticas). (MARASCHIN, 2019, p. 172)

³ Optou-se pela explicação de Rosemary Dore, no artigo Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? É um princípio que ele retoma da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O conceito e o fato do trabalho ser seu princípio educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia. A difusão da sua proposta educativa, entretanto, desconheceu sua relação com o processo de reforma intelectual e moral, a formação de dirigentes, a construção da hegemonia. Foi reduzida ao modelo soviético do politecnismo, fundamentado em teorias da escola nova (<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>).

Percebe-se que a autora compreende o TP como o conjunto de “ações, relações e transformações”, envolvendo todos os sujeitos da escola. Sendo assim, deve ser entendido para além do trabalho do professor, incluindo a gestão e os estudantes. Não se trata, portanto, somente de ações isoladas, mas o conjunto coeso delas, levando em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos e as transformações a partir delas. E é sob esse olhar que transcende o TP nesta pesquisa.

A expectativa inicial de analisar como se efetiva o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha levou à necessidade da produção de dados, dentre os quais se destaca aqui a realização do grupo focal, momento em que foi possível desvelar o sentido da política de EJA EPT para a vida dos sujeitos desta pesquisa. Ao referir-se sobre o motivo que os levou a cursá-lo, um dos sujeitos destaca:

//trabalho na área da cozinha, busco conhecimento porque quero seguir nessa área aí, quem sabe eu consiga entrar na gastronomia, é isso aí...//. (GF, E7, 2019).

Essa consideração evidencia a importância da política de EJA EPT na vida dos sujeitos que tiveram os estudos interrompidos e retornaram à escola buscando conhecimento para transformar as próprias vidas, não apenas se inserindo no mundo do trabalho com mais qualificação, mas também com foco no acesso à educação superior.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos: a parte inicial contempla a Introdução, em que se apresentam a importância do tema, a problematização da pesquisa e a relevância do estudo, bem como os objetivos geral e específicos. O primeiro capítulo aborda os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados para a produção e a análise dos dados para o desenvolvimento deste estudo.

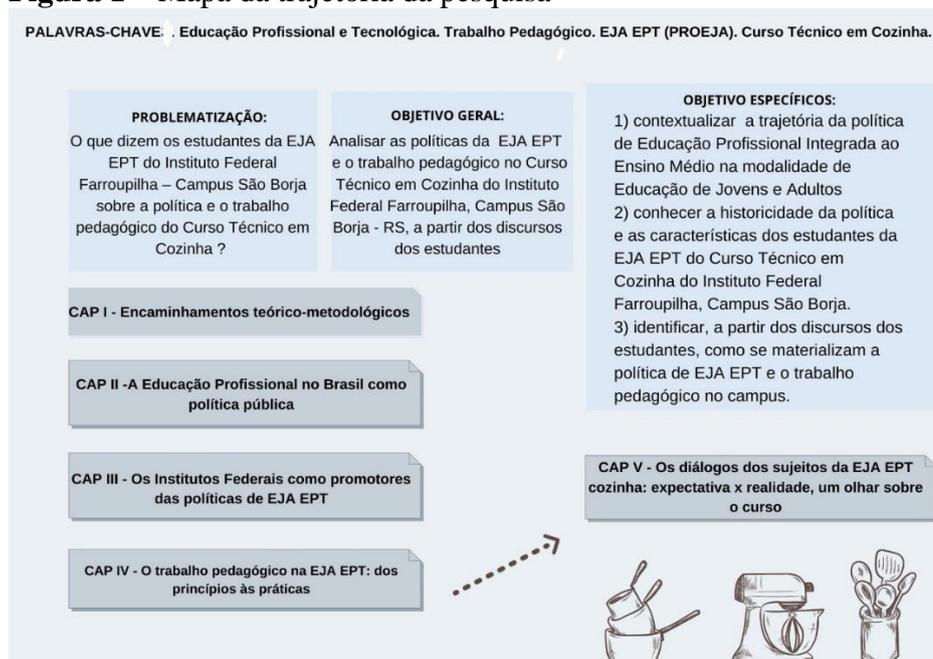
O segundo capítulo tem como objetivo discutir a Educação Profissional no Brasil e são abordados os conceitos relativos aos temas principais da pesquisa, como a política pública e a política de EJA EPT, bem como situar a Educação Profissional no Brasil e as relações entre trabalho e escola, finalizando com uma sucinta reflexão sobre os estudos já realizados em relação a essas políticas.

Já o terceiro capítulo procura traçar uma breve trajetória dos Institutos Federais no Brasil, enfatizando a promoção das políticas de EJA EPT nessas instituições, assim como a historicidade e as realidades do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja RS, discutindo principalmente a oferta da EJA EPT, nesse *lôcus*, e abordando as percepções dos sujeitos integrantes dessa política.

O quarto capítulo aborda o trabalho pedagógico, dos princípios às práticas, propondo a discussão sobre os princípios do currículo e o trabalho pedagógico crítico na EJA EPT, a partir dos discursos sobre o TP no *campus* de São Borja. Finalmente, no quinto capítulo, faz uma análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos do 3º ano do Curso Técnico em Cozinha – EJA EPT e alguns egressos, suas trajetórias entre a expectativa e a realidade ao cursá-lo.

Na sequência, nas considerações finais, faz-se uma síntese de todos os tópicos abordados em cada capítulo. A ilustração que segue demonstra a trajetória da pesquisa.

Figura 1 – Mapa da trajetória da pesquisa



Fonte: GUSMÃO, 2020.

Após uma visão geral sobre a pesquisa, cabe apresentar, nesta parte introdutória, a importância do tema, a problematização da pesquisa e a relevância do estudo, seguidos dos objetivos geral e específicos, a fim de melhor situar o leitor sobre a temática aqui discutida.

Nos últimos anos, observa-se um silenciamento (MARASCHIN, 2019) em relação às políticas educacionais e, considerando tratar-se o PROEJA de um programa, o estudo é relevante para seu fortalecimento; por isso, buscar-se-á responder à seguinte problematização: o que dizem os estudantes da EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Borja sobre a política e o trabalho pedagógico do Curso Técnico em Cozinha?

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o repensar do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, transformando-o em práticas efetivamente voltadas para o desenvolvimento do sujeito com o perfil proposto no Plano Político Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha (PPC) da instituição. Da mesma forma, enseja-se a permanência e a

expansão da política da EJA EPT ofertada pelas redes educacionais, para atender a enorme demanda, pois em torno de 80 milhões de jovens e adultos⁴, ainda permanecem fora do espaço escolar, em contrapartida com pouco mais de 3 milhões de matrículas, segundo do Censo Escolar – MEC (2018).

Para responder a esses anseios, convencionou-se direcionar a pesquisa orientada pelos seguintes objetivos: **geral** - analisar a política da EJA EPT e o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha, *campus* de São Borja - RS, a partir dos discursos dos estudantes; **específicos** - contextualizar a trajetória da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; conhecer a historicidade da política e as características dos estudantes da EJA EPT do Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Borja; identificar, a partir dos discursos dos estudantes, como se materializam a política da EJA EPT e o trabalho pedagógico no *Campus*.

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa e tem como objeto da análise a educação pública da Rede Federal, na modalidade de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Propôs-se um olhar sobre a política e o trabalho pedagógico, a partir análise do conteúdo dos discursos dos estudantes da EJA EPT, no curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Borja. Para tanto, foram utilizados, como instrumentos da pesquisa, a análise de documentos, aplicação de questionário com estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Cozinha – CTC, por se considerar que esses sujeitos, tendo sua trajetória no curso quase concluída, poderiam contribuir de forma significativa para as respostas da pesquisa, e com os egressos que cursam o Tecnólogo em Gastronomia na instituição, visando às respostas quanto ao desenvolvimento da formação também voltada ao acesso ao ensino superior, como também à verticalização do ensino na instituição. Incluiu-se a realização do grupo focal com os estudantes do 3º ano do CTC, instrumento visto como um momento fundamental para o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Após situar o leitor sobre a sequência do trabalho, nesta parte introdutória, apresentam-se as próximas discussões. O capítulo a seguir abordará os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo.

⁴Mesa Temática no V Colóquio Nacional e II Internacional da Educação Profissional e Tecnológica, realizado pelo IFRN em Natal – RN, em setembro, 2019.

CAPÍTULO 1 - ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa busca compreender a realidade histórica e, considerando as contradições e a totalidade, apoia-se na concepção dinâmica da realidade e nas relações dialéticas, partindo do pressuposto de Marx de que o papel do sujeito é sempre ativo (NETTO, 2011, p. 25), para analisar o conteúdo dos discursos dos estudantes sobre a política da EJA EPT e o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha – *Campus São Borja*, a partir dos estudos de Bardin (2011). Este estudo tem como delineamento a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), fundamentado a partir de fenômenos concretos da realidade, relacionando com as particularidades de um determinado tempo e local. Para isso, subdivide-se este capítulo em três seções, descritas a seguir: o nascimento da pesquisa; o referencial teórico-metodológico; os sujeitos e os instrumentos da pesquisa e as etapas do desenvolvimento da pesquisa.

1.1 O nascimento da pesquisa

Nesta seção, optei por escrever em 1ª pessoa para dar mais sentido à escrita e à pesquisa, à qual me insiro como professora da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do RS, formadora de professores e assessora regional da educação profissional nas escolas estaduais. Professora desde os 18 anos, já atuei nos diversos níveis da educação, desde os anos finais do Ensino Fundamental até a formação de professores de nível médio – Curso Normal, em escolas públicas e particulares. Sou filha de uma viúva, batalhadora, guerreira, classe operária, que criou os 6 filhos trabalhando como servidora da limpeza em uma escola particular, o que me oportunizou o acesso a essa escola como bolsista. Vejo minha mãe como exemplo de incentivo para estar sempre buscando o estudo e a qualificação profissional, pois, apesar de não ter concluído o ensino fundamental, ela sempre estimulou os filhos a buscarem a transformação das próprias vidas pela educação, justificando que “*o estudo ninguém tira de vocês*”. Assim, constituí-me uma professora que tem buscado formação contínua, no entendimento de que quem se propõe a ensinar é quem mais precisa aprender. Dessa forma, em diferentes períodos da vida, fui agregando à graduação em Letras a Especialização em Leitura e Produção Textual, Orientação e Supervisão Escolar, Informática Aplicada à Educação, e Especialização em Educação Profissional

Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, entre alguns cursos de extensão e qualificação.

Exercendo as atividades de sala de aula tanto na rede pública como particular, pude observar as enormes diferenças entre a educação para os sujeitos de cada rede, e que o abismo entre as duas, de oferta tão desigual, fortalece o distanciamento social, dando continuidade à classe trabalhadora que gera lucros para enriquecer ainda mais os ricos, na lógica capitalista de que os pobres não necessitam de educação de qualidade, pois não devem desenvolver pensamento crítico, supostamente desnecessário a quem cabe o serviço braçal. Dessa ciência, veio minha vontade de cuidar também da própria formação e que, de alguma forma, possa contribuir na formação dos estudantes que por mim passam, transformando também a vidas deles pela educação. Cabe aqui ressaltar a fala de Miguel Arroyo (2017, p.7), na obra *Passageiros da Noite*, quando se refere aos professores como “trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada”, para justificar os meus anseios como pesquisadora da educação.

Essa referência se justifica, pois entendo como fundamental uma educação voltada para a formação integral do ser humano, tanto no que tange à formação profissional como a pessoal, constituindo sujeitos autônomos, críticos e solidários. Nesse sentido, a modalidade EJA EPT, estudo desta dissertação, constitui-se como proposta de ensino que vem ao encontro das expectativas daqueles que, afastados da escola por algum tempo, retornam para buscar qualificação profissional e formação integral.

Foi a partir do meu trabalho como Assessora da Educação Profissional, junto à Coordenadoria Regional de Educação, que surgiu a necessidade de aprofundar os estudos nessa área. Nas formações, na Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO/SEDUC RS, em 2007, veio o convite para integrar o grupo de multiplicadores para a formação em organização dos currículos das escolas de educação profissional da rede estadual. Foram três anos de convivência e muita aprendizagem com outros professores, requerendo muito estudo da legislação e dos aportes teóricos e que também me oportunizou conhecer as dificuldades e os desafios para a formação técnica. Assim, na minha trajetória formativa, está incluída também a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA, realizada no Instituto Federal Farroupilha – *Campus São Borja*. É dessa formação que surgiu o encantamento pela temática, por acreditar em uma educação integral, de qualidade, com metodologias adequadas aos jovens e adultos, para inseri-los no mundo do trabalho e proporcionar a constituição dos saberes para a formação humana, crítica e solidária.

Em 2016, o retorno à Coordenadoria Regional de Educação novamente traz os desafios da Educação Profissional. Em um momento de grandes mudanças, foi fundamental buscar novos conhecimentos para, de forma mais segura, mediar as ações das escolas de Educação Profissional da rede estadual tanto do que tange aos aspectos pedagógicos quanto aos dos materiais necessários à oferta de formação técnica gratuita e de qualidade. Assim, em 2018, iniciei um período de muitas aprendizagens no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, coordenado por um grupo de professores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É, nesse momento, que há o encontro efetivo com a pesquisa acadêmica, a partir das leituras, elaboração de textos, participação em eventos nacionais e internacionais, encontro com os teóricos da área, importantes discussões nos grupos Transformação e Kairós, que sustentaram o “nascimento”, na fala de Álvaro Vieira Pinto (1979) “a formação da consciência do pesquisador”, de uma pesquisadora apaixonada pela educação. Entendo a pesquisa como um importante momento do repensar o próprio fazer profissional, pois é com clareza sobre o que se faz que poderemos realizar qualquer atividade, principalmente a profissional, com mais segurança; por isso, valho-me da fala de Vieira Pinto (1979), quando destaca a relevância de pesquisar, já na parte introdutória da obra *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*.

Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque, conforme mostraremos, este é constitutivo da sua própria realidade individual. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 3)

Faz-se necessário que um pesquisador seja ciente de que sua pesquisa não é um objeto acabado, ao contrário, precisa estar aberta às possíveis desconstruções e reconstruções. Nessa lógica e muito grata à universidade pública, pois de outra forma não seria possível, e entendendo que a reflexão sobre o próprio trabalho só é possível fundamentado em conhecimento, propus este estudo sobre o trabalho pedagógico e a política da EJA EPT, partindo dos discursos dos trabalhadores estudantes. A partir da pesquisa, será possível também meu crescimento como profissional da educação, pois poderei intervir de forma mais efetiva e segura, propondo melhorias no meu campo profissional.

Para Freire (1996), o homem e a mulher são seres históricos e inacabados. Assim, é necessário estar em processo de aprendizagem para se constituir como sujeito crítico, autônomo e responsável. E é, nessa mesma lógica, que o autor destaca a importância de o professor estar aberto à permanente construção como profissional e como sujeito. Na obra *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa* (1996), ele destaca que,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo que, ao longo dos tempos, homens e mulheres perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 26).

Concordo com o autor que aprender precede ensinar; por isso, estar nos bancos escolares também como estudante representa o meu entendimento de que o ser humano necessita estar aberto à aprendizagem, na lógica de uma educação transformadora de si mesmo e da sociedade. E esse sentimento é intrínseco a minha personalidade, gosto de estudar, na tentativa de me constituir um ser humano melhor, transformado pela educação, não se trata de agregar titulação visando unicamente à promoção salarial, pois a Rede Estadual de Educação do RS, à qual pertenço há mais de 30 anos, não valoriza financeiramente a titulação de mestre(s) e doutor(es). Apesar das recentes mudanças no plano de carreira que preconizam modificações nesse sentido, até o presente momento, como estou há mais de 20 anos no quadro do magistério estadual, agreguei ao salário valores correspondentes a triênios, não terei valorização salarial referente ao Mestrado.

Apesar de todo esse sentimento carinhoso pelo estudo, posso afirmar que a pesquisa acadêmica não é uma tarefa fácil para mim, pois ela entrou na minha vida apenas neste momento acadêmico. Os estudos nas aulas presenciais e nos grupos de pesquisa foram fundamentais para meu crescimento tanto profissional quanto pessoal; entretanto, o ano de 2020 chegou nos trazendo a difícil e inesperada tarefa de conviver com a pandemia do Covid-19. Fomos obrigados a nos afastar, e o distanciamento e as incertezas sobre a nossa vida e das pessoas que nos são caras impactaram de formas diferentes cada um de nós. A mim causou um isolamento interno, embora nunca deixasse de atender minhas atividades profissionais, a enorme preocupação com a vida dos meus, especialmente, minha filha, resultou em ansiedade, por vezes, quase insuportável, talvez semelhantes aos sentimentos de quem viveu em um pós-guerra, cheio de incertezas. Faltou-me o contato com os colegas, com os professores, o chimarrão, os lanches e também os estudos e a boa conversa jogada fora nos intervalos dos

estudos nos grupos de pesquisa Kairós e Transformação. Faltou-me um pedaço, uma parte de mim, porque gosto de gente, de estar com gente, de convívio e de afeto.

1.2 Referencial teórico-metodológico

A revisão de literatura evidencia os principais pressupostos teóricos que sustentam este estudo. Trata-se de uma pesquisa inserida na Educação Profissional e Tecnológica em que são abordados a política e o trabalho pedagógico na EJA EPT. Assim, para sustentar a pesquisa, busca-se uma definição para políticas públicas, as políticas da EJA EPT no Brasil, a historicidade do *campus* IFFar São Borja, a caracterização dos sujeitos e, necessariamente, o esclarecimento do que efetivamente é o trabalho pedagógico crítico, por meio da análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos do *lócus*. Para tanto, fundamenta-se o trabalho nos teóricos e nos documentos que embasam a política da EJA EPT.

A presente pesquisa propõe-se captar o movimento da realidade histórica sob a perspectiva da contradição e da totalidade, ou seja, o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de desvelar, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história, considerando, portanto, o seu sentido ontológico⁵. Dessa forma, o ponto de partida é o presente, porque é a ação sobre o presente que permite transformar a realidade. Maraschin (2015, p. 39) esclarece que, para Marx, a dialética representa a realidade em transformação e a disposição do sujeito tanto para se modificar como para modificar o objeto. Nesse contexto, para a dialética marxista, o conhecimento é propriamente uma produção do pensamento e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada para representar a realidade objetiva. Para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que se pode avaliar a dimensão de cada elemento. Flick (2009, p.20), destaca a “particular relevância da pesquisa qualitativa ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Para o autor, “[...] a análise dos significados subjetivos da

⁵ Optou-se pelo conceito de Marx desenvolvido por Lukács, que essencialmente procurou, em sua Ontologia, delinear “uma Weltanschauung que tem por fundamento último uma concepção histórica do ser em geral e uma concepção do mundo dos homens enquanto resultado exclusivo das ações humanas” BORDIN, João Gabriel. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-010/Joao_Gabriel_Vieira_Bordin_e_Angela_Santana_do_Amaral_A_essencia_do_homem_por_ele_mesmo.pdf>.

experiência e da prática cotidianas mostra-se tão essencial quanto a contemplação das narrativas e dos discursos” (FLICK, 2009, p. 21).

Assim, partiu-se da realidade dos sujeitos, sob o viés qualitativo para a realização do estudo e a construção dos capítulos, na tentativa de demonstrar a dialeticidade, do ir e vir, o construir e o desconstruir que se dá no processo de construção do conhecimento. É no reconhecimento de que não há verdades absolutas, pois “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2009, p. 49), que a pesquisadora reflete sobre as contradições, os questionamentos e as transformações dos sujeitos que fazem os movimentos da política de EJA EPT no Curso Técnico em Cozinha do IFFar *Campus* de São Borja.

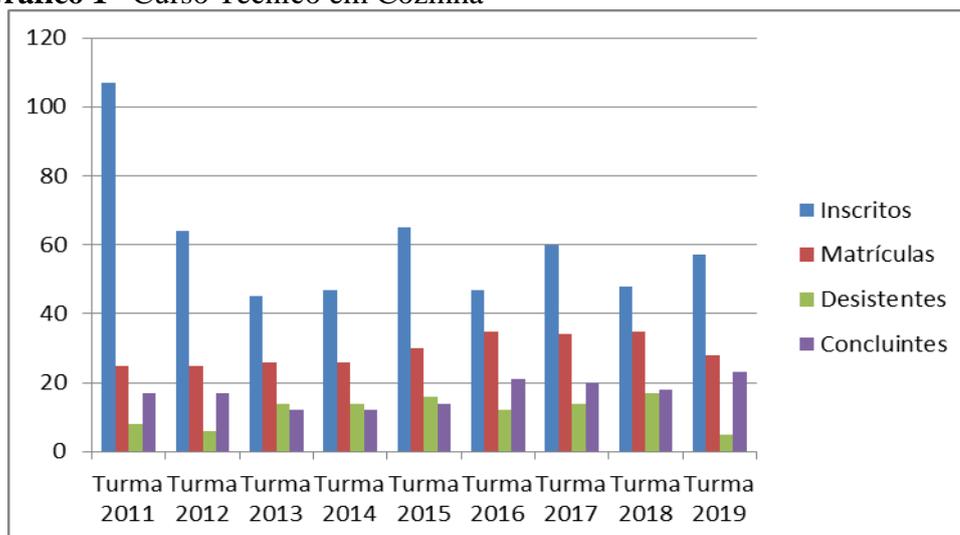
1.3 Os sujeitos e os instrumentos da pesquisa

Inicia-se esta seção destacando a fala de um dos estudantes, a qual traduz suas identidades. Parte-se dessa realidade para analisar quem são os sujeitos que buscam da EJA EPT, em São Borja RS, outras oportunidades de transformação das próprias vidas. Sobre a principal razão que o motivou a buscar o curso, o estudante E5 afirma que o CTC possibilita:

//poder terminar o ensino médio, eu só tinha o fundamental, unir os dois, por exemplo, assim faz 15 anos que eu estava fora né afastada da escola, e agora só quero terminar, aprender mais, eu já faço em casa, mas daí tu aprende mais. E poder terminar o ensino médio, que depois de 15 anos afastada da escola, voltei, tive oportunidade de voltar e agora posso dizer que estou concluindo, não sei se vou continuar nessa área, mas pretendo ir mais além// (E5, grupo focal, 2019).

É possível perceber que estão cheios de esperança. Embora estando fora da escola por muito tempo, entendem como uma oportunidade para a formação profissional e a conclusão do Ensino Médio para continuar os estudos.

Nesta seção, apresentam-se os sujeitos da pesquisa, para caracterizá-los, situando o leitor sobre a identidade e a historicidade deles. Por meio dos dados produzidos no Censo Escolar do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Borja e no questionário aplicado, faz-se uma análise de quem são os estudantes que integram o Curso Técnico em Cozinha, foco desta pesquisa.

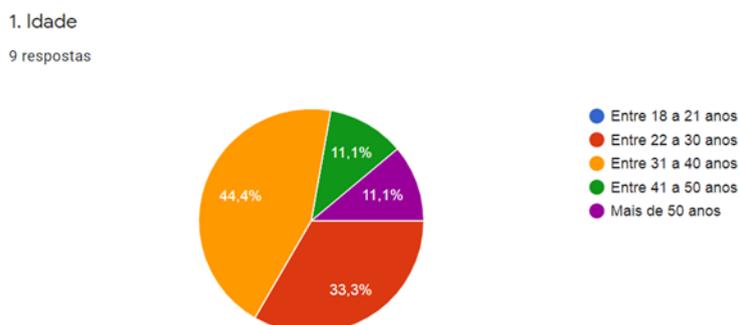
Gráfico 1– Curso Técnico em Cozinha

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar, 2019.

Pelo gráfico, é possível constatar que o Curso Técnico em Cozinha tem se mantido com demanda desde 2011, apesar da redução tanto dos que se inscrevem quanto dos que efetivam matrícula, não chegando a ocupar as 30 vagas disponibilizadas pelo IFFAR. É por essa constatação que se acredita haver um trabalho diferenciado no curso, tanto no âmbito pedagógico como nas ações de acompanhamento dos estudantes, para que essa política permanecesse desde a primeira turma. A produção de dados pelo Censo Escolar da instituição foi fundamental para se obter um parâmetro sobre a necessidade da política da EJA EPT no município de São Borja/RS.

Optou-se por pesquisar os seguintes itens: ano, cursos, inscritos, matrículas efetivadas, número de turmas, estudantes desistentes e o número de concluintes. Para compreender quem são os sujeitos da EJA EPT de São Borja, foram investigados os estudantes do 3º ano e os egressos do CTC que cursam o Tecnólogo em Gastronomia. A seguir, passa-se a identificar esses sujeitos, a partir dos dados produzidos no questionário (Apêndice A) aplicado com o grupo. Foram elaboradas questões semiestruturadas, abertas e fechadas, a fim de produzir dados suficientes para a identificação e caracterização dos trabalhadores estudantes.

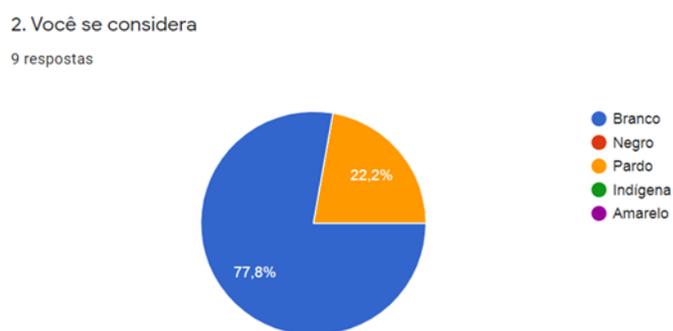
Gráfico 2 – Faixa etária dos trabalhadores estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Responderam ao questionário 9 dos 18 estudantes da turma do CTC e 5 egressos, os quais estão referidos, nesta pesquisa, como E e EGRESSO, respectivamente. O gráfico 2 possibilita perceber que o maior índice está entre a faixa etária de 31 a 40 anos; entretanto, as idades são bem diversas, possivelmente um fator que poderia ser desencadeador de dificuldades de relacionamento entre eles. O gráfico 3, a seguir, ilustra a etnia dos respondentes do questionário.

Gráfico 3 – Etnia/cor



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Observa-se que 77,8% consideram-se branco, apesar de a população são-borjense ser composta pelas **etnias** indígena e espanhola, segundo dados do Censo (IBGE, 2010); portanto, pardos. Viver em uma sociedade que instituiu o branco como padrão para se ser “bom sujeito” e que exclui os negros, pardos e outras etnias do acesso a tantas oportunidades, inclusive à educação, é um desafio diário. Dessa forma, poderia levar o sujeito a negar-se a si mesmo como forma de inserir-se socialmente e estar em um lugar que é seu por direito.

Apesar de estar assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1998), no artigo 6º, proclamado na parte introdutória e retomado no artigo 21 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando refere que “toda a pessoa tem direito à educação”, enfatizando a

necessidade de que, em qualquer situação, o sujeito tenha acesso à educação, visando à “plena expansão da personalidade humana”, ainda não é realidade neste país. Para Bobbio (2004),

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p. 9)

Cabe esclarecer o sentido da palavra “direito”. Para o autor, a existência do direito pressupõe também a existência das responsabilidades e não é inata à condição humana. Nasce da necessidade de assegurar individualmente as mesmas condições a todos os sujeitos; entretanto, o mundo capitalista instituiu padrões, talvez esse sentido histórico e cultural seja o fator de levar os sujeitos da pesquisa a negar-se na sua condição, preferindo incluir-se no “mundo dos brancos”, entendendo, quem sabe, que assim seja mais fácil a aceitação nos lugares como escola e trabalho. Nas tabelas abaixo, incluem-se os dados sobre gênero, estado civil, cidade moradia, renda familiar, modalidade e rede de ensino da conclusão do Ensino Fundamental.

Tabela 1– Gênero e estado civil

Gênero	Respondentes
Masculino	1
Feminino	8
Total	9
Estado Civil	Respondentes
Solteiro (a)	4
Separado (a)	1
União Estável	1
Viúvo (a)	0
Casado (a)	3
Total:	9

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Esses dados produzidos foram importantes para a caracterização dos estudantes, pois foi possível, por exemplo, identificar que a quase totalidade deles é do gênero feminino, apenas um masculino, trazendo à tona a questão dos motivos de o Curso ser frequentado pela maioria absoluta de mulheres, que levou à seguinte reflexão: como o curso é Técnico em Cozinha,

estaria implícito o sentido cultural e histórico de que a cozinha é atribuída ao trabalho para as mulheres?

Quanto ao estado civil, constata-se que os solteiros são a maioria deles e mais jovens; os casados, em união estável ou separados são aqueles com mais idade. A tabela 2 demonstra a cidade moradia, a renda familiar e a rede em que cursaram o Ensino Fundamental.

Tabela 2 – Cidade moradia, renda familiar e rede de ensino do EF

Cidade moradia	Respondentes
São Borja	9
Outra	0
Total	9
Renda Familiar	Respondentes
Menos de 1/2 salário mínimo (R\$ 499,00)	1
1 salário mínimo (R\$ 998,00)	3
Entre 1 e 2 salários mínimos (R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00)	4
Entre 2 e 3 salários mínimos (R\$ 1.996,00 a R\$ 2.994,00)	0
Entre 4 e 5 salários mínimos (R\$ 3.992,00 a R\$ 4.990,00)	0
Mais de 6 salários mínimos (R\$ 5.988,00)	1
Total:	9
Conclusão Ensino Fundamental	Respondentes
Ensino Público	9
Ensino Particular	0
Total:	9

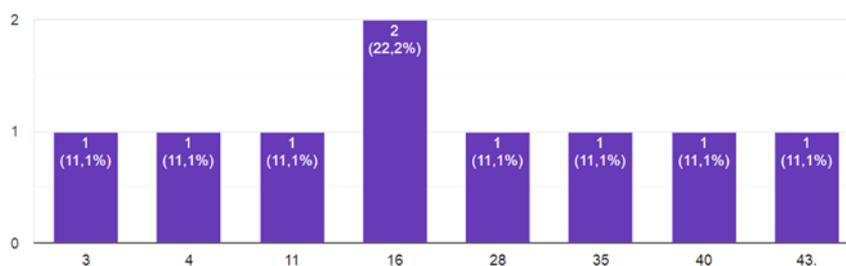
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Sobre a cidade moradia, foi relevante a produção desse dado para verificar se o IFFar *Campus* de São Borja desenvolve ações e acolhimento aos estudantes de fora do município; entretanto, para este curso específico, não se evidenciaram moradores de outras cidades, porém certamente nos demais cursos tenha, porque institucionalmente o IFFar possui diferentes políticas para acolher os estudantes, como a assistência estudantil, entre outros. Já em relação à renda familiar, os dados revelaram também nesse *locus* o que é de conhecimento sobre os sujeitos que procuram a EJA ou a EJA EPT para a conclusão dos estudos: são da classe trabalhadora e sobrevivem com uma renda entre 1 e 2 salários-mínimos. Identificou-se também 100% dos respondentes do questionários tiveram os estudos concluídos no Ensino Fundamental da rede pública, corroborando para identificá-los como classe trabalhadora.

Gráfico 4 – Tempo de conclusão do Ensino Fundamental

9. Há quantos anos você concluiu o ensino fundamental?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

O gráfico 4 apresenta o tempo percorrido do término do ensino fundamental até o início do CTC, o qual varia de 3 a 43 anos. Esses dados poderiam justificar as possíveis dificuldades para o acompanhamento do curso narradas pelos estudantes durante o grupo focal, por terem ficado longo tempo afastados da escola, em disciplinas que eles consideraram com maior dificuldade para acompanhar, como Matemática, Química e Física. Veja como o E7 traduz as inseguranças em relação à avaliação, mas ressalta o acolhimento dos professores,

//eles nos ajudam, quando tu não consegue vai lá chora, pede... são pior que criança de pré (risos...) e eles ajudam, ontem mesmo tinha prova de matemática e era individual daí nós falamos que íamos fazer em grupo... vai profe deixa... deixa... ela disse "tá bom façam, mas tem que tirar 10 nessa prova!" então nessa parte não tem o que dizer (risos)// (E7, grupo focal, 2019)

Essa afirmação do E7 aponta para as dificuldades desses sujeitos que, afastados da escola por longo tempo, buscam aliar novos conhecimentos e isso demonstra a existência de ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico na instituição, às quais eles referiram como a monitoria de estagiários da Licenciatura em Matemática para auxiliá-los, e também os próprios professores, que dispõem de um horário previsto para atendimento individualizado, sempre que necessário, segundo os estudantes, basta marcar a aula. Na sequência, o gráfico 5 mostra as relações dos sujeitos com o estudo e o mundo do trabalho.

Gráfico 5– Relação de estudo e mundo do trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Esse gráfico demonstra a maioria dos sujeitos como trabalhadores estudantes⁶, pois 66,7 % deles estuda e trabalha regular ou esporadicamente; portanto, pertencem à classe trabalhadora. Também, o percentual que apenas estuda afirmou ter estudado e trabalhado em algum momento, e o fato de estar apenas estudando é condição pela falta de oportunidade de trabalho no município. Arroyo (2017) define-os como “passageiros da noite”, na obra *Passageiros da noite – do trabalho para a EJA*, em que o autor aborda os itinerários desses sujeitos pelo direito a uma vida justa e assim os define

As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores /as de ruas, de escritórios, ou como serventes, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos (ARROYO, 2017, p. 22).

A definição de Arroyo está coesa com as características dos sujeitos da EJA EPT do *locus* desta pesquisa, pois são também trabalhadores braçais, oriundos das vilas e bairros e, como sujeitos de especificidades tão desiguais, é preciso pensar condições diferenciadas para oportunizar a aprendizagem, mesmo em condições tão adversas. Dessa forma, a existência de ações de acolhimento, de permanência, de um trabalho pedagógico diferenciado, voltado para a real inserção desses trabalhadores estudantes na escola e ofertados pelo IFFar são

⁶ Para Almeida (2019, p. 40), a definição de “trabalhadores estudantes” é construída a partir da afirmação das demais expressões utilizadas, conforme estudos de Antunes (2009), para designar a classe trabalhadora, que vive do trabalho, isto é, a classe operária. Destaca-se que o emprego de TE, nesta pesquisa, é feito somente ao se referir aos sujeitos da pesquisa. Ao se referir a menções feitas por estudiosos e pesquisadores, a expressão é citada com base no modo conceitual dos respectivos autores, a exemplo de: classe trabalhadora, classe que vive do trabalho, entre outras.

fundamentais. O gráfico 6 demonstra os motivos que levaram esses estudantes a buscar formação no Curso Técnico em Cozinha.

Gráfico 6 – Motivos para a formação em Técnico em Cozinha

11. O que motivou você a buscar formação no Curso Técnico em Cozinha da EJA EPT no IFFar – Campus São Borja?
9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

Sobre os motivos que levaram os estudantes a buscar formação no Curso Técnico em Cozinha da EJA EPT, o item “agregar conhecimento à profissão que já exerço” foi a opção de mais da metade dos estudantes, seguido por “colocação/recolocação no mercado de trabalho”. Esses dados são reveladores de duas questões importantes: que esses jovens e adultos buscam na educação estar preparados para exercer a profissão com mais qualificação e que o município utiliza mão de obra não especializada para exercer as funções no mundo do trabalho local. Esse dado é novamente exposto na realização do grupo focal, cujo conteúdo dos discursos será analisado, no capítulo 5 desta pesquisa, e aponta para a precarização do trabalho⁷, sob a lógica perversa do capitalismo de que, se o sujeito não tiver formação, a empresa pode pagar menos.

Faz-se necessário refletir sobre as condições de trabalho no município, sobre como as empresas tratam os trabalhadores e como impactam no desenvolvimento local e regional. Da mesma forma, dados como os números da emigração, uma vez que estudantes e os egressos afirmam que precisam sair da cidade para trabalhar, seriam relevantes para uma análise mais minuciosa, pois justifica a necessidade da elaboração de políticas de inserção desses profissionais, caso a gestão pública municipal tivesse interesse. Na sequência, o gráfico 7 mostra os fatores que os sujeitos consideram mais importantes para querer estudar no IFFar.

⁷ Antunes (2009), refere precarização do trabalho como a perda de direitos e garantias sociais. Para o autor, “dentre as distintas formas de flexibilização – em verdade precarização – podemos destacar a salarial, de horário, funcional ou organizativa, dentre outros exemplos. A flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige”; (ANTUNES, 2009, p. 50).

Gráfico 7 – Fatores para estudar no IFFar

12. O que você considerou como mais importante para querer estudar no IFFar?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário, 2019.

O gráfico 7 mostra o que levou os sujeitos da pesquisa a optar por estudar no IFFAR. Dentre as alternativas do questionário, 55,6% afirmaram ser a qualidade do ensino ofertado pelo Instituto, seguido pelo fato de considerarem que os cursos estão de acordo com a oferta de emprego no município. Os outros dois quesitos referenciados por eles foram a qualificação profissional dos professores e a gratuidade, na mesma proporção.

Observando-se os dados produzidos nesse gráfico, é possível identificar um grupo de estudantes que busca uma formação de qualidade, não apenas a certificação, mas a segurança frente aos desafios cotidianos e uma formação profissional que lhe assegure inserção nos espaços de trabalho do município. Da mesma forma, demonstram reconhecimento pelo *locus* desta pesquisa, pela Rede Federal e pela gratuidade, bem como pelos professores que lá desempenham suas funções. No grupo focal, responderam sobre a razão de buscar o curso, de acordo com o percentual deste gráfico

//aprender mais, aprender mexer com os alimentos, tudo né, mais conhecimentos na área da cozinha// (E3, grupo focal, 2019).

//também buscar conhecimento, eu gosto de cozinhar e... por isso eu vim também, e faz tempo que eu não estudava// (E4, grupo focal, 2019).

Nesta seção, optou-se por analisar alguns dos dados produzidos pelo questionário, que identificam e possibilitam as primeiras impressões sobre quem são e o que pensam os sujeitos da pesquisa. Arroyo (2017) refere-se a eles como “totalidades humanas” para destacar a necessidade de haver um trabalho pedagógico que entenda e respeite suas culturas, valores, saberes e identidades

Corpos precarizados chegando do trabalho, da sobrevivência às escolas, à EJA. Haverá lugar nos conhecimentos dos currículos para entender os educandos-

educadores como totalidades humanas corpóreas? Como trabalhar corpos segregados? Com que outras pedagogias dos corpos? (ARROYO, 2017, p. 17).

Tanto a análise dos gráficos elaborados, considerando-se as respostas do questionário, quanto as impressões sobre os diálogos no grupo focal levam a concordar com as definições de Arroyo, pois também identificam os trabalhadores estudantes do Curso Técnico em Cozinha – EJA EPT, do IFFAR campus de São Borja RS. O capítulo 5 será um espaço para se analisar o conteúdo dos discursos deles durante o grupo focal, quarto momento da produção de dados, de onde se partiu para abordar a política de EJA EPT e o trabalho pedagógico, considerando a totalidade referida por Arroyo. Na seção a seguir, a abordagem será sobre as etapas nas quais se desenvolveu a pesquisa.

1.4 Etapas: o caminho da pesquisa

Nesta seção, discorre-se sobre o caminho da pesquisa, desenvolvida em quatro momentos, visando às respostas para a problematização e os objetivos. A figura 2 indica o caminho da pesquisadora, cujos momentos são abordados na sequência. A trajetória também orienta a organização os capítulos da dissertação.

Figura 2 – O caminho da pesquisadora



Fonte: GUSMÃO, 2020.

Como se tomou parâmetro para esta pesquisa o Curso Técnico em Cozinha, modalidade EJA EPT, foi necessário abordar a história do Instituto Federal Farroupilha, situar a implantação

dos cursos profissionalizantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como também analisar o PPC – Plano Pedagógico de Curso, o Regimento e realizar o estudo de pesquisas anteriores sobre a temática. Assim, foram feitas pesquisas nesses documentos institucionais, bem como a legislação vigente sobre essa modalidade de ensino, para observar se a proposta pedagógica da instituição *locus* da pesquisa está em consonância com as propostas nacionais.

Da mesma forma, conhecer a historicidade da política, dos sujeitos e da legislação leva à compreensão dos movimentos dessa política tanto no âmbito nacional quanto no IFFAR *campus* de São Borja. Para isso, também se convencionou realizar a produção de dados no Censo Escolar da instituição, observando o movimento das turmas desde o início, em 2011, até 2019, a fim de identificar a quantidade de estudantes que ingressam e permanecem ou desistem. Esse estudo inicial foi fundamental para relacionar as políticas públicas para EJA EPT dos documentos oficiais com as ações propostas nos documentos institucionais do IFFar *Campus* de São Borja. Para Flick (2009),

A literatura teórica sobre o tema a ser estudado; leitura de pesquisas empíricas realizadas anteriormente sobre o tema, ou similares; literatura sobre metodologia da pesquisa; literatura teórica e empírica para a contextualização, comparação e generalização das descobertas, constituem-se em ferramentas que darão suporte para a realização da pesquisa empírica (FLICK, 2009, p. 62).

No segundo momento, houve a aplicação dos questionários semiestruturados (APÊNDICE A), os quais abriram o caminho para conhecer o que pensam os sujeitos da pesquisa, a faixa etária, o nível socioeconômico, as dificuldades de aprendizagem, ou seja, é o caminho necessário para a construção do perfil dos estudantes, pois as questões foram elaboradas para que se pudessem conhecer as características dos pesquisados. A aplicação foi de forma presencial, de maneira que também permitiu o primeiro contato com a turma, importante momento que possibilitou criar laços para a efetivação da pesquisa. Como já era final do ano letivo, muitos deles já não estavam comparecendo; então, havia 10 dos 18 estudantes, mas apenas 9 responderam ao questionário, um optou por não responder.

Para Gil (1999), a utilização de questionários, na pesquisa, resulta em algumas vantagens, como a facilidade na conversão dos dados com as questões padronizadas, a garantia do anonimato, que pressupõe mais abertura e sinceridade para responder às questões, servindo para a produção de informações sobre a realidade, a qual Gil (1999, p.128), define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças,

sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O autor aponta as seguintes vantagens do questionário sobre outras técnicas:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Entretanto, o autor refere-se também a alguns possíveis pontos negativos que poderão advir dessa técnica, requerendo a atenção e o cuidado do pesquisador, no sentido de elaborar o questionário de forma a minimizá-las. Cabe aqui destacar esses pontos:

a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (GIL, 1999, p. 129).

Gil alerta também para que o olhar do pesquisador não seja tendencioso, nem na elaboração, nem na análise, buscando as respostas que gostaria de ter. Os questionários estão estruturados com questões abertas e fechadas, com estudantes do 3º ano do CTC e com os egressos, que cursam o Curso Tecnólogo em Gastronomia na instituição, para produzir dados sobre como esses sujeitos percebem o trabalho pedagógico, para a formação do profissional de cozinha, e de que forma isso transforma as vidas deles.

No terceiro momento, realizou-se o grupo focal (APÊNDICE E) com os estudantes, necessário para subsidiar a pesquisadora a olhar sobre o objeto de maneira mais ampla, considerando os diferentes pontos de vista dos envolvidos no processo, ou seja, de um olhar macroestrutural às peculiaridades da pesquisa. Esse momento mostrou-se eficiente para esclarecer questões mais complexas e observar o posicionamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e eficiente também para informações qualitativas a curto prazo. O momento foi complementar ao questionário, pois a pesquisadora e os pesquisados encontraram-se para “perceber o pensamento coletivo dos envolvidos com o trabalho pedagógico do curso” (MARASCHIN, 2015, p. 6).

Para Gatti (2005, p. 7), é necessário que os participantes tenham vivência com o tema da discussão, para que possam trazer elementos da própria experiência. A autora traz para o texto a definição de Powell e Single sobre grupo focal como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema a partir da própria experiência” e ressalta que a ênfase deve estar na interação do grupo, não propriamente nas perguntas e respostas. O pesquisador deve estar preparado para conduzir a atividade com respeito às opiniões, sem emitir pareceres afirmativos ou negativos. É um momento mais do que simplesmente ouvir, mas sentir as expressões dos sujeitos pesquisados, pois é desse modo que o momento será primordial para as respostas. Quanto mais o pesquisador observar e ouvir, mais e melhores respostas em tempo curto terá. Cabe aqui ressaltar os objetivos dessa técnica de pesquisa, segundo a autora, baseada nos estudos de Morgan e Krueger (1993), que são:

A pesquisa com grupo focal tem como objetivo captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, por exemplo, a observação, a entrevista, os questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 09).

Entende-se o grupo focal como complementar à entrevista, no sentido de produzir os dados sobre quem são os sujeitos foco desta pesquisa, o que sentem e como percebem ou concebem o trabalho pedagógico. É o trabalho com o grupo focal que permite ao pesquisador “compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais” (GATTI, 2005, p. 11). Assim, busca-se obter as respostas para as questões norteadoras da pesquisa, pela compreensão da realidade vivenciada por professores e estudantes do Curso Técnico em Cozinha, modalidade EJA EPT, e os estudantes do Tecnólogo em Gastronomia do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja RS.

Por fim, os dados produzidos nos questionários e no grupo focal foram analisados sob o viés de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Embora a autora ressalte que as etapas não esgotam na aplicação do método, apresenta-o em três momentos organizacionais, a fim de melhor analisar os dados produzidos. Para a análise dos dados desta pesquisa, organizou-se o material em três momentos, de acordo com Bardin. O primeiro, da pré-análise, que “é a fase da organização propriamente dita” (p. 126), para avaliar o que fazia sentido analisar e o que ainda precisava ser produzido. Aqui, foram transcritos os grupos focais e elaborados os gráficos a partir dos questionários.

Seguindo a etapa da “Leitura Flutuante”, foram escolhidos os discursos, constituídos pelo *corpus*, com base na pertinência, relacionado ao questionário e aos grupos focais a serem submetidos à análise. Da leitura, observou-se que algumas palavras se destacaram em quase todos os discursos dos estudantes, conforme se demonstra na figura a seguir.

Figura 3 – Palavras dos discursos



Fonte: GUSMÃO, 2020.

O segundo momento constou da exploração do material que “é a aplicação sistemática das decisões tomadas”. (BARDIN, 2011, p. 131), ou seja, a codificação, correspondente à transformação que permitiu atingir “uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (idem, p. 133). A seguir, foram formuladas as categorias, a partir de um critério semântico⁸, observando-se as palavras que mais se destacaram nos discursos: Quem são os sujeitos da EJA EPT do *Campus* São Borja, como percebem o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha, a realidade do mundo do trabalho em São Borja, para responder à problematização e aos objetivos.

Por último, ocorreu o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, conforme Bardin (2011): “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Idem, p. 131). A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da **inferência**, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência

⁸ Num sistema linguístico, é o componente do sentido das palavras e da interpretação das sentenças e dos enunciados. A semântica é a área da linguística que estuda o significado e a sua relação com o significante. **O significado está associado ao sentido e, portanto, ao conteúdo e ao contexto**; o significante está associado à forma (de palavras ou de sinais, de grafia ou de som). (<https://www.portugues.com.br/gramatica/semantica.html#:~:text=A%20sem%C3%A2ntica%20%C3%A9%20a%20%C3%A1rea,de%20grafia%20ou%20de%20som>)

poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Por isso, aqui é preciso atentar-se para: o emissor ou produtor da mensagem; o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem; a mensagem propriamente dita; e o canal por onde a mensagem foi enviada; portanto, inferir não é uma dedução conforme o posicionamento do pesquisador, mas uma conclusão lógica, observando o discurso dentro do contexto de fala e respeitadas as singularidades do autor do discurso.

Nessa etapa, as categorias foram encerradas e sistematizadas em formas de discursos e incorporadas ao texto. Nos próximos capítulos, os discursos produzidos aparecem intercalados com a teoria. A figura abaixo mostra as etapas da análise do conteúdo.

Figura 4 – Etapas da análise de conteúdo dos discursos



Fonte: GUSMÃO, 2020.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Entendendo a relevância de um estudo a partir da realidade, neste capítulo, destaca-se o discurso de dois estudantes, para colocar no centro da discussão a Educação Profissional. Ao falar sobre a razão de procurar um curso técnico, ressaltam a importância do estudo e da certificação profissional. Para o E8 (grupo focal, 2019) é,

//pra concluir também o Ensino Médio né e sair com certificação profissional, um certificado, isso...// (E8, grupo focal, 2019).

E para o E10 (grupo focal, 2019),

//pra aproveitar a oportunidade e adquirir conhecimento na área da cozinha e ter uma... um... ter uma formação porque a gente tem que trabalhar... e o diploma né...// (E10, grupo focal, 2019).

Portanto, a EPT vem ao encontro das necessidades da população de São Borja RS, fazendo do Instituto Federal Farroupilha um lugar fundamental onde os moradores locais e regionais encontram a formação profissional que buscam.

Para situar o IFFar como responsável por essa política, aqui são abordados os aspectos teóricos da Educação Profissional no Brasil, por meio da historicidade do sistema educacional nos séculos XIX e XX, na primeira seção, e da Modalidade Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – PROEJA, que está referido nesta pesquisa como EJA EPT, conforme esclarecimento na segunda seção. Também, apresentam-se os principais desafios tanto no que tange às políticas públicas quanto aos que se referem à prática dos cursos.

Faz-se necessária, entretanto, uma discussão sobre políticas públicas, por tratar-se da centralidade da pesquisa. Assim, parte-se do que estaria pressuposto na elaboração de uma política pública, para entendê-la como necessária na organização social. Para Boneti (2011, p. 11), são “dois os pressupostos que originam os definidores de uma política pública: o entendimento sobre ela e a análise da complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização”.

Para esse autor, é o Estado⁹ que organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais (idem, p. 17). Importante destacar que, na obra *Políticas Públicas por Dentro*, esse pesquisador busca explicitar a compreensão de Estado hoje, as relações com as classes sociais e com a sociedade civil, para verificar a origem das políticas públicas. Para ele, é preciso desconstruir a ideia de que o Estado seja apenas uma instituição a serviço da classe dominante; ao contrário, deve organizar e institucionalizar os interesses e as carências sociais. Boneti (2011) explica:

Nos dias atuais, o fim da guerra fria, assim como a globalização da economia, levam a construir o outro entendimento de Estado e nação. Os tradicionais limites nacionais estão seriamente atingidos pela invasão da universalização das relações sociais e econômicas. A partir dessa nova configuração mundial, torna-se simplista entender Estado como mera instituição de dominação a serviço da classe dominante, por exemplo, como ensina a tradição marxista. Ou, por outro lado, torna-se simplista também entender o Estado como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais. Essa nova configuração do contexto social, econômico e político, originada com o processo de globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre Estado e sociedade civil. Neste caso, as políticas públicas seriam definidas tendo como parâmetro unicamente o bem comum e este bem comum seria entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Este entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças de interesses de diferentes segmentos ou classes sociais (BONETI, 2011, p. 12).

Mascaro (2013) afirma que o Estado, na forma como se apresenta na atualidade, não é “uma organização política” de sociedades anteriores, sua “manifestação é especificamente moderna, capitalista” (MASCARO, 2013, p. 17); portanto, faz constatações para além do conceito de Boneti (2011), apontando a existência de um Estado a serviço do capitalismo. Para Mascaro, na forma atual do Estado, há uma separação entre “aqueles que dominam economicamente e os politicamente dominantes”, como o autor esclarece:

No capitalismo, no entanto, abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas. Na condensação do domínio político em uma figura distinta da do burguês, no capitalismo, identifica-se especificamente os contornos do fenômeno estatal (MASCARO, p. 17).

⁹ Enquanto Estado abrange toda a sociedade política, governo é formado por um grupo político eleito para administrar o Estado por um determinado período, é o controle momentâneo do poder, nem sempre a serviço do interesse social. É importante também não confundir com o estado (com “e” minúsculo), que é a divisão territorial. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/qual-a-diferenca-entre-governo-e-estado-e-entre-servidores-e-indicados-politicos/>>.

Mascaro (2013) considera que o Estado seja “um aparato” em prol da burguesia, pois regula a propriedade privada, mas, em contrapartida, impede a revolta popular; então é “um fenômeno capitalista”. Assim, ele afirma que:

A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho (MASCARO, 2013, p. 18).

As considerações de Mascaro (2013) suscitam reflexões acerca do mundo do trabalho e de como a exploração da força de trabalho e a precarização encontram espaço nessa organização social, definida pelo autor como caráter terceiro do Estado a dinâmica da relação entre capital e trabalho, não se tratando apenas de um “aparato de repressão”, mas de uma “constituição social”. E, sendo assim, o Estado cria e regula as formas de exploração da classe operária, ao mesmo tempo que impede a revolta popular; por isso, está a serviço da burguesia. Dessa forma, os trabalhadores ficam à mercê da exploração da força de trabalho, uma vez que as leis da empregabilidade estão em conformidade com o que o Estado regula; por isso, considera-se que as políticas públicas não conseguem contemplar todas as necessidades sociais, por serem específicas a cada demanda e, talvez, porque a própria sociedade não consiga enxergar a amplitude dos direitos que possui, encarcerada que é por essa lógica capitalista da organização do Estado.

Por todas essas considerações, faz-se necessário entender os direitos sociais e as políticas públicas e sociais como construções coletivas e sociais. Sendo assim, a sociedade também deveria estar comprometida na formulação das políticas necessárias ao desenvolvimento de todos; entretanto, o que se percebe é o compromisso com as políticas para reforçar o capital e, sendo elas direcionadas a uma demanda específica, nem sempre estão comprometidas com garantias de direitos. São, portanto, as ações oriundas do contexto social, mas com decisão e regulamentação estatal, compreendidas como políticas públicas. Segundo Boneti (2011, p. 18),

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Neste caso, pode-se dizer que o Estado apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido do estabelecimento de normas, regras e valores) de decisões originadas do debate público entre os diversos

agentes (representantes sociais) a partir das demandas (necessidades) ou interesses restritos (BONETI, 2011, p. 18).

Entendida dessa forma, pode-se dizer que uma política pública constitui-se pelo interesse da sociedade, mas passa pela regulamentação e aprovação do Estado. Quando uma política pública é implementada, traduz a demanda social de um determinado grupo e a vontade política, a partir do entendimento dos gestores públicos do momento. Precisa, portanto, haver o interesse desses gestores para a aprovação das ações como políticas públicas. Dessa forma, as políticas educacionais, ao longo do tempo, tendem a representar pensamento dos políticos que governam o país naquele tempo, para atender as demandas consideradas por eles como prioridade, não necessariamente representa a vontade da população. Embora seja para atendimento da demanda de uma determinada classe social ou específica de um grupo, para Boneti (2011, p. 97), prevalece o interesse das classes política e/ou economicamente dominante.

Em seu artigo *Os IFETS e o projeto nacional* (2008), o então Secretário da Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, abordou as necessárias mudanças na Educação Profissional brasileira e as descreveu como:

[...] um projeto educacional revolucionário, que visa prover os educandos de instrumentos necessários à intervenção na realidade e alteração qualitativa de sua prática social podendo mesmo transformar o sentido dos processos sociais em favor dos interesses dos dominados (PACHECO, 2008, p. 01).

Foi sob a égide desse enorme desafio, pois se tratava da tentativa de rompimento com as políticas neoliberais até então vigentes, que os Institutos Federais representaram um novo ciclo da Educação Profissional e Tecnológica no país. Segundo Pacheco (2008), não poderia ser de outra forma, pois o Presidente da República era um operário; além disso, o Secretário da EPT um estudioso e defensor da formação integral voltada aos sujeitos da EJA. Deixar de promover meramente a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho para prover a formação de sujeitos capazes de participar dos processos sociais em favor dos interesses dos dominados, não apenas como cumpridores de tarefas, foi o que norteou a organização dos Institutos Federais. Havia, então, uma proposta de formação integral de um sujeito pronto para atuar na sociedade e qualificado o bastante para o mundo do trabalho. Nesse sentido, entende-se que a criação dos IF vem ao encontro dessa nova proposta em Educação Profissional e Tecnológica, em uma perspectiva emancipatória, e a oferta de Ensino Médio Integrado e de PROEJA como políticas públicas que a promovam, segundo as diretrizes:

[...] a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada diferenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (BRASIL, 2008, p. 17).

A atuação do sujeito na sociedade só será possível quando ele puder agir desconstruindo padrões e reconstruindo o espaço social, de modo que se promova a solidariedade e o bem comum, respeitando as especificidades. Para Ciavatta (2019, p.19), a “totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos”. É essa a dinâmica que se faz acerca dos movimentos da Educação Profissional e Tecnológica, que se modifica acompanhando o processo histórico, político, social e econômico, mas resiste na proposição de formar um sujeito em sua essência.

2.1 A Educação Profissional no Brasil e as relações entre trabalho e escola

Nesta seção, apresenta-se um breve histórico da Educação Profissional brasileira, nos séculos XIX, XX e XXI. Antes, porém, é necessário abordar sobre as relações entre trabalho/emprego e escola. Antunes (2008) associa o movimento da classe trabalhadora a um relógio de pêndulo que oscila, em que um lado representa os trabalhadores, em número cada vez maior fora dos postos de trabalho; do outro lado, a redução contínua da oferta de trabalho, acarretando a extinção dos direitos trabalhistas, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora e a precarização. Para Antunes e Pinto (2017, p. 7), essa relação está intrínseca: “Qual foi o trabalho que se desenvolveu com a industrialização capitalista do século XX? Que escola fora construída por esse mundo produtivo? De que formação carecia, segundo alguns de seus princípios formuladores?”. Tendo a educação essa tarefa histórica de formar os trabalhadores de cada época, sob a influência dos modos de produção, as questões desses autores suscitam reflexões acerca da função da escola: o ensino é emancipador do sujeito ou está a serviço do capitalismo, formando mão de obra que silencia diante da exploração?

Manfredi (2016, p.19) refere que a e escola pode expressar visões ambíguas e idealizadas. Para essa autora, há uma crença popular de que quanto mais altos os níveis de escolaridade, maiores são as possibilidades de emprego e profissões mais requisitadas; entretanto, a relação entre eles é muito mais profunda, fato que resultaria em uma visão idealizada da escola. Há, notadamente, uma expectativa enorme em relação à escola como

promotora da empregabilidade e que poderia ensinar a superação dos desafios enfrentados no mundo do trabalho; não obstante, não é garantia que a conclusão dos estudos permitirá colocação no mundo do trabalho.

Essas transformações, aliadas ao que Gentili (2005, p. 51) refere como “processo de reorganização ideológica e política do capitalismo em escala global”, suscitaram mudanças no papel do Estado como também nas políticas educacionais. Novas demandas no que se refere à relação trabalho/educação surgiram dessas transformações, como esclarece o autor,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2005, p. 51).

Imputou-se à Educação Profissional a desafiadora tarefa tanto de formar um sujeito capacitado para desenvolver as atividades profissionais com excelência, como também seja capaz de agir com autonomia e conviver harmoniosamente no mundo do trabalho. Entretanto, é preciso ressaltar, também, que a Educação Profissional ocorreu para além das dimensões escolares e oficiais (MANFREDI, 2016), tanto no sentido formativo para que o sujeito pudesse responsabilizar-se pela própria sobrevivência, quanto no que se refere à exploração da classe trabalhadora pelas classes sociais mais altas. Considerando os argumentos desses autores, compreende-se necessário e urgente que a EPT deva assumir um lugar de destaque no sistema educacional brasileiro.

As discussões sobre as relações entre trabalho e educação têm sido promovidas, tanto como Grupo de Trabalho “Educação e Trabalho”, no âmbito da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, como por pesquisadores que se identificam pelos estudos sobre o mundo do trabalho (CIAVATTA, 2019), considerando a relevância do permanente estudo sobre trabalho e educação (o percurso histórico da EPT se estabelece pela reestruturação do mundo do trabalho), ao visar ao fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica como política pública. A autora ainda aponta para a indissociabilidade entre educação e trabalho, uma vez que a educação está inserida no mundo do trabalho.

A educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade. Cabe reconhecer a importância política da educação na vida da sociedade, e sua insuficiência conceitual como campo disciplinar para a pesquisa. Machado (2015, p.

128) também argumenta, em seu texto, que a delimitação dos fenômenos no campo Trabalho-Educação não deve ocorrer em prejuízo das dimensões históricas da totalidade do fenômeno social, de suas múltiplas determinações e mediações (CIAVATTA, 2019, p. 22).

Dessa forma, não se pode analisar um dissociado do outro; entretanto, é relevante que a educação tenha como foco o desenvolvimento de uma posição crítica, a fim de formar sujeitos menos conformados com a precarização do trabalho. Considera-se, ainda, o argumento marxista de que “a história é a produção social da existência” (CIAVATTA, 2019, p. 22), para ressaltar a necessária abordagem histórica, nesta seção inicial; entretanto, é imprescindível que as ações e as leis não sejam entendidas isoladamente, mas sob o viés político, econômico e social de cada período. Assim, Ciavatta (2019, p. 23) afirma que “a historicidade deve estar presente na superação da visão geral política ou sociológica pela análise da especificidade do acontecimento histórico, irrepetível no tempo e no espaço do mundo que é exterior ao pensamento” (CIAVATTA, 2019, p. 23).

Portanto, faz-se necessário situar historicamente as principais políticas para a Educação Profissional. Segundo o documento do Ministério da Educação - MEC, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009), a formação do trabalhador, no Brasil, começou desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68). O documento esclarece ainda que:

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2009).

A seguir, faz-se uma retomada dos principais fatos e legislações sobre a Educação Profissional, tendo como base esse documento, a fim de traçar o histórico e situar, no contexto, a EJA EPT, foco desta pesquisa. Considera-se importante apresentar um resumo orientador, para demonstrar a implementação da EJA EPT como política pública e como direitos voltados a um determinado grupo social já excluído de outras ofertas de ensino. Dessa forma, destacam-se as principais ações realizadas e documentos, para destacar os principais movimentos da Educação Profissional nos séculos XIX e XX, entre o período de 1808 a 1997, no quadro a

seguir, intencionando localizar o leitor na historicidade da EPT, bem como suscitar as discussões após o resumo que segue.

Quadro 1 – A educação Profissional e Tecnológica no Brasil: séc. XIX e XX

Data	Fato
1808	Criação do Colégio de Fábricas;
1906	Início do ensino técnico-industrial no Brasil;
1909	A criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices;
1937	A Constituição Brasileira trata de forma específica do ensino técnico, profissional e industrial;
1937	Assinada a Lei 378: transformação das escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pela União em Lyceus para Educação Profissional (artigo 37);
1942 a 1955	Decreto nº 4.127: transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas (vinculação formal do ensino industrial à estrutura educacional do país); Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei 9613/46 ; Reforma Capanema - Criação do SENAI e SENAC - Decretos-Lei nº 4.073, de 30/01/1942 e 4.481, de 16/06/1942 e o Decreto-Lei nº 6.141, de 28/02/1943.
1956 a 1961	O governo de Juscelino Kubistechek centraliza o governo na industrialização: ênfase sobre as escolas técnico-profissionais;
1957 a 1959	Os recursos federais destinados aos cursos industriais de nível médio sofreram uma quadruplicação;
1959	Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais;
1961	entrou em vigor a primeira <u>LDB</u> – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961
1971	Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB estabelece que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional”;
1978	Lei nº 6.545, 3 Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro): transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (processo retomado em 1999, após aprovação da Lei nº 9394/96;
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs;
1996	Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro, que dispõe um capítulo sobre a Educação Profissional, separando-a da educação básica e estabelecendo as formas como podem ser ministradas: concomitante ou subsequente;
1997	O Decreto 2.208/1997 regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

Fonte: elaborado pela autora com base em documentos e obras.

Percebe-se que esses movimentos, das ações e das legislações, demonstram como foi se configurando a EPT na historicidade do Brasil. Entretanto, novos desafios da Educação Profissional e Tecnológica surgiram com a virada do século e levaram à elaboração e ao desenvolvimento de outros movimentos. O período também marca a expansão da Rede Federal para oferta de Educação Profissional.

Destacam-se algumas das principais políticas desse período: de 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades, configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Além dos prédios, houve também mudanças na legislação para que se legitimasse como modalidade de ensino. O Decreto 5.154/2004 foi uma importante legislação, que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio, uma reivindicação dos estudiosos da Educação e Trabalho que não aceitavam os termos do Decreto 2.208/1997. Vale registrar que se acredita ser a Lei 13.415/2017¹⁰, lei da reforma do Ensino Médio, que altera a LDB (9394/96) e insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma nova versão do Decreto 2.208/1997¹¹, pois as alterações propostas pressupõem o fortalecimento dos cursos subsequentes, ao contrário das lutas por EPT integrada ao EM e à EJA que se tem presenciado nas últimas décadas, na ótica da educação integral. E, nesse sentido, enfraquece as conquistas da EPT conseguidas com o Decreto 5.154/2004. Andrighetto (2019) considera que

A Formação integral dos estudantes do EM parece ser a última preocupação do Estado, a primeira indica ser a vontade de transferir para a iniciativa privada parte de sua responsabilidade e dos recursos públicos, com o aval do Conselho Nacional de Educação CNE que, no início de 2018, tramitou internamente uma minuta para estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), para revogar as normas estabelecidas em 2012, sob a justificativa de ajuste das DCNEM à nova Lei (13.415). (ANDRIGHETTO, 2019, p. 50)

Vale ressaltar que o Decreto 5.154/ 2004 concretiza-se com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, na perspectiva de expandir e fortalecer a Educação Profissional na Rede Federal; entretanto, esses avanços históricos tendem a enfraquecer, por não encontrarem apoio na atual gestão federal. Constata-se, assim, que cada conquista na área educacional vai retratar também a ideologia de cada equipe gestora do país. E fica a pergunta sobre o que estaria por trás do enfraquecimento da EPT como educação integral e o retorno ao “encurtamento” dessa modalidade, pressupondo meramente a formação profissional, na lógica de mão de obra mais rápida para o mercado de trabalho (propositalmente o termo “mercado” para traduzir uma educação que atende as necessidades do empregador, deixando de lado os anseios dos estudantes, ao encontro dos ideais capitalistas). Pacheco (2008, p. 2) ressalta que “tal exclusividade da representação empresarial em um órgão deliberativo da gestão escolar é especialmente inadmissível em um país em que o Presidente da República é um operário”.

¹⁰ Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹¹ Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

É importante a retomada histórica das principais legislações da EPT para que se possa ter um olhar mais atento às mudanças, ao longo do tempo, e compreender o que está imbuído em cada alteração. Após o Decreto 5.154/2004 e nos próximos anos que seguem, é possível observar muitos avanços na EPT. Em 2005, a Lei 11.195 autoriza o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pela construção de 64 novas unidades de ensino. De 2007 a 2010, no segundo mandato do governo Lula, o objetivo foi construir 150 novas unidades, totalizando 354 até o fim da gestão.

Também, ano de 2005, houve a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná, tornando-se a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. Nesse mesmo ano, a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos é autorizada pelo Decreto 5.478/2005, instituindo, no âmbito das Instituições Federais, o Programa de Integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, e essas instituições necessitam distribuir 10% das matrículas em cursos profissionais nessa modalidade de ensino. Pacheco (2008) contextualiza esse momento de mudanças

Tal conjuntura exige de nós sensibilidade política, criatividade e coragem para superar o velho e criar o novo. Não temos de esperar alterações legislativas para inovar. A lei torna-se legítima quando sistematiza realidades objetivas do cotidiano social, refletindo as necessidades da sociedade para a qual foi criada. Ao perder a validade social, seja por não mais corresponder ao momento histórico ou pela artificialidade de sua proposição, torna-se inócua ou, na pior das alternativas, repressora. Assim, devemos ousar em criar novas soluções, validando as normas existentes ou alterando-as em conformidade com um projeto social mais amplo. Não podemos subestimar o papel da educação nessa fase de incertezas e possibilidades em aberto. É imperativo compreendê-la como parte fundamental de um projeto nacional (PACHECO, 2008, p. 01).

Seguindo esse percurso das mudanças na EPT, em 2006, com o Decreto 5.840, é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena, em substituição ao Decreto 5.478/2005, com a finalidade de estender essa política a mais jovens e adultos, ofertando uma modalidade de ensino mais próxima da necessidade desses sujeitos que, por uma razão ou outra, foram excluídos de outras modalidades. Esse Decreto é o mais importante documento da EJA EPT, por ampliar a oferta da Educação Profissional em uma proposta de formação integral do sujeito.

Cabe ainda destacar a Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica, de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. É

uma conquista fundamental, uma vez que garante a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, o que marcou a inovação na Educação Profissional, durante o governo Lula, foi a transformação dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e criação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológicas com a sanção da Lei 11.892/08.

Outra conquista importante, nesse ano, foi o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), “um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral” (BRASIL, 2016, p. 8). Esse referencial subsidia o planejamento dos cursos e as correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. É um documento orientador que vem se modificando para adequar os novos cursos às legislações. Desde a criação, em 2008, o CNCT já passou por quatro alterações:

O CNCT, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. A segunda edição do Catálogo foi publicada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2012, com base no Parecer nº 03/2012. A terceira edição, que ora apresentamos, foi atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014. Contém as denominações dos cursos, em treze eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo (BRASIL, 2016, p. 8).

A mais recente, em 2020, efetivou-se pela homologação do Parecer CNE/CEB nº 5/2020 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual aprovou a proposta apresentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para a 4ª edição do CNCT. A nova versão substitui oficialmente a atual, vigente desde 2014, apresentada agora em formato totalmente digital. O CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 02/2020, com a atualização das diretrizes do catálogo dos cursos técnicos que agora estão vigentes.

Esta seção aponta a historicidade e os movimentos da Educação Profissional e Tecnológica, tanto nos aspectos legais quanto na reorganização estrutural dos cursos. Para Ciavatta (2019, p. 20), “o mundo da história, em uma visão dialética, é o mundo em movimento, da transformação que pauta a vida tal qual conhecemos a humanidade”. Dessa forma, demonstra os sujeitos em sociedade agindo e “produzindo as próprias condições de vida”.

Em um olhar sobre esses movimentos ao longo do tempo, pode-se observar que cada ação é ancorada nos momentos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada período, transparecendo também o perfil político dos governos de cada época. No momento alto da industrialização, os cursos profissionalizantes ofertados iam ao encontro da necessidade da mão de obra das indústrias, apontando para o ensino voltado às classes dominadas a serviço dos dominantes. Assim, somente na primeira década do século XXI é que se pode notar o surgimento de políticas mais voltadas para a formação integral do sujeito. Essas políticas visam atender àquela parcela populacional excluída de outras modalidades de ensino, como é o caso da EJA EPT, que se trata de um Programa e foi instituído por Decreto em 2006, apesar da luta dos estudiosos de Educação e Trabalho para que seja reconhecida como política educacional, dada a terminalidade implícita em um Programa.

2.2 As políticas públicas de EJA e EJA EPT

Esta seção, dando continuidade à reflexão sobre a historicidade da EPT, apresenta a discussão sobre a EJA e a EJA EPT, abordando as principais mudanças e conquistas na legislação e as abordagens de pesquisadores da área, em especial, Maraschin (2015, 2019) e Machado (2019). Para isso, é necessária também uma reflexão sobre as políticas da EJA, para melhor compreensão dos movimentos da EJA EPT.

Quando se fala em política educacional voltada para os trabalhadores, não se pode deixar de referir os enfrentamentos desses sujeitos frente ao mundo do trabalho e à necessidade de continuidade nos estudos ou formação inicial, na expectativa de garantir melhores condições de vida pela educação e pelo trabalho. Entretanto, o que eles têm encontrado é a oferta de ensino precarizado, que nada ou pouco tem a ver com o que buscam e que poderia, agregado a outros fatores, levar à desistência de muitos. Para Maraschin (2019, p. 29), a dinâmica das ações dessa modalidade tem permitido questionar por que não há efetivação de uma política de educação para os trabalhadores.

Da mesma forma, Maria Margarida Machado, no artigo *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*, aponta a necessidade de a EJA não se restringir à escolarização, mas no direito à educação integral, na garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Ressalta a luta histórica da modalidade e os necessários movimentos para se configurar como política educacional:

A questão que envolve o acesso, ou não, de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século XXI, nem no Brasil, nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão-de-obra (MACHADO, artigo).

A autora ressalta que as matrículas em EJA, até 2016, apontam para dados em torno de pouco mais de 3 milhões, em contrapartida dos 80 milhões ainda fora da escola. E é no reconhecimento do direito desses sujeitos, não apenas de acesso, mas à educação integral, de qualidade, que devem estar centralizadas as ações tanto no âmbito político como escolar. Cabe aqui ressaltar quais são esses sujeitos, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007):

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim, são fundamentais as organizações e adequações na legislação. Também, no que tange ao trabalho pedagógico voltado para os trabalhadores-estudantes, é fundamental que se pense em um espaço escolar acolhedor e em metodologias adequadas, para garantir que esses sujeitos possam voltar ou ingressar no mundo do trabalho, mais seguro e mais confiantes. Essa seria uma forma de minimizar os distanciamentos sociais, que tendem a avançar ao final desta segunda década do século XXI.

A Modalidade Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – PROEJA, nesta pesquisa referida como EJA EPT¹², é um Programa com caráter inovador na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado em âmbito federal, à luz do Decreto nº 5478/2005, de 24 de junho de 2005, desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC), e substituído pelo Decreto nº 5840/2006, de 13 de julho de 2006, ampliando a oferta para toda a Educação Básica. Maraschin (2019, p. 69) refere-se à “ação como uma

¹² Adota-se, neste estudo, a nova nomenclatura dada ao PROEJA durante o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, que se realizou de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás. No evento, convencionou-se que o PROEJA passa a ser chamado de EJA EPT. Um dos pontos aprovados foi de “[...] reafirmar a nomenclatura EJA/EPT, considerando que a identificação da modalidade pela sigla Proeja ainda é também aceita, em função de sua presença em muitos dos documentos vigentes” (ANDRIGUETTO, 2019, p.19). Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/component/content/article/130-ifg/campus/cidade-de-goias/noticias-campus-cidade-de-goias/8449-encontro-nacional-da-eja-aprova-proposicoes-para-efetivar-acesso-permanencia-e-exito-dos-estudantes>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

conquista, para além do Decreto, mas como a garantia da integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos”.

A constatação dos altos índices de jovens e adultos fora da escola levou o governo federal a lançar um desafio ao propor um Programa, que se tornaria uma política educacional, integrando três campos da educação: o Ensino Médio, a formação profissional técnica e a Educação de Jovens e Adultos. Assim, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – objetivando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando o enriquecimento científico, cultural, político, profissional como condições necessárias para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2007). Essa modalidade de ensino é desenvolvida na Rede Federal de ensino, nos Institutos Federais, um dos quais é o foco deste trabalho de pesquisa.

Maria Margarida Machado (UFG), na mesa temática: *PROEJA FIC e PROEJA Ensino Médio: se ampliar é preciso, por que estão sendo atrofiados?* realizada durante do evento: V Colóquio Nacional e II Internacional da Educação Profissional e Tecnológica, em Natal/RN, no mês de setembro/2019, mostrou quais são os números alarmantes a que se referem no quadro abaixo, no que tange à quantidade de jovens e adultos ainda fora da escola, os quais são foco da EJA EPT. Apesar das metas estabelecidas pelos estados e municípios e as ações principalmente dos Institutos Federais, a demanda permanece ainda muito alta, em contrapartida com o número da oferta dos cursos. Além disso, a pesquisadora ressalta que os números da matrícula não conferem com a realidade, pois muitos apenas fazem a matrícula, mas não chegam a cursar, o que alarga ainda mais a distância entre a oferta e o atendimento das vagas para EJA EPT. No quadro abaixo, são apresentados os números referentes à população de jovens e adultos fora da escola, entre 2007 a 2015, no país, a partir dos quais são possíveis algumas reflexões.

Tabela 3 – População de 15 anos e mais fora da escola por faixa etária – Brasil, 2007 a 2015

Faixa Etária	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
15 a 17 anos	1.998.463	1.848.162	1.716.630	1.768.612	1.735.372	1.674.105	1.712.994	1.543.713
18 a 24 anos	8.754.140	8.170.842	7.713.001	7.499.208	7.450.854	7.152.038	7.104.830	6.702.946
25 a 29 anos	7.206.626	6.949.249	6.589.602	6.169.374	5.980.237	5.607.296	5.534.863	5.175.518
30 a 40 anos	17.445.620	16.918.228	16.663.704	16.394.833	16.055.629	15.680.714	15.284.627	14.962.886
41 a 50 anos	15.289.452	15.256.798	14.746.932	15.022.939	15.089.723	14.811.996	15.077.831	14.790.943
51 a 64 anos	16.164.913	16.690.341	16.841.363	18.171.030	18.531.673	19.137.794	19.410.258	19.778.537
64 anos e mais	11.538.583	12.242.653	12.506.311	13.362.804	13.994.589	14.420.122	15.221.066	16.100.831
Total	78.397.797	78.076.273	76.777.543	78.388.800	78.838.077	78.484.065	79.346.469	79.055.374

Fonte: V Colóquio Nacional e II Internacional da EPT em Natal/RN (2019).

Os números de jovens e adultos fora da escola, nesse período, são alarmantes. Ao se perguntar sobre as possíveis causas e consequências desse fato, é preciso rememorar que o país está inserido em um sistema capitalista, que utiliza a força de trabalho da classe trabalhadora para produzir as riquezas, na qual se encontram sujeitos que, pela necessidade de sobrevivência, não puderam acessar a escola na idade adequada, e as consequências são o que se demonstra no quadro acima, milhões de jovens e adultos fora da escola. Um país que se quer desenvolvido não poderia negligenciar na área educacional, pois, segundo dados do IBGE (2010), no país, o número de analfabetos é 14,1 milhões; portanto, há um enorme contingente de pessoas ainda sem a garantia constitucional de acesso à educação como um direito de todos, sob pena de alargar ainda mais o distanciamento social, em que os pobres, sem direito ao estudo, ocupam os espaços profissionais de baixa remuneração, para gerar lucros aos grandes empresários. Notadamente, não é uma escolha não estudar, mas é a necessidade da sobrevivência.

Nota-se que, apenas em 2009, houve diminuição no total de sujeitos fora da escola, coincidindo com o período de expansão da Educação Profissional nos Institutos Federais. Da mesma forma, a matrícula efetiva também precisa ser vista com preocupação, como aponta o quadro 3 a seguir, que traz os dados entre 2008 e 2018.

Tabela 4 – Matrículas da EJA no Brasil, no período de 2007 a 2016

Ano	Ensino Fundamental				Ensino Médio			Total Geral
	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional	Total	
2007	1.160.879	2.206.153	-	3.367.032	1.608.599	9.747	1.618.346	4.985.378
2008	1.127.077	2.164.187	3.976	3.295.240	1.635.245	14.939	1.650.184	4.945.424
2009	1.035.610	2.055.286	3.628	3.094.524	1.547.275	19.533	1.566.808	4.661.332
2010	923.197	1.922.907	14.126	2.860.230	1.388.852	38.152	1.427.004	4.287.234
2011	935.084	1.722.697	23.995	2.681.776	1.322.422	41.971	1.364.393	4.046.169
2012	870.181	1.618.587	72.245**	2.561.013	1.309.871	35.993	1.345.864	3.906.877
2013	832.754	1.551.438	63.600	2.447.792	1.283.609	41.269	1.324.878	3.772.670
2014	774.352	1.451.627	58.143	2.284.122	1.265.911	42.875	1.308.786	3.592.908
2015	688.185	1.367.823	67.394	2.123.402	1.269.984	39.060	1.309.044	3.432.446
2016	628.393	1.356.141	63.048	2.047.582	1.341.841	32.704	1.374.545	3.422.127
2017	778.272	1.382.896	15.636	2.172.904	1.383.046	42.766	1.425.812	3.598.716
2018	775.493	1.326.967	5.695	2.108.155	1.395.658	42.175	1.437.833	3.545.988

** somados com Projovem Urbano a partir de 2012.

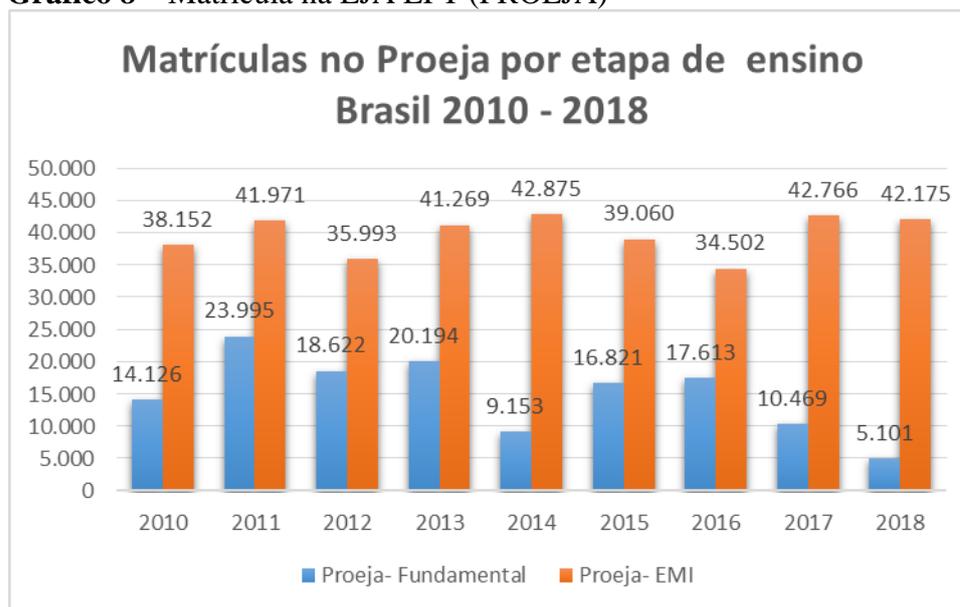
Fonte: V Colóquio Nacional e II Internacional da EPT em Natal/RN.

O quadro 3 sinaliza para o interesse dos jovens e adultos no que se refere à educação. Quanto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pode-se observar que houve um crescimento importante a partir de 2009, período da implantação dos cursos de EJA EPT, nos Institutos Federais já existentes e nos que estavam sendo inaugurados. Entretanto, ainda está abaixo do mínimo recomendado de 10% estabelecido para a política, indicando que é preciso dedicar esforço no sentido de ampliar a oferta e qualificar o ensino, para que se estendam as vagas, entendida a EJA EPT como uma política educacional de direito. É necessário que os cursos atendam o aspecto básico estabelecido no Documento Base (BRASIL, 2009):

O rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que tem se chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2009, p. 35).

A luta por educação integral, pública, gratuita, de qualidade, faz-se necessária no contexto da realidade brasileira. E o acesso a ela é um direito de todos; portanto, privar os filhos da classe trabalhadora e os próprios trabalhadores é reforçar ainda mais os distanciamentos sociais.

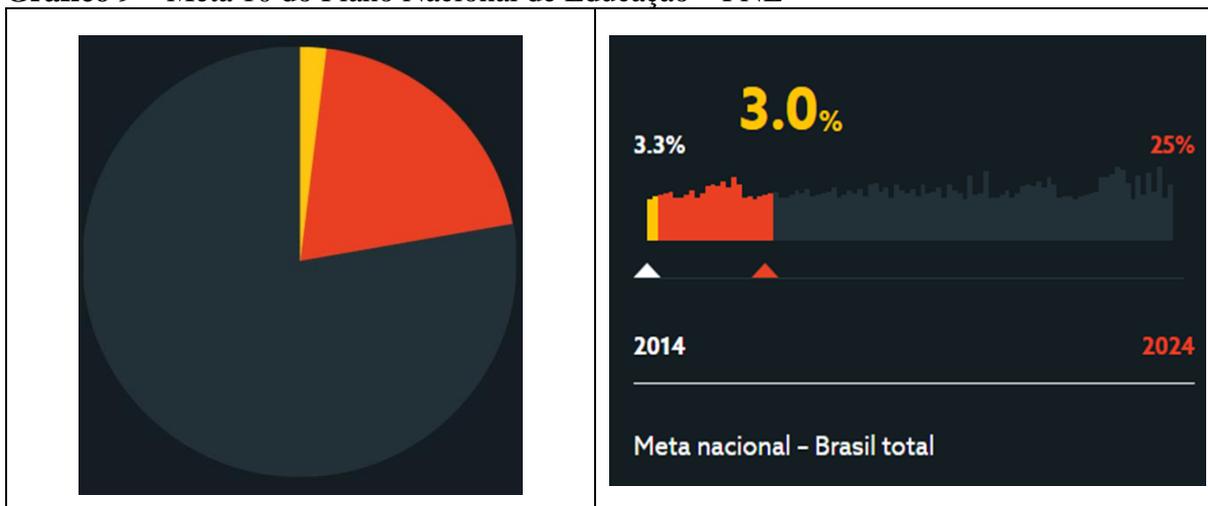
O gráfico a seguir demonstra a matrícula, segundo o Censo Escolar, nos cursos de EJA EPT integrados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, na realidade brasileira entre 2010 e 2018. Observa-se que os cursos de nível médio possuem uma matrícula maior, reiterando o fato de que muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental, mas não seguem os estudos, por vários motivos, entre eles a necessidade de prover o sustento pelo trabalho. Esses são os sujeitos para os quais as políticas de EJA EPT são voltadas. São trabalhadores-estudantes que veem na educação uma forma de transformação social e melhor qualidade de vida. As condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania estão fundamentadas na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, que é a concepção da EJA EPT (BRASIL, 2009, 35)

Gráfico 8 – Matrícula na EJA EPT (PROEJA)

Fonte: V Colóquio Nacional e II Internacional da EPT em Natal/RN.

Para Machado (2019), os dados mostrados nos quadros alertam para a necessidade não apenas da permanência, mas também da expansão da EJA EPT no país, na constatação de que a matrícula nem se aproxima do número da demanda, deixando claro que não se trata apenas de um programa finito, mas de uma política efetiva em um país que se quer desenvolvido. Maraschin (2015, p. 107) alerta sobre a relevância da EJA EPT, uma vez que a política “busca aliar aumento de escolaridade com formação profissional, oportunizando ao cidadão alternativas para o mundo do trabalho”. Entretanto, torna mais forte o compromisso com uma educação integral, para não apenas “criar a ilusão que é para os trabalhadores” (MARASCHIN, 2015, p. 106).

Cabe retomar o Plano Nacional de Educação, em que a Meta 10 estabelece, para até 2024, “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, PNE 2014-2024). Entretanto, na contramão dessa meta, o que se observa é ainda muito pouco em relação ao que se propõe, apontando para a necessidade de se estabelecerem esforços para que essa política realmente se efetive e chegue a quem precisa. Em pesquisa no Observatório do PNE, é possível verificar que os números ainda estão bem abaixo do estabelecido como meta, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE

Fonte: Observatório do PNE (2019).

Os dados do Observatório ratificam as informações de Machado (2019), no Gráfico 8, apontando para um pequeno recuo entre 2017 e 2018. Para se chegar aos 25% estabelecidos como meta, o caminho será árduo e dificilmente alcançado. Necessita-se então centralizar esforços nas 11 estratégias da meta 10, que preveem ações desde a expansão, assistência, articulação curricular, até a formação específica dos professores para atuar na modalidade.

É inegável a necessidade de mudança na área educacional, em cada época, tanto para os educadores como para a sociedade em geral. É ela que oportuniza a inserção de jovens e adultos mais preparados no mundo do trabalho, visando a melhores condições de vida, sentindo-se atuantes e responsáveis pelo desenvolvimento social e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento do país.

É sob a óptica de que o ensino acadêmico é importante para as conquistas do ser humano, desde as materiais e as culturais, como também o respeito e a estima própria e do outro, que se pretende discutir de que forma tudo isso se desencadeia positivamente no respeito, estima e valorização para com o trabalho e, por sua vez, como o trabalho transforma vidas para melhor, colaborando para o desenvolvimento de sujeitos verdadeiramente comprometidos com a própria qualidade de vida e a do outro. Por isso, ressalta-se a importância da qualidade dos cursos profissionalizantes agregados à Educação de Jovens e Adultos, a fim de assegurar a permanência nos bancos escolares daqueles que já, por diversas razões, ficaram de fora deles no período considerado regular. Se as escolas ofertarem uma educação que atenda imediatamente as necessidades desses jovens e adultos, talvez haja menos a evasão que se constata nos cursos de EJA oferecidos nas escolas de Educação Básica, integradas ou não à Educação Profissional.

Além disso, não se pode deixar de lado a dimensão da afetividade, do cuidado, da amorosidade (sentido dado por Freire), pois o estudante que, após longo tempo, retorna à escola, precisa fundamentalmente ser bem recebido, para se sentir parte integrante do processo. Essa recepção, aliada a ações pedagógicas acolhedoras, inclusivas, que respeitem os ritmos diferentes e o conhecimento de mundo dos estudantes, garantirá a permanência na escola. Assim, é embasada nesse sentido que a modalidade de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos pretende resgatar esses sujeitos, oportunizando a retomada da formação e inserindo-os no mundo do trabalho, a fim de que se vejam como agentes de transformação social.

Por se tratar de uma política relativamente nova no país, a EJA EPT tem sido foco de pesquisas. Na seção a seguir, analisam-se os dados do levantamento sobre os estudos de alguns pesquisadores, para verificar quais são os principais temas abordados e realizar a leitura e a análise daqueles cujos descritores estejam coesos com a proposta desta pesquisa. Isso pode contribuir para encontrar as respostas dos questionamentos que norteiam este trabalho, a partir de um olhar crítico sobre tais pesquisas. Para Ciavatta (2019, p. 23), é na historiografia com base no materialismo histórico e dialético¹³, que se torna presente a visão crítica sobre as políticas, do momento em que, partindo da realidade concreta, pressupõe-se a compreender melhor essa realidade pela historicidade.

2.2.1 Estudos sobre EJA EPT

Inserida nas ações da Educação Profissional e Tecnológica e na relação trabalho-educação, a EJA EPT tem sido foco de pesquisas desde a implantação em 2006. Ciavatta (2019, p. 22) retoma a fala de Marx & Engels de que “a história é a produção social da existência”, para ressaltar o valor de como os historiadores produzem novas abordagens a partir de histórias já relatadas. Com as pesquisas, é possível concluir que a mesma temática pode ser abordada por outro viés, com outro olhar, há a possibilidade de outras descobertas. Assim, a leitura de outras pesquisas subsidia e sustenta a dimensão crítica que se pretende.

¹³ Optou-se pela definição da autora Marília Freitas Pires, no artigo *O materialismo histórico-dialético e a educação*: “O método **materialista histórico-dialético** caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade **histórica** da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.” (https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006#:~:text=a%20realidade%20educacional)

Objetivando compreender a totalidade em que a política está inserida, nesta seção, convencionou-se fazer um levantamento, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, e desvelar as pesquisas que vêm sendo realizadas no campo da EJA EPT, de acordo com esse Portal, em seu Catálogo de Teses e Dissertações (CTD), sobre a quantidade de dissertações, teses e artigos que trazem a temática para a discussão e quais os assuntos mais apontados pelos pesquisadores. Retomam-se as pesquisas já realizadas por Andrighetto (2019, p. 30), pois o autor integra o grupo desta pesquisadora, apenas com dois semestres de diferença. Essas pesquisas foram orientadoras para a busca dos estudos já existentes e apontar outras, elaboradas na data recorte desse pesquisador e nos cinco anos anteriores. Dessa forma, pode-se perceber o grau de interesse que a política suscita tanto para os pesquisadores quanto para gestores públicos. A pesquisa de Andrighetto (2019, p. 30) partiu de três descritores: “PROEJA”, “TRABALHO PEDAGÓGICO” e “TRABALHO PROEJA”, com um recorte temporal dos últimos cinco anos, e apresentou o seguinte resultado:

A investigação realizada no CTD apresentou como resultados para o primeiro descritor 513 estudos, sendo 92 teses e 346 dissertações. Para o segundo descritor, se obteve 2.462 trabalhos, destes, 440 teses e 1.679 dissertações nas diferentes áreas de concentração e, com o terceiro descritor, foram encontradas apenas duas pesquisas (ANDRIGHETTO, 2019, 30).

A pesquisadora realizou um trabalho semelhante, no portal de periódicos da CAPES e CTD, e acrescentou os descritores “IMPLANTAÇÃO DA EPT”, “CURRÍCULO INTEGRADO” e “TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO”, por aproximarem-se dos objetivos da pesquisa e como forma de contribuição a este estudo. Para o primeiro descritor, foram identificados 48 estudos; para o segundo, 46 artigos sobre currículo no PROEJA e, para o terceiro, apenas 16 com os descritores buscados, mas nenhum exatamente, pois se relacionavam com “trabalho pedagógico”, ou apenas “trabalho”. Entretanto, foram considerados apenas 09 deles por mais se aproximarem da temática desta pesquisa, levando em conta também um recorte temporal de dez anos, além da abordagem dos descritores.

Optou-se por definir, para análise, os textos de Vânia do Carmo Nóbile Silva (dissertação, 2010), Mariglei Severo Maraschin (tese, 2015), Thaís Bombardelli, Josiane Regina Monteiro da Rocha, Marli Lúcia Tonatto Zibetti (artigo, 2015), Dante Henriques Moura e A. S. L. Henrique (artigo, 2012), Luiz Antonio Saléh Amado (artigo, 2015), Gaudêncio Frigotto (artigo, 2016), Maria Margarida Machado (artigo, 2010), Edaguimar Orquizas Viriato (artigo, 2012), Débora Araújo Faria, Sandra Maria Assis (artigo, 2014), por esses estudos

abordarem os descritores. O quadro a seguir mostra os autores, ano do trabalho, título e a instituição a que pertencem.

Quadro 2 – Artigos, dissertações e teses sobre PROEJA

Nº	Autor/ano	Título	Instituição
01	Vânia Nóbile Silva – (dissertação - 2010)	A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica: visão dos gestores;	Universidade de Brasília - DF
02	Mariglei Maraschin (tese – 2015)	Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?	UFSM – RS
03	Thaís Bombardelli, Josiane Monteiro da Rocha, Marli Lúcia Tonatto Zibetti (artigo – 2015)	PROEJA: entre a formulação e a implantação;	Universidade Federal de Rondônia/UNIR - RO
04	Dante Moura/A.S.L. Henrique (artigo – 2012)	PROEJA: entre desafios e possibilidades;	IFRN – RN
05	Luiz Saléh Amado (artigo – 2015)	O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ
06	Gaudêncio Frigotto (artigo – 2016)	Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas;	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ
07	Maria Margarida Machado (artigo – 2010)	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública;	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – GO
08	Edaguimar Orquiza Viriato (artigo – 2012)	Trabalho docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões;	PUC – SP
09	Débora Araújo Faria, Sandra Maria Assis (artigo – 2014)	O PROEJA integrado à Educação profissional: Desafios, Possibilidades e Práticas docentes	IFRN – RN

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados CAPES/CTD/SciELO.

Essas investigações ora fazem um balanço da implantação e/ou do Decreto nº 5478/2005, passando pela quantidade de matrículas, evasão, demanda; ora centralizam a discussão acerca da integração curricular e do trabalho pedagógico nas instituições lócus da investigação. Assim, servem como base para as abordagens necessárias à busca por respostas aos objetivos da pesquisa aqui proposta, orientando este trabalho, por tratar-se de questões semelhantes para a análise.

A pesquisadora Vânia Nóbile Silva (2010), na dissertação *A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica: visão dos gestores*, enfoca o PROEJA como objeto de estudo, afirmando que, embora um dos princípios dessa política seja a reinserção educacional e social de jovens e adultos, apresenta, na gestão, aspectos limitadores que merecem ser pesquisados, para que possa se consolidar como política pública, atender mais educandos e diminuir o enorme contingente de brasileiros excluídos deste direito nos sistemas públicos de ensino do nosso país. Na conclusão do trabalho, afirma que a gestão dos cursos

PROEJA, na perspectiva de gestão democrática, necessita ser assumida como uma política institucionalizada e como espaço de atendimento do direito à Educação Básica aos jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da integração à formação profissional.

A tese de Mariglei Severo Maraschin (2015), *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?*, é a que mais vem ao encontro dos anseios desta pesquisa, por abordar o trabalho pedagógico nos cursos técnicos PROEJA, nos Institutos Federais do RS. A autora defende o trabalho pedagógico crítico como meio de subsidiar a formação integral do sujeito, distanciando do ingênuo, que poderia gerar a alienação. Segundo a autora, “a investigação chegou ao entendimento de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das realidades pesquisadas, salvo em uma que se destacou pela efetivação do currículo integrado”. Fica implícito, portanto, que ainda há muito a avançar na constituição da EJA EPT como política pública de direito a quem tem direito.

Os outros 7 trabalhos são artigos. Faria e Assis (2014) discutem o trabalho docente para a Educação de Jovens e Adultos fundamentada em pesquisa de pós-graduação “*Stricto Sensu*” intitulada *O PROEJA ensino médio- IFRN - Campus Caicó- causas da desistência e motivos da permanência*, destacando a necessidade de o trabalho desenvolver-se em um ambiente que oportunize o professor elaborar, gerir e executar as propostas. As autoras concluem que “as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem investir no trabalho docente como compromisso real com a inclusão da população de jovens e adultos”. Machado (2010) traz discussões que buscam “apontar os desafios postos historicamente para a EJA constituir-se como política pública de Estado, superando as ações pontuais de governos”, a partir da Lei 9.394/96. Afirma que os limites e as possibilidades de a EJA constituir-se como política pública são embates históricos; por isso não bastam as leis e diretrizes, é fundamental a “permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns”. É isso que fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade.

Bombardelli, Rocha e Zibetti (2015), em *PROEJA: entre a formulação e a implantação*, analisam a formulação e implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir de documentos que constituem o programa e constataram que “a comparação e análise dos dados permitiu visualizar a disparidade entre as pretensões legais do programa e a maneira como os cursos foram concretizados, em sua maioria sem o devido planejamento”.

Moura e Henrique (2012), em *PROEJA: entre desafios e possibilidades*, pesquisam a gênese e os anos iniciais de vigência do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, “enfocando os equívocos em sua implantação, suas possibilidades e desafios” e concentram a análise na integração entre os cursos técnicos de nível médio e o ensino médio. Os autores consideram importante transformar o PROEJA em “política educacional pública do estado brasileiro”, com os mecanismos de financiamento, como também o estabelecimento de um regime de cooperação mútua entre as esferas municipal, estadual e federal, que dará sustentação às ofertas que o integram. Da mesma forma, ressaltam a necessidade de recriar “práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades desses jovens e adultos em processo de educação escolar”.

Na mesma perspectiva, Frigotto (2016), em *Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas*, reflete sobre o percurso da década de vigência do Decreto nº 5.154/2004, no plano macroeconômico, político e social. O autor aborda “as resistências de diferentes registros contra o ensino médio integrado e ao PROEJA e a confluência que busca seu desmanche por dentro numa direção oposta à sua gênese”. Conclui que “as perspectivas se apresentam para tentar renascer das cinzas”. Já as conclusões de Viriato (2012), em *Trabalho docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões*, traz à discussão o currículo integrado do PROEJA, apontando para “a necessidade de um currículo que esteja integrado ao método, que expresse a luta de classes em perspectiva de totalidade, ou seja, que possibilite trabalhar os elementos integradores da vida humana em seu movimento histórico e contraditório”. Finalmente, Amado (2015), em *O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação*, desenvolve a ideia de um currículo integrado na EJA associada à EJA EPT, e afirma que “a proposta de integração curricular contida nesse programa possibilita colocar em discussão o modo como a educação tem organizado suas relações, suas práticas, seus tempos e seus espaços”. O autor conclui que “a educação, ao mesmo tempo em que deve ao modo como a sociedade se estrutura as suas condições de possibilidade, contribui para a produção de subjetividades que circulam nessa mesma sociedade”.

As conclusões desses autores são importantes reflexões sobre a EPT e a EJA EPT, e não se encerram, por isso são balizadoras para esta pesquisa. Colocam em questão a legislação e como as diretrizes da EJA EPT têm sido implementadas no país, discutindo tanto as aproximações como os distanciamentos. Tratam também sobre o currículo integrado que integra a política, apontando as principais dificuldades para o efetivo desenvolvimento do

trabalho pedagógico crítico, para que se cumpra uma das finalidades mais significativas da Educação Profissional integrada à EJA, que é “proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a Educação Profissional” (BRASIL, 2009, p. 35), para que se constitua a formação integral dos sujeitos. Nessa lógica, serão apresentados os Institutos Federais no próximo capítulo, como os principais articuladores da política de EJA EPT, pois a implantação dessas instituições está “relacionada ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica em curso” (BRASIL, 2008, p. 9).

CAPÍTULO 3 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO PROMOTORES DA POLÍTICA DA EJA EPT

Para analisar a política da EJA EPT em um dos IF, este capítulo historiciza os Institutos Federais no Brasil e as propostas pedagógicas institucionalizadas no Documento Base, no documento orientador que trata da Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e no Plano Pedagógico de Curso – PPC do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja.

Na seguinte seção do capítulo, apresenta-se o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja, *lôcus* do estudo, cursos ofertados, matrícula e turmas desde 2010, quando iniciaram os cursos de PROEJA na instituição. A figura a seguir indica a localização do Instituto Federal Farroupilha com os municípios de abrangência.

Figura 5 – Mapa de abrangência do IFFar no RS



Fonte: PDI (2014-2018, p. 27)

O *Campus* de São Borja está localizado na Fronteira Oeste do Estado, na cidade de mesmo nome e que faz divisa com a cidade de Santo Tomé na Argentina, ligadas pela Ponte da Integração, conforme a indicação 8 no mapa. Além dele, são mais 10 *campus* distribuídos nas regiões de abrangência do IFFar e a Reitoria, que se localiza no município de Santa Maria. Conta também com 6 Centros de Referência e 32 polos, os quais abrangem as regiões Oeste, Missões e Centro.

No mapa do RS, no início deste capítulo, localiza-se o Instituto Federal Farroupilha, para indicar o *locus* da pesquisa. Entretanto, cabe ressaltar a relevância de todos os Institutos Federais na formação profissional dos jovens e adultos brasileiros, ofertando educação gratuita em todas as regiões do país, cuja expansão é marcada durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob o viés da função social dos Institutos, respeitadas tanto a natureza quando a singularidade de cada instituição (BRASIL, 2008). Assim, o Documento Base de Concepção e Diretrizes refere-se à implantação e à oferta de ensino:

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de **ensino médio integrado**, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação da escolaridade, item que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (grifo da pesquisadora) (BRASIL, 2008, p. 9).

É possível compreender, portanto, que as políticas da Educação Profissional e da EJA EPT estão no centro dos Institutos Federais. É um conjunto de ações articuladas, que visam à ampliação da oferta e centralizam suas ações, também na formação dos professores, no sentido de qualificar o ensino ofertado, o qual se apresenta, preferencialmente, na forma integrada, proporcionando a formação humana anterior à laboral. Da mesma forma, a integração deve proporcionar o desenvolvimento de um cidadão autônomo e crítico, capaz de manter-se em permanente desenvolvimento; segundo o documento das Diretrizes (BRASIL, 2008, p. 21), assegurando aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer a cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. Nesse sentido, os

Institutos Federais são responsáveis pelo desenvolvimento e pela promoção de importantes políticas educacionais voltadas à Educação Profissional, incluindo a EJA EPT.

Para Pacheco (2008), os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apontam para a uma instituição identificada e comprometida com a sociedade em curso. No Projeto Político-Pedagógico proposto é

[...] necessariamente um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana (PACHECO, 2008, artigo, p.1).

Visto dessa forma, é possível entender que os Institutos Federais, para se efetivarem como política pública no sentido mais amplo da palavra, não apenas porque são geridos por verbas públicas, devem ser acessíveis a todos os sujeitos que buscam a transformação humana e social pelo ensino. Para isso, necessitam distribuir as vagas equitativamente nos cursos que ofertam.

Nesse contexto, o Instituto Federal Farroupilha é um dos três IF do RS, junto com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, e oferece cursos técnicos de nível médio, tanto integrados como subsequentes, EJA EPT, graduação, tecnólogo, especialização e mestrado, além da extensão e da pesquisa. O objetivo é ofertar prioritariamente educação técnica de nível médio, garantindo 50% das vagas, segundo o artigo 7º da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008), para reforçar o que ficou estabelecido, desde 2005, pela Portaria 2.080, que estabeleceu as diretrizes para a oferta de cursos de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estreitando a relação entre a Educação Profissional e a política do PROEJA. Essa articulação com a Rede Federal de Educação prevê a disponibilização de, no mínimo, 10% das vagas voltadas à modalidade (BRASIL, 2008, art. 2º, § 1º). A distribuição da oferta dos cursos é a seguinte: Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, EJA EPT, Graduação, Pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*.

Observa-se, assim, que os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública (BRASIL, 2008, p. 22), entendida como direito de acesso a todos, não apenas como bem gerido e mantido por verbas públicas. Da mesma forma, a constante interlocução com a comunidade em que está inserido dá aos Institutos o reconhecimento de que são responsáveis pela criação de ações voltadas para a oferta de oportunidades que venham resultar na formação humana e

profissional, no sentido de diminuir as desigualdades sociais, em conformidade com as Diretrizes:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais ou historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2008, p. 23).

É, portanto, nessa perspectiva que os Institutos Federais desenvolvem as atividades educacionais, gerindo os espaços para a formação dos sujeitos e desenvolvimento regional, por meio de ações tanto da oferta das vagas, acesso e permanência, quanto na organização curricular que atenda à formação de um sujeito integral. Inserido no Instituto Federal Farroupilha, está o *Campus* de São Borja –RS, abordado a seguir.

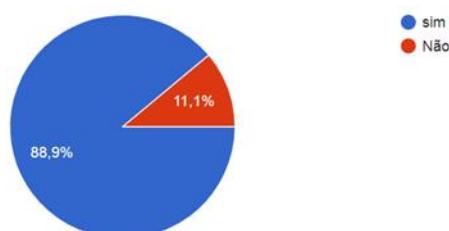
3.1 O Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja

Nesta seção, caracteriza-se o *locus* da pesquisa e se inicia com a percepção dos sujeitos sobre a instituição, para identificar os motivos da escolha deles por esse espaço educacional. Ao responderem ao questionário, quando se perguntou sobre os motivos para querer estudar no IFFar, 55,6% dos estudantes (gráfico 7) afirmaram ser a qualidade do ensino ofertado pela instituição, seguido do fator de o curso estar de acordo com as vagas de emprego do município. Além disso, destacaram a gratuidade, a qualificação dos professores e a existência de ações de permanência, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Ações de permanência

13. A instituição promove ações para incentivar a permanência até o final do curso, como : oferta de bolsas, auxílio transporte, auxílio pedagógico?

9 respostas



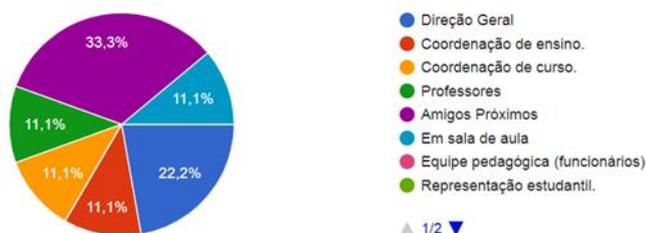
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário (2019).

Como se constata no gráfico 10, 88,9% deles percebe a existência de ações como a oferta de bolsas, auxílio transporte e auxílio pedagógico e/ou usufruem os benefícios, os quais são aliados importantes para a permanência no curso. Muitos deles estão, há anos, fora da escola e necessitam de apoio pedagógico para a produção do conhecimento; portanto, a oferta dessas ações é fator fundamental para a escolha de onde estudar. O gráfico 11 mostra a percepção dos estudantes sobre os espaços de diálogos.

Gráfico 11 – Percepção dos espaços de diálogos no IFFar

16. Você percebe como espaços de diálogos no IFFar – Campus São Borja, em que você possa dialogar sobre suas questões, projeto de vida, interesses e dificuldades em relação à escola, os citados abaixo?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário (2019).

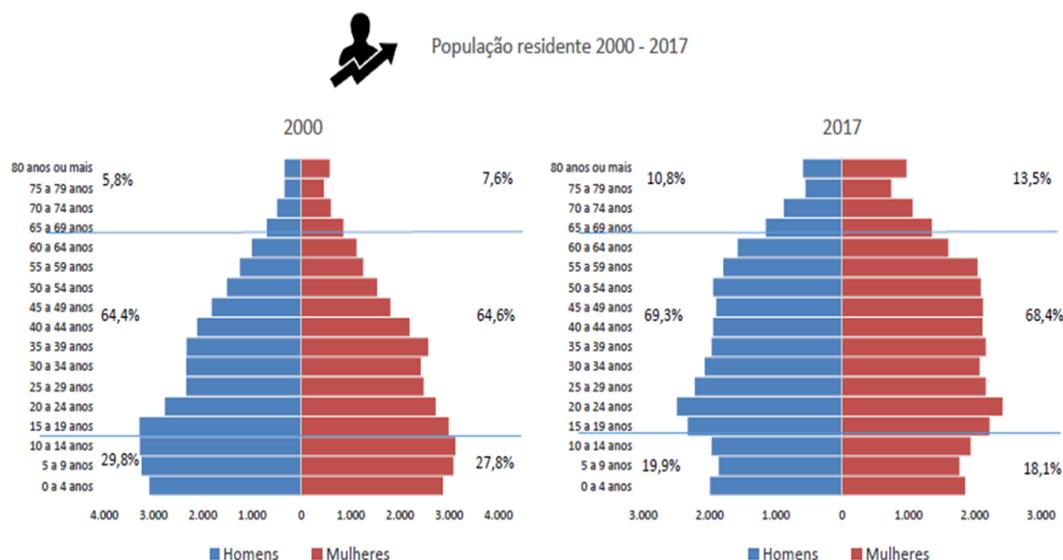
Para 33,3% deles, a escola é lugar onde encontram, com os amigos próximos, espaço para diálogo sobre questões pessoais, projetos de vida, interesses e as dificuldades em relação à própria instituição. Outros espaços de diálogos são a sala de aula, os professores, a coordenação do curso, a coordenação de ensino e a direção geral. Arroyo (2019) refere-se a esses sujeitos como “passageiros em itinerários, de ônibus ou a pé, pela cidade, pelos campos” (ARROYO, 2019, p. 32); por isso, torna-se imprescindível encontrarem, na escola, um espaço de acolhimento, para além do apenas estudar os conteúdos.

Para situar o *locus* a pesquisa, faz-se um breve histórico do Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Borja, que está situado na Rua Otaviano Castilho Mendes, 355 - Betim, São Borja – RS e iniciou as atividades em 2008. Como a sede própria ainda estava em construção, no primeiro ano de funcionamento, ocupou o prédio do Colégio Sagrado Coração de Jesus, na Rua General Marques, 1264, região central do município. No segundo ano, mudou-se para prédio próprio.

Segundo dados do IBGE (2018), a população de São Borja é em torno de 60.557 mil habitantes. A seguir, apresenta-se o gráfico, elaborado pelo SEBRAE, com a população do município, entre 2000 e 2017, com o percentual de homens e mulheres. Essa informação é

fundamental para se observarem as faixas etárias dos residentes e se considerarem os quantitativos de jovens e adultos dentro e fora da escola.

Gráfico 12 – Divisão da população de São Borja por faixa etária



Fonte: SEBRAE (2019, p. 10)

Observa-se que a população são-borjense, entre 15 a 60 anos, refere-se a 68,4%, e a maioria está entre 20 a 24. Esses números apontam para uma população em idade de plena formação, seja em cursos superiores ou na EJA ou EJA EPT. Entendido dessa forma, é possível afirmar que a demanda que poderia frequentar um dos cursos no IFFAR é alta; logo, reafirma a necessidade de o Instituto atuar no desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania (BRASIL, 2008, p. 24). A seguir, o gráfico da população acima de 15 anos em situação de analfabetismo e a alfabetizada.

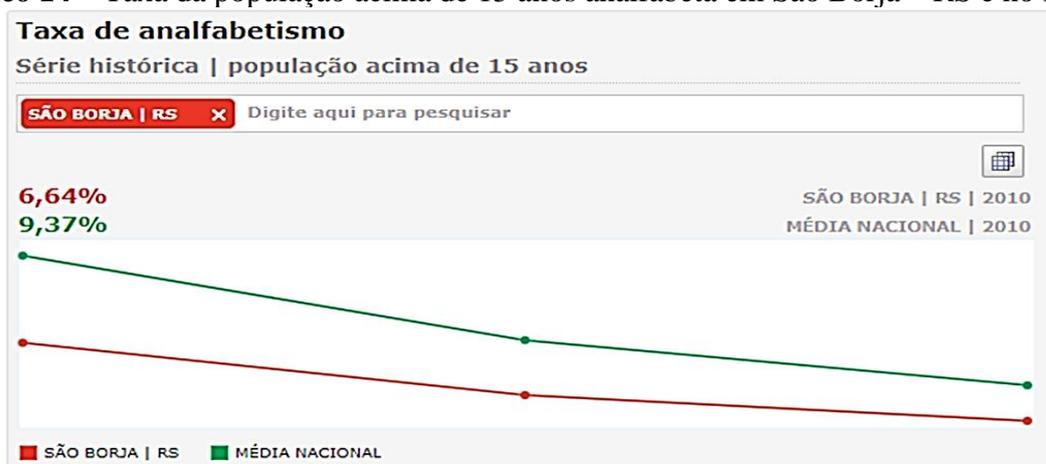
Gráfico 13 – População analfabeta e população alfabetizada com 15 anos ou mais no município de São Borja – RS



Fonte: IBGE (2010)

Nesses gráficos, é possível comparar a população de jovens e adultos são-borjenses que se encontram ainda em situação de analfabetismo em contrapartida com os já alfabetizados. Considerando o total da população, pode-se afirmar que a quantidade de sujeitos acima de 15 anos não alfabetizados não é tão alto, entretanto merece a atenção, por se tratar de um município inserido no desenvolvimento da educação, pois conta com as redes municipal, estadual, federal e privada de educação, e possui a oferta de todas as modalidades e níveis de ensino. Na sequência, o gráfico traz um comparativo dos índices dessa mesma população de São Borja – RS e o nacional.

Gráfico 14 – Taxa da população acima de 15 anos analfabeta em São Borja – RS e no Brasil



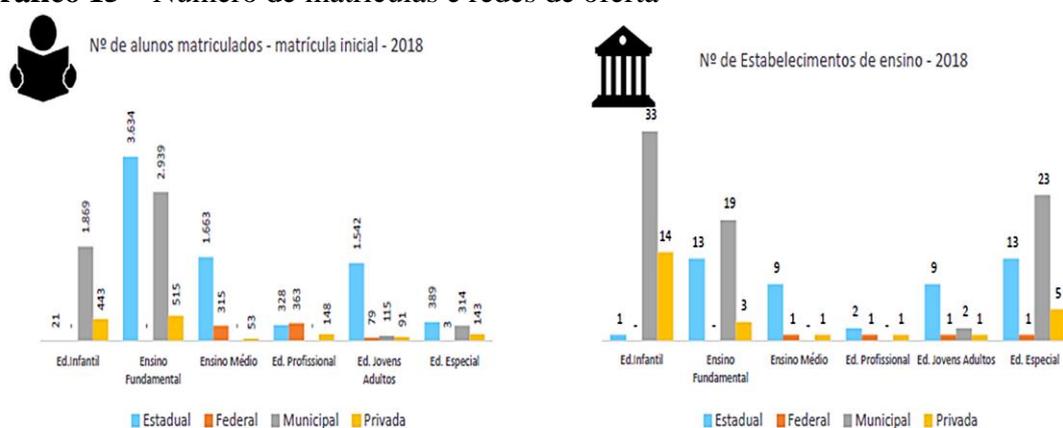
Fonte: IBGE, 2010.

Na comparação entre a média nacional de analfabetismo dos jovens e adultos acima de 15 anos, o município de São Borja – RS encontra-se em situação melhor; entretanto, reafirma-se a necessidade de um olhar cuidadoso sobre essa população, a fim de não se considerar normal

uma situação que já poderia estar, ao menos, amenizada, considerando a expansão na oferta de vagas na rede pública. Assim, observa-se a necessidade de mecanismos e ações voltadas para a superação desse índice, oportunizando a esses jovens e adultos o acesso aos bancos escolares e a permanência neles.

No gráfico a seguir, observam-se as matrículas realizadas em 2018, nas redes municipal, estadual e federal de educação, distribuídas nas modalidades de ensino. Considerando a população total dos habitantes do município e que grande parte se encontra em idade de formação, esses números são relativamente baixos.

Gráfico 15 – Número de matrículas e redes de oferta



Fonte: SEBRAE (2019, p. 14).

Quanto à Educação Profissional e à EJA, constata-se que são ainda mais preocupantes os números. Apesar de a oferta estar nas três redes de ensino, as matrículas ficam aquém do esperado. Além disso, notadamente aparecem quantidades maiores de matrículas quando se trata de os cursos não integrados: ou apenas Educação Profissional ou EJA; a oferta de EJA EPT pela Rede Federal registrou apenas 79 matrículas. Ressalta-se que essa Rede é a única do município a ofertar EJA EPT integrada.

A Lei nº 11.892/2008, que criou o IF, instituiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, originando-se da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. De acordo com a Lei, o IFFAR “é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (PINTO, 2018, p. 13).

O autor ainda destaca, no Relatório Técnico (2018) *Políticas Educacionais e Arenas Decisórias em São Borja – RS*, as condições em que o IFFar instalou-se em São Borja –RS , criado a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II, objetivando preencher um “vazio regional de ensino básico, técnico e superior”, oportunizando profissionalização e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento regional. Assim esse autor afirma sobre o IFFar:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campus* São Borja foi implantando no ano de 2010, com instalações locadas no Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde ofertava os cursos Técnico em Informática e Hospedagem na modalidade concomitante e subsequente, na época não tinha-se muito infraestrutura, porém os docentes e discentes estavam integrados desde o início. O primeiro Diretor Geral Pró-tempore. o *campus* São Borja, foi o Prof. Esp. Carlos Eugênio Rodrigues Balsemão, tendo sido substituído pelo Prof. Me. Alexander da Silva Machado, que foi eleito através de uma consulta popular no educandário. O diretor Alexander da Silva Machado ocupa o cargo “*Pró-tempore*”, essa nomenclatura significa um cargo ou função temporária. No ano de 2016, acontece a primeira eleição democrática para eleger um novo diretor. Sendo eleita a direção da instituição a Profª. Ms. Carla Tatiana Zappe. Sua gestão teve início no ano de 2017 e transcorre até o ano de 2020, podendo está candidatar-se mais uma vez ao cargo. Atualmente o educandário localiza-se em prédio próprio, situado à rua Otaviano Mendes, nº 355 no bairro Bettim, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, oferta cursos de Ensino Médio Profissionalizante nas modalidades Integrado e Subsequente, e também cursos superiores modalidade licenciatura, bacharelado e tecnológicos e de especialização, atualmente a instituição tem 32 turmas com um número aproximado de 1.300 alunos de diversas faixas etárias (dados fornecidos pelo Setor de Registros Acadêmicos no ano de 2017, para o ano de 2018, não foram fechados os dados até o presente momento). (PINTO, 2018, p. 14-15).

Visando ao fortalecimento dos setores com grande potencial de desenvolvimento no município e na região, o *Campus* São Borja focou sua área de atuação em dois Eixos Tecnológicos: 'Informação e Comunicação' e 'Turismo, Hospitalidade e Lazer'; formando profissionais para os setores de tecnologia e serviços. Para atender às demandas na área educacional da cidade e região e também aos objetivos e finalidades dos IF, o *Campus* de São Borja oferta cursos de licenciatura nas áreas da Física e da Matemática. Na Educação Básica, oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados PROEJA e Cursos Técnicos Subsequentes. No nível da Educação Superior, são oferecidos Cursos de Licenciatura, de Tecnologia e de Bacharelado. Ainda, há cursos de Pós-graduação *latu senso* Especialização em Proeja e Especialização em Informática Aplicada na Educação, e de Formação, vinculados a programas federais, como o Pronatec¹⁴. Em 2018, constavam as seguintes matrículas por modalidade:

¹⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e

Quadro 3 – Estudantes do IFFAR por modalidade - 2018

Integrado	Subsequente	PROEJA	Licenciaturas	Tecnólogo	Bacharelado	Outros/EaD/Extensão
360	80	82	187	148	108	370

Fonte: PINTO (2018, p. 15)

Percebe-se, pelo quadro que, em 2018, há 1.335 matrículas; porém as 82 no PROEJA, objeto desta pesquisa, ficam bem aquém dos 10% mínimos previstos tanto no Documento Base quanto no PDI do IFFar. Segundo os dados do IBGE (2010), o município de São Borja ainda possui um número expressivo de jovens e adultos fora da escola; portanto, as políticas voltadas para esse público necessitam de continuidade, qualidade e expansão, no sentido de garantir a redução do analfabetismo local.

No que se refere às formas de ingresso na instituição, a partir de 2015, o Instituto Federal Farroupilha começou o aproveitamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme consta no *site* do IFFar, como forma de seleção para os cursos Técnicos Subsequentes e Superiores.

Para os Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, 100% das vagas têm como forma de ingresso as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): **sorteio/proeja análise ficha inscrição**. Para os Cursos Superiores, também 100% das vagas oferecidas têm como forma de ingresso as notas do Exame Nacional do Ensino Médio, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). (IFFAR/SB, 2016, s/p).

Também desenvolve políticas de ações afirmativas, para o acesso à instituição, com ações voltadas às minorias, para assegurar a equidade de concorrência com os demais demandantes, como se pode apreender das informações que seguem:

O Instituto Federal Farroupilha destina 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental em escolas públicas. Do total de vagas para egressos de escola pública, 50% serão destinadas para candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Essas vagas ainda terão reservas destinadas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, cujo cálculo se dá com base no último Censo do IBGE. Dentro da Ampla Concorrência, 35% das vagas são destinadas para alunos provenientes de Escola Pública Rural. Aos candidatos com deficiência, assegura-se 5% do total de vagas ofertadas (IFFAR/SB, 2016, s/p).

Todos os movimentos do IFFar – *Campus* de São Borja levam a considerar o propósito social da instituição e o engajamento com a comunidade local e regional, constituindo-se como rede social, ao encontro do que destacam as Diretrizes dos Institutos Federais, cuja era “exige

que seus autores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural” (BRASIL, 2008). Dessa forma, percebe-se que se efetiva como política pública no sentido amplo.

Dentre os cursos apresentados no Quadro 3, como a opção para realizar a pesquisa foi pelo Curso Técnico em Cozinha, ele será caracterizado na seção 4.2.1 do próximo capítulo, que trata do trabalho pedagógico na EJA EPT, a fim de melhor contextualizá-lo.

CAPÍTULO 4 – O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA EPT: DOS PRINCÍPIOS ÀS PRÁTICAS

Para iniciar a discussão sobre o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do IFFar *Campus* de São Borja, destaca-se o discurso de um estudante durante a realização do grupo focal, o qual consegue traduzir os sentimentos deles em relação às expectativas iniciais do curso,

//[...] é eu também aprendi bastante coisa desde que eu iniciei, mas como a colega falou ficou algumas coisas a desejar, mas aquilo que nós pudemos aprender de bom nós aprendemos, e estamos aí, passando, mas com bastante dificuldades, tivemos que pedir ajuda pros professores, os professores nos ajudaram, que são excelentes professores, na verdade o que aconteceu foram as trocas por causa que, às vezes, nós tínhamos poucas aulas e isso nos deixou perdido, mas graças a Deus podemos dizer que conseguimos, porque a cozinha também ... aprendemos bastante coisa, mas faltou bastante coisa, poderia ter aprendido muito mais// (E5, grupo focal, 2019).

Podem-se perceber as expectativas com que esses estudantes iniciaram os estudos; entretanto, não deixam de expressar também as frustrações,

//ficou algumas coisas a desejar...// (E5, grupo focal, 2019).

Tais frustrações referem-se às dificuldades narradas por eles, tanto no que se refere à própria aprendizagem quanto às condições que lhes foram dadas para isso. Embora destaquem o profissionalismo e a prontidão com que os professores os atendiam, relatam que a pouca quantidade de aulas e as trocas contínuas de professores atrapalharam o andamento do curso e, conseqüentemente, a aprendizagem deles,

//mas faltou bastante, poderia ter aprendido muito mais// (E5, grupo focal, 2019).

Como a pesquisa partiu dos discursos dos estudantes e um dos momentos relevantes do grupo focal foi em relação à construção dos conhecimentos, dedicou-se um capítulo para a discussão sobre o trabalho pedagógico. Ao responder sobre a contribuição do TP para a formação pessoal e profissional, dois estudantes destacam:

//Eu aprendia o básico né porque eu gostaria de aprender muito mais e... tipo me decepcionei, eu achava que era uma coisa e foi totalmente diferente, e também a troca de professores... foi isso.// (E7, grupo focal, 2019).

//Alguma coisa a gente aprendeu, não foi tudo o que a gente precisava, mas alguma coisa a gente tá levando daqui sim// (E1, grupo focal, 2019).

//Minha expectativa foi de fazer a prova do Enem e conseguir ingressar no curso superior de Gastronomia. Os conhecimentos que eu adquiri foram muito importantes para mim, exercer cada vez mais com técnicas habilidades básicas de cozinha, pois sempre trabalhei nessa área, que agora com o aprendizado que tive no decorrer do curso está sendo muito produtivo// (EGRESSO 1, questionário, 2019).

Nota-se que esses estudantes têm a expectativa de que, no curso, possam ficar preparados para o trabalho e para a sequência dos estudos no Ensino Superior, estreitamente ligadas aos objetivos da EJA EPT; por isso, passou-se a analisar os documentos organizacionais do curso e observar em que medida contemplam os objetivos da política. Para as discussões sobre o trabalho pedagógico da EJA EPT, destacam-se três aspectos: os princípios do currículo da EJA EPT, o trabalho pedagógico crítico na EJA EPT e o trabalho pedagógico na EJA EPT do IFFar *Campus* de São Borja, os quais são discutidos nas seções deste capítulo. Parte-se da tese de Maraschin (2015, p. 249), na seção em que a autora questiona se o currículo integrado seria o trabalho pedagógico crítico, o qual, segundo ela, consolida-se de forma emancipada, a partir das falas dos professores sobre currículo, para se compreender em que sentido o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do IFFar – *Campus* de São Borja - RS provoca as ações e movimentos do curso e/ou resulta neles.

Outro estudante refere-se ao TP como,

//a gente aprende a pensar diferente, ter outras ideias// (E9, grupo focal, 2019).

Revelando outro aspecto do que os teóricos referem como educação integral e trazendo à tona a necessidade de uma abordagem sobre o TP crítico, objetivo principal deste capítulo. Para a autora, “a concepção de trabalho pedagógico crítico ou trabalho pedagógico ingênuo é resultante da participação efetiva da classe trabalhadora, pois se consolida de forma alienada ou emancipada” (MARASCHIN, 2019, p. 250). Considera-se necessário, então, observar em que sentido a integração curricular proposta no Documento Base do PROEJA Médio está sendo efetivamente desenvolvida e se contribui para a formação de um sujeito crítico no CTC do IFFar *Campus* de São Borja RS. Para isso, é preciso entender, inicialmente, o que é o currículo integrado. Maraschin (2019, p. 249) afirma que a integração se refere à “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, da educação como uma totalidade social”. Quando E9 afirma que aprendeu a pensar diferente e ter outras ideias, fica implícito

esse sentido de completude, de que a educação foi capaz de transformar esse sujeito e ele se sente, de certa forma, aliviado e realizado por sentir essa transformação.

Faz-se necessário, portanto, compreender o que está posto em um trabalho pedagógico crítico. Para Vieira Pinto (2010, p. 65), “a concepção crítica é a antítese da ingênua”. Para o autor, a concepção crítica é a única imbuída de funcionalidade e utilidade, uma vez que a concepção ingênua produz a alienação por conceber o estudante como objeto, “não reconhecendo nele a dignidade de sujeito, de consciência autônoma” (idem, p. 64), contribuindo para a alienação. Assim ele se refere à concepção crítica:

A concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence, em virtude de ser a única que é capaz de oferecer o conteúdo e o método mais eficaz para a instrução (alfabetização, escola secundária, universidade) da criança, e do adulto, tendo em conta aquelas finalidades (VIEIRA PINTO, 2010, p. 65).

Entende-se que o reconhecimento de um trabalho pedagógico concebido sob a ótica da concepção crítica deve pautar a organização curricular de um curso em que se tenha como objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos, não meros receptores de informações que não contribuem para a transformação da sociedade. Isso se dá no próprio reconhecimento do sujeito como um ser ativo e crítico, não alienado. Vieira Pinto (2010) destaca o que considera como aspectos específicos da concepção crítica da educação: a) o educando como sabedor e desconhecedor, pois precisa aprender, por isso busca na escola, mas não tem outros conhecimentos de mundo; b) o estudante é o sujeito da educação, nunca o objeto, no entendimento de que a educação se dá pela interação de todos os indivíduos, pois a concepção ingênua é que faz o sujeito conceber-se como “ser passivo”; c) a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento, considerada como “aquisição retificadora”, que se repete em todos os graus da educação, sinalizando para a aproximação entre o conhecimento e o desconhecimento.

É com esse olhar sobre o trabalho pedagógico do Curso Técnico em Cozinha que esta pesquisa busca compreender em que sentido ele está a serviço do desenvolvimento de um sujeito em sua completude, mais seguro e mais comprometido com a transformação e com justiça social, considerando a escola como *lócus* de debate e construção de conhecimento. E isso inicia pela proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, o documento das Concepções e Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2008) aponta para a necessidade da superação de um currículo fragmentado:

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2008, p. 32).

Nessa direção, o Documento Base do PROEJA Médio aponta para a necessidade da ampliação dessa política, para atender uma demanda específica. Entretanto, não apenas ampliar as vagas, mas que seja realmente uma política sob o viés acolhedor e na perspectiva de uma educação integral, aliando formação profissional com formação básica e humana, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2007, p. 12). Entretanto, observou-se que descontinuidade está presente na vida escolar dos estudantes do CTC, o que se comprova no gráfico 4 do capítulo 1, que mostra o tempo da conclusão do Ensino Fundamental entre 3 a 43 anos.

É esse movimento constante de ir e vir, da observação da totalidade social, do diálogo e da proposição de transformação do meio que incorre na mudança do próprio sujeito, tornando-o mais ativo, crítico e participativo, passando a se ver como agente da transformação social, e não como mero expectador, que se observou nos sujeitos do CTC. Essa transformação passa não apenas pela proposição, mas pelo desenvolvimento de um currículo efetivamente integrado, e que a pesquisa buscou compreender sobre o trabalho pedagógico do Curso Técnico em Cozinha, do IFFar – *Campus* São Borja, para ver em que sentido aproxima-se ou distancia-se das propostas das políticas públicas da modalidade.

4.1 Os princípios do currículo na EJA EPT

O Documento Base do PROEJA Ensino Médio (BRASIL, 2009, p. 39) alerta que “é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta *integrada*” no projeto político-pedagógico institucional. É justamente a integração que precisa haver nas ações da instituição para superar conceitos arraigados e propor uma nova forma de desenvolver o trabalho pedagógico, voltando-se para um trabalho conjunto, no sentido de fortalecer a formação de um sujeito em sua integralidade, referido no Documento nestes termos:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Da mesma forma, não se pode descuidar de um olhar atento e diferenciado para os sujeitos a quem se propõe o currículo e pensar a intervenção pedagógica para:

[...] estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade (idem, 2007, p. 41).

Assim, a proposição de um currículo integrado prioriza ações voltadas para a superação dos distanciamentos entre Educação Profissional e Educação Básica; ao contrário, que uma precisa subsidiar a outra, que se entrelacem de tal forma, 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). Vieira Pinto (2010, p. 58) refere esse processo como “desalienação”, a partir de um trabalho pedagógico crítico, o qual pressupõe que o professor seja dotado de consciência crítica, cuja tarefa deva ser o “incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sociedade”, sendo a denúncia e a supressão da alienação “condições prévias para o trabalho fecundo no campo da educação” (idem). Essas condições são observáveis no TP do CTC, pois os estudantes referem três pontos importantes: a formação profissional, a conclusão do Ensino Médio e oportunidade de ingresso no Superior, a transformação pessoal, tornando-se mais crítico, o que E7 traduz como pensar diferente, ter outras ideias. E isso se consolida em uma educação integral, pautada nos princípios da política descritos no Documento Base, os quais são abordados a seguir.

O Documento Base (BRASIL, 2009, p. 35) reitera que a EJA EPT, como política educacional de direito, deve ter como aspecto norteador o “rompimento com a dualidade cultura geral versus cultura técnica”, proporcionando uma educação sólida e integral ao sujeito. Para isso, alerta para a necessidade da formação continuada dos professores, vistos também como sujeitos da EJA, no mesmo processo do “aprender por toda a vida”.

Assim, essa política necessita estar fundamentada nos princípios estabelecidos no Documento Base (BRASIL, 2009, pp. 37-38), os quais a seguir se apresentam: **a inclusão da população nas ofertas educacionais**, pois é compromisso das entidades públicas prover a inclusão, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso por meio de ações voltadas para a

garantia da aprendizagem, uma vez que a inclusão não deve ser meramente a oferta de vagas, mas também se refere à existência de condições para que o estudante possa permanecer no curso e ter direito a realmente aprender.

Outro princípio, **a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**, está embasado na Constituição Federal (1988, artigo 205), que aponta a educação básica como um direito de todos e dever do Estado, desde a educação infantil até o ensino médio. O terceiro princípio é **a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio**, considerando que a formação humana não pode ser em curto espaço de tempo, ao contrário, requer maior tempo para que sejam consolidados “os saberes, a produção humana, as linguagens e as formas de expressão para viver e transformar o mundo” (BRASIL, 2009, p. 38) e, sendo assim, a universalização do ensino médio representa a consolidação para a formação integral do sujeito.

O trabalho como princípio educativo, quarto princípio, parte da compreensão de que os sujeitos produzem a própria condição humana pelo trabalho, visto como uma “ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (idem p. 38). Ciavatta (2019, p. 25) destaca a concepção gramsciana do trabalho que educa, para assim referir-se ao trabalho como princípio educativo:

O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho. Mas, também, no acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas (CIAVATTA, 2019, p. 25).

O quinto princípio aborda **a pesquisa como fundamento da formação**, pois fomentando a busca pela construção do próprio conhecimento, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade do sujeito, por levar ao avanço na compreensão da realidade e, dessa forma, capaz de transformar essa realidade. Por fim, o sexto princípio refere-se às **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**. São as condições humanas, que vão além da condição de ser trabalhador, mas se fundamentam nos modos de ser e estar no mundo, é a identidade de cada sujeito, que necessita ser conhecida e respeitada.

A proposta de um currículo integrado necessita estar alicerçada nesses princípios, se pretende uma formação integral. O próprio Decreto nº 5.840/2006 prevê especificamente, para

o PROEJA, as possibilidades de articulação nas formas integrada e concomitante, entretanto prioriza a integração, a qual se traduz por meio do currículo integrado. O grande desafio está em encontrar maneiras para conduzir os trabalhadores-estudantes nessa direção, como a escola pode desenvolver a formação não apenas de profissionais, mas também de sujeitos autônomos, críticos, humanos, à frente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, cabe destacar aqui a definição de currículo para Silva (2019, p. 149-150), que afirma:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2019, p 149-150).

O autor define currículo como documento de identidade, por isso se compreende que identifica a escola e os sujeitos que a integram. Em uma instituição, tudo é currículo, desde a forma como se organizam os ambientes até a maneira como os professores abordam os conceitos de cada área do conhecimento. É preciso, então, um consenso entre os sujeitos que conduzem a formação dos trabalhadores-estudantes no sentido de pensar e desenvolver a formação integral deles, voltados para uma educação libertadora, transformadora, ou simplesmente a reprodução das fórmulas já desgastadas, que acabam por contribuir para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais, como afirma Silva (2019, p. 52).

A organização de um currículo que vise à formação integral e crítica deve ser na ótica de um processo de pensar e repensar, significar e ressignificar, dando sentido aos conhecimentos construídos ao longo da formação. Os desafios tanto para os gestores quanto para os professores, para encontrar formas, como tempo e espaços adequados, de desenvolver um currículo realmente integrado são enormes; entretanto, é o trabalho em conjunto que fortalecerá um importante programa, para que se transforme em política pública educacional, possibilitando a formação integral desses sujeitos que acreditam na educação.

Então, o que é um currículo integrado? Para Ciavatta (2019) é o que supera a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual; para Vieira Pinto (2010) é a desalienação por meio do trabalho pedagógico crítico. Partindo da concepção de que a educação é um processo contínuo e que se desenvolve ao longo da vida¹⁵, o Documento Base (BRASIL, 2009, p. 41) também

¹⁵ Concepção de EJA, na perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, enfatizada no Artigo 3º da Declaração de Hamburgo, na V CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997.

destaca que integração curricular está associada ao desenvolvimento humano, à formação para o ensino médio e a profissional, como os estudantes traduzem em seus discursos:

//eu cresci como pessoa, porque eu moro no campo uma vida... eu não era muito assim de gente sabe... aí eu comecei a respeitar as pessoas por suas... diferenças!!! Né... tinha colegas que eu não podia nem olhá... hoje sou amiga íntima (risos). Assim ... eu acho que a gente cresce muito... até meu marido quer que eu continue ... eu só não continuo porque tenho outros planos, viajar por exemplo (risos)// (E8, grupo focal, 2019) (Estudante ficou 40 anos fora da escola).

//me ajudou muito porque quando concluí o ensino fundamental eu era jovem ainda, daí eu parei e fiquei cuidando da casa, cuidando dos filhos, então sabe parece que a mente da gente fecha né, tu fica ali naquelas 4 paredes e aqui não, tu te expande, vê novas pessoas e coisas... então foi bom !!!!// (E9, grupo focal, 2019).

E é pautado nessas concepções de integração que o currículo para a EJA EPT precisa estar fundamentado, a fim de subsidiar a formação integral do sujeito. Por tratar-se de uma política relativamente nova, o grande desafio é construir a identidade própria nos espaços educativos, pois foi pensada para atender as especificidades dos sujeitos da EJA – jovens e adultos, com históricos de insucesso em outros momentos da vida, que retornam à escola com uma nova esperança. Precisam superar, além da rigidez do tempo e do espaço escolar, os próprios limites: o cansaço de um dia inteiro trabalhado, muitos em trabalhos braçais pesados, e o fato de ficarem fora da escola por muito tempo acarretam maiores dificuldades em apreender os conceitos ensinados, como E4 afirma:

//é... e também física, no tempo do fundamental não tinha isso, eu vim aprender física aqui, porque eu tô há 16 anos fora da escola// (E4, grupo focal, 2019).

Pensando a organização curricular para esses sujeitos trabalhadores, considera-se a dimensão social da Educação Profissional, para além da simples preparação para o exercício de uma atividade profissional específica, mas sim constituída tanto pela formação técnica como uma base científica. Da mesma maneira, os fundamentos político-pedagógicos são orientadores:

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

Ressalta-se que a organização curricular é “uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos” (BRASIL, 2009, p. 48), respeitada a autonomia das instituições. Deve ser elaborada tendo por base os fundamentos político-pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece, no artigo 5º, a proposição de um modelo pedagógico próprio, considerando os perfis dos estudantes e as faixas etárias, pautado pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade¹⁶.

Quanto à estrutura do currículo, visto como um processo de seleção e de produção de saberes, como também de visões de mundo, habilidades e valores, símbolos e significados, e culturas, considerará: a concepção de homem como ser histórico-social, a perspectiva integrada, a incorporação dos saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares e as experiências do estudante na construção do conhecimento. Além desses, o resgate das práticas pedagógicas, a criatividade, a autonomia participação e a formação dos professores. Outros itens a considerar na estruturação de um currículo voltado para a EJA EPT é a implicação subjetiva dos sujeitos, a construção dinâmica e participativa e a prática da pesquisa, para que se sintam agentes nessa construção. Ressalta-se que, para a construção de um currículo integrado, é necessário haver o diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos: professores, estudantes, gestores, servidores e a comunidade. Assim, momentos específicos para reuniões são necessários; por isso, imprescindível que aconteçam no espaço escolar.

A organização dos tempos e espaços parte da lógica de que o processo de ensino e aprendizagem não se dá apenas dentro da escola, ao contrário, são necessários espaços diferenciados e métodos e tempos próprios. Por se tratar de sujeitos com múltiplas especificidades, a organização do calendário escolar é aberta para considerá-las, aliando, quando necessário, aos turnos de trabalho. Quanto ao processo avaliativo, considera-se que o conhecimento não se constrói de forma imediata ou pelo domínio de saberes específicos ou informações técnicas; ao contrário, é um processo contínuo ao longo da vida. Por isso, a avaliação também deve ser entendida como um processo que não privilegia meramente a memorização de conhecimentos estanques, mas um momento fundamental para aprendizagem;

¹⁶ I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade básica., a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2009, p.48).

para o estudante verificar o que ainda não conseguiu aprender e para o professor rever a própria prática, tentando outras metodologias, quando necessário, para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Entendida dessa forma, não mais serão reproduzidas as práticas de uma avaliação excludente e classificatória, que reforçaram os fracassos dos sujeitos da EJA. Todas essas questões foram passíveis da análise nos documentos referentes à organização curricular do CTC foco desta pesquisa. Na próxima seção, será abordada a relevância do trabalho pedagógico crítico para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

4.2 O trabalho pedagógico crítico na EJA EPT

O trabalho pedagógico não pode ser entendido meramente como a atividade do professor, mas sim como o conjunto das ações de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e os próprios estudantes, visando à produção do conhecimento. Por se tratar de uma modalidade de ensino que prima pelo resgate dos sujeitos que ficaram à margem da educação por mais diversos motivos, entende-se como um trabalho essencial de acolhimento, inclusão social e metodologias adequadas aos estudantes jovens e adultos. Como se destacou na seção anterior, pensar uma formação pedagógica integrada com os tempos e espaços adequados contribui para a produção do conhecimento dos estudantes.

Dessa forma, entende-se que o trabalho pedagógico vai além da sala de aula. É então, um conjunto de ações articuladas com a intencionalidade da construção do conhecimento. Ferreira (2010) assim o define:

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema (FERREIRA, 2010, p.1).

Em outro momento, a concepção de TP é retomada por Ferreira (2018, p. 605), como o que diz respeito ao

[...] trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas (FERREIRA, 2018, p. 605).

Entendido sob esse viés, o TP vem ao encontro dos anseios relatados pelo E5, no início deste capítulo, ou ainda ao que referem o E7 e o E8, ao justificar as dificuldades que sentem:

//eu também acho que falta organização, planejamento da professora porque parece que elas dão aula pra muitas turmas e aí parece que elas não se organizam, aí eles ficam aqui planejando as aulas, porque de tantas turmas que eles dão aula... e aí elas aplicam qualquer... tipo na hora ali e pronto// (E7, grupo focal, 2019).

//tem dias que eles ficam direto, eles vêm de manhã e ficam, eles têm aula manhã, tarde e à noite// (E8, grupo focal, 2019)

Para Fuentes (2017), é preciso analisar o trabalho pedagógico, considerando o contexto histórico em que a educação está inserida, ou seja, o pedagógico é político-social. Para esse autor (2017, p. 119), “é nesse mesmo íterim que a categoria trabalho pedagógico passa a ter relevância como categoria capaz de sintetizar um conjunto de elementos e condicionantes que constituem o trabalho daqueles que se dedicam a esfera educacional”.

Considera-se o envolvimento de toda a equipe escolar com o curso, a fim de observar o quanto há o sentido de pertencimento e integração com a modalidade ou não. Esse envolvimento é relevante para o resultado de um trabalho pedagógico de qualidade.

Em sua pesquisa de Doutorado, Maraschin (2015, p. 274) destaca a relevância do engajamento do gestor para o sucesso da EJA EPT nas instituições foco da pesquisadora. Destaca que, onde percebeu mais envolvimento do gestor com o curso, são exatamente as instituições em que há um trabalho pedagógico diferenciado, com o envolvimento do coletivo, “projetos com os alunos, coletivo e crítico, por isso transformador”.

Desse modo, a educação transformadora a que se propõe a EJA EPT torna-se efetivamente possível quando os gestores também colocam entre as prioridades de sua gestão o trabalho pedagógico da instituição, como bem percebeu Maraschin (2015, p. 274) em sua pesquisa, afirmando que “encontrou-se, portanto, uma gestão a serviço do trabalho pedagógico e que busca um trabalho coletivo – talvez este seja um pressuposto para as políticas – integração dos gestores na mobilização e efetivação da política de EJA”.

Nesse sentido, destaca-se o papel do coordenador do curso como fundamental para o processo, pois é ele que organiza e propõe os tempos para o pensar e o repensar pedagógico, coordenando reuniões com o grupo docente, a fim de suscitar discussões relevantes sobre o processo educativo. Maraschin (2015, p. 275) considera-o como “o líder e incentivador da

formação continuada, que acompanha, estimula e é parceiro sempre”. Quando o coordenador do curso é esse companheiro que incentiva e propõe os tempos necessários para a formação do educador, possivelmente haverá mais engajamento do grupo, resultando em um trabalho mais comprometido, verdadeiramente coeso com a proposta do curso, o que resultará em resultados positivos. Por acreditar no trabalho do coordenador, é que se busca, nesta pesquisa, um olhar especial à figura do coordenador.

O professor é o profissional responsável pela prática pedagógica e pela organização de diferentes possibilidades para a produção do conhecimento dos estudantes. É sob o olhar atento do professor que ações de intervenção pedagógica efetivas proporcionam interferência para que o estudante possa construir os conhecimentos. É ele o mediador, capaz de estabelecer a dialogicidade com o estudante, para o desenvolvimento da educação na concepção crítica (VIEIRA PINTO, 2010). Da mesma forma, o “gostar de ensinar” e o “gostar de gente” são fundamentais para aqueles que se proponham a ensinar e essas ações devem, portanto, fazer parte tanto de sua formação como de seu cotidiano profissional. E essa tarefa de encantar homens e mulheres adultos (sentido atribuído por Freire, 1997) que já passaram por várias experiências de escola, e das quais talvez não tenham boas recordações não é uma tarefa fácil. Os profissionais que exercem a docência tanto na modalidade EJA quanto na EJA EPT precisam ter ciência de sua importância como mediadores da construção dos saberes desses trabalhadores-estudantes, bem como o necessário acolhimento para garantir o estímulo ao estudante, a fim de que ele possa permanecer na escola. Assim os estudantes do CTC veem os professores, como parceiros de caminhada, em quem podem confiar para além da sala de aula.

//e quanto aos professores eu não tenho o que reclamar, sempre que foi preciso cheguei em cada um individual e bah eles ajudam, nessa parte foi bom// (E3, grupo focal, 2019).

//foi ótimo... até uma vez que eu pensei em desistir o professor foi atrás de mim, me chamou, me aconselhou e me deu muita força, então só tenho a agradecer// (E5, grupo focal, 2019).

//é eu nessa parte também porque eu tive um ano que não tive bem, tive doente e este também foi muito difícil, meu pai que tá com câncer né, eu tive por parar, na verdade parei, não tive nem vontade de vir aqui pro IF, mas só o carinho tanto dos professor e dos colegas, eu fui bem acolhida aqui então não tenho o que falar dessa parte sabe...// (E6, grupo focal, 2019).

//eles nos ajudam, quando tu não consegue vai lá chora, pede... são pior que criança de pré (risos...) e eles ajudam, ontem mesmo tinha prova de matemática e era individual daí nós falamos que ia fazer em grupo... vai profê deixa... deixa... ela disse “tá bom façam, mas tem que tirar 10 nessa prova!” então nessa parte não tem o que dizer (risos)// (E7, grupo focal, 2019).

//eu também... tem professores assim ó... parecem velhos amigos// (E9, grupo focal, 2019).

Da mesma forma, esses trabalhadores-estudantes também são agentes para constituição dos próprios saberes, como sujeitos da educação. Saviani (1991, p. 42) lembra que a produção do conhecimento pressupõe uma estrutura cognitiva já existente; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. É o trabalho pedagógico. O pesquisador defende ser uma das funções da escola possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Entretanto, não deve ser a mera “transmissão” mecânica, mas a produção dos sentidos dos conhecimentos para os estudantes. Dessa forma, o professor é o profissional capaz de avaliar os currículos, para não os sobrecarregar com conteúdos irrelevantes em detrimento daqueles que são fundamentais.

Essa será a maneira como o educador realiza a prática pedagógica, fazendo com que o estudante, jovem ou adulto, perceba sentido nos conhecimentos que fará com que ele permaneça na escola, apesar das dificuldades, que vão desde apreender os conhecimentos, por ter ficado muito tempo longe dos bancos escolares, até a concentração em virtude do cansaço, pois muitos são trabalhadores braçais. Defensor de uma pedagogia histórico-crítica¹⁷, Saviani (2000, p. 11) solicita aos professores que,

Busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consciência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000, p. 11).

Muito mais do que desenvolver os conteúdos dos currículos, é necessário que o professor elabore estratégias metodológicas para que esses conceitos criem sentido na vida dos jovens e adultos, que buscam na escola uma forma de inserção social e transformação de suas vidas pela educação e pelo trabalho. É a partir de um olhar sobre o currículo do Curso Técnico em Cozinha – modalidade PROEJA, do Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja – RS, que aqui se fazem as discussões sobre o currículo integrado e os possíveis resultados na formação humana e profissional dos sujeitos que buscam, nesse curso, a realização de um projeto de vida. Na seção a seguir, destacam-se os principais aspectos do PPC do curso, para identificar a existência ou não de ações pedagógicas voltadas à permanência, à organização curricular e à proposta de avaliação, visando à superação das dificuldades dos estudantes e ao

¹⁷ O termo pedagogia histórico-crítica foi cunhado por Dermeval Saviani, em 1978, e “refere-se a uma perspectiva pedagógica que, surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 3)

encontro das expectativas iniciais deles. Passa-se a analisar a organização curricular do CTC da instituição.

4.2.1 O trabalho pedagógico na EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha de São Borja: os desafios do Curso Técnico em Cozinha

O Curso Técnico em Cozinha, na forma integrado, modalidade da Educação de Jovens e Adultos, está inserido no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer e foi criado pela Resolução nº 39, de 8 de outubro de 2010, retificada pela Resolução nº 45, de 20 de junho de 2013. O regime letivo é anual e a matrícula por série, com a oferta no período noturno e a carga horária total de 2.400 horas. Apresenta como justificativa para a implantação desse curso o seguinte:

O Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Borja reconhece a necessidade de preparar jovens e adultos na área de alimentos, visando à necessidade e à amplitude da região no que concerne ao crescimento nessa área. Sendo assim, busca-se transformar positivamente a realidade de um grupo que se encontra à margem dos espaços escolares, ao oferecer Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de educação de jovens e adultos e possibilitar a inclusão social por meio da profissionalização. Neste contexto, a implementação do curso Técnico em Cozinha na modalidade PROEJA possibilitará inserção social e melhorias econômicas, políticas e culturais dos jovens e adultos da região. A criação deste curso tem a proposta de atender às necessidades de qualificação existentes em São Borja e região, em consonância com a realidade econômica e social, e o resultado das audiências públicas que foram realizadas nos municípios da região, quando houve a realização do PDI da instituição, no início de 2010 (PPC, 2014, p. 15).

O IFFar de São Borja é uma instituição que oferta cursos técnicos, licenciaturas, tecnólogo e pós-graduação; entretanto, analisa-se apenas do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio – modalidade Educação de Jovens e Adultos, a fim de se observar se há relação coesa entre a proposta pedagógica, a avaliação dos conhecimentos construídos no decorrer do curso e a forma como se desenvolvem as competências profissionais, para ver em que sentido há distanciamentos e aproximações com as propostas das políticas nacionais para essa modalidade e se o currículo está pautado em uma concepção crítica. Para isso, discutem-se aqui alguns itens importantes do PPC e do Manual do Estudante.

Dentre as ações, o IFFar desenvolve, em conformidade com as políticas institucionais no âmbito do curso, políticas de ensino, pesquisa e extensão e políticas de apoio ao estudante. Na instituição, são desenvolvidas ações de apoio à iniciação científica, para instigar a busca por

novos conhecimentos por meio da pesquisa; possui o programa Institucional Boas Ideias, além de participar de editais do CNPq e da FAPERGS e incentiva a participação dos estudantes no Programa Ciência sem Fronteiras. Da mesma forma, promove a participação dos estudantes no auxílio aos coordenadores na elaboração e execução de projetos, pelo Programa Institucional de Incentivo à Extensão (PIIEX). Dentre as políticas de apoio ao estudante, destacam-se as de assistência estudantil, apoio pedagógico e educação inclusiva, cujo objetivo é garantir a permanência e a apropriação do conhecimento aos estudantes, considerando o perfil dos sujeitos que buscam a EJA EPT.

Consta no PPC que o objetivo geral é “formar técnicos em cozinha com condições de exercer a atividade profissional em diferentes setores da área de alimentação”. Cabe aqui destacar o perfil profissional do egresso do curso, segundo seu PPC:

Curso Técnico em Cozinha – PROEJA, além de atender à formação orientada pela Resolução nº CNE/CSE 013/2006, deverá preparar o aluno para que seja capaz de:

- Armazenar, selecionar e higienizar alimentos;
- Executar o preparo de alimentos, preservando as qualidades nutricionais dos alimentos;
- Higienizar o espaço físico e equipamentos de produção;
- Atuar na organização da cozinha, na seleção e no preparo da matéria-prima;
- Participar da elaboração e da organização de pratos de cardápios;
- Executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos;
- Operar e manter equipamentos e maquinário de cozinha;
- Armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar estoque, consumo e custos;
- Atuar em hotéis, “resorts”, parques temáticos, cassinos, “spas”, clínicas, casas de repouso, navios, cruzeiros, colônias de férias, eventos, clubes, restaurantes, empresas de serviços, hospitais, empresas alimentícias, entre outros (PPC, 2014, p. 20 e 21).

Conforme se observa, o perfil do egresso é descrito por competências profissionais, as quais estabelecem as ações próprias do Técnico em Cozinha no mundo do trabalho; entretanto, não se observou se as aulas ministradas e a avaliação levam o estudante a desenvolver tais competências, e como essas competências, sendo ações estanques, sustentam o desenvolvimento de um currículo integrado. Quanto à organização curricular, parte da concepção do currículo do curso Técnico em Cozinha Integrado PROEJA:

[...] tem como premissa a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando o entrelaçamento entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação (PPC, 2014, p. 21).

Destaca que está organizado a partir de 03 (três) núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico, os quais são perpassados pela Prática Profissional. No primeiro, constam as disciplinas da educação básica; no segundo, “as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica”, que propiciam a integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso e possibilita formas de integração; fica um questionamento sobre o motivo da oferta da disciplina Empreendedorismo Aplicado: não seria contrário aos fundamentos da educação integral? A terceira inclui as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica. A figura abaixo é demonstrativa da organização curricular (PPC, 2014, p. 23):

Figura 6 – Organização Curricular do CTC/EJA EPT



Fonte: PPC, 2014, p. 23

Segundo o PPC do curso, a prática profissional está relacionada aos fundamentos científicos e tecnológicos e efetiva-se por meio de visitas técnicas, projetos, oficinas, em diferentes situações de vivência, como facilitadora da aprendizagem. A Prática Profissional

Integrada¹⁸ no curso busca aproximar a formação dos estudantes com o mundo do trabalho. Ocorrem ao longo das etapas formativas e são orientadas pelos professores titulares, projetando-se como um espaço para incentivar a pesquisa como princípio educativo e promover a interdisciplinaridade. E, sendo assim, reforça o sentido do tripé ensino, pesquisa e extensão. Já o estágio supervisionado é possibilitado aos estudantes, entretanto não é obrigatório. É estabelecido por meio de convênios e termos de compromisso com as empresas ou instituições.

Outro item que requer criteriosa análise é a expressão dos resultados dos Cursos Técnicos no Instituto Federal Farroupilha. Convém destacar os critérios, de acordo com o Manual do Estudante, que descreve o seguinte no item 2.11 - Avaliação do rendimento escolar:

Os resultados da avaliação do aproveitamento serão expressos em notas, com uma casa após a vírgula sem arredondamento. Nas disciplinas anuais o cálculo da nota final do período deverá ser ponderada, tendo a nota do primeiro semestre peso 4 (quatro) e do segundo semestre peso 6 (seis).

O resultado final de aprovação será:

- Nota 7,0 (sete), antes do Exame Final;
- Média mínima 5,0 (cinco), após o Exame Final.

A média final da etapa terá peso 6,0 (seis). O Exame Final terá peso 4,0 (quatro). O estudante será considerado “Aprovado” quando a média ponderada final, da etapa (peso 6,0) e do Exame Final (peso 4,0), for igual ou superior a 5,0 (cinco) (PPC, 2014, p.27).

Cabe ressaltar que, apesar de os estudos afirmarem o contrário, o sistema educacional no Brasil, em sua maioria, ainda faz uso de notas como forma de registro dos conhecimentos dos alunos. Não se trata, portanto, de uma ação isolada do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja. Também não se está afirmando ser essa forma intencionalmente incorreta, ao contrário, ainda é uma maneira adequada, considerando o sistema de avaliação brasileiro.

Nesse sentido, as reflexões propostas, nesta pesquisa, pretendem abrir espaço para discussões sobre a maneira como, de modo geral, a avaliação dos estudantes é feita, considerando tratar-se de mais um meio utilizado para “verificar” os conhecimentos dos estudantes e elaborar outras ações, quando houver necessidade, para a garantia da formação integral do sujeito. Dessa forma, a maneira de avaliar e de expressar os resultados dos estudantes deve ser coerente com as metodologias de ensino e o perfil do egresso, ou seja, deve ser um caminho entre o início e aonde se quer chegar, apesar de as instituições escolares estarem

¹⁸ A PPI é um dos espaços no qual se buscam formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular. (PPC, 2014, p. 26).

subordinadas a um sistema retrógrado e que ainda pensa a avaliação como forma de classificação e exclusão. É um momento importante, na pesquisa, a possibilidade de ver como os estudantes percebem o currículo e a avaliação no curso. Constata-se, no discurso deles, que os professores buscam a mediação, utilizando o momento de avaliação como meio da construção do conhecimento, não como forma de punição ou exclusão, ou seja, não é visto como a finalidade da disciplina, mas mais uma oportunidade de aprender, como E7 afirma:

//ontem mesmo tinha prova de matemática e era individual daí nós falamos que ia fazer em grupo... vai profe deixa... deixa... ela disse 'tá bom façam, mas tem que tirar 10 nessa prova!// (E7, grupo focal, 2019).

Pode-se inferir que os professores entendem a avaliação como um momento importante de acolhimento, pois há flexibilidade na proposta educativa, compreendem as dificuldades e inseguranças dos estudantes e proporcionam uma construção coletiva dos conhecimentos.

A partir dessas constatações e contrapondo com as políticas nacionais para EJA EPT, pode-se afirmar que o IFFar *Campus* de São Borja busca alinhar as ações do Curso Técnico em Cozinha com as propostas dos Institutos Federais, tanto no que se refere às questões estruturais quanto à organização de um currículo que visa à formação integral do sujeito. Entretanto, foi no resultado da pesquisa no *lócus*, no contato com os sujeitos envolvidos, nas falas deles, a compreensão sobre essas ações e movimentos, saber se realmente provocam a formação integral desses trabalhadores-estudantes e a transformação dos demais: professores, coordenadores, gestores, de tal maneira que também seja possível observar os resultados dessa transformação na sociedade. Assim, a pesquisa no *lócus* foi fundamental para uma resposta mais próxima da realidade, para compreender as aproximações e distanciamentos da EJA EPT do IFFAR *campus* de São Borja das políticas nacionais para EJA EPT e de que forma isso se efetiva no curso. Um dos egressos define como,

//foi uma porta que se abriu pra mim cursar Gastronomia// (EGRESSO 1, questionário, 2019).

Há muito sentido na expressão “uma porta que se abre”, é de uma riqueza e sabedoria, por estar imbuído o sentido histórico de que, quando a porta se abre é possível um novo recomeço, para além do simples findar de uma formação, mas o início de outras tantas que levam à transformação humana. O sentido de que aquela formação específica não foi apenas no âmbito profissional, mas verdadeiramente fez com que esse sujeito passasse a ver o mundo de

uma outra forma, ver possibilidades onde já existiam fins estabelecidos pela lógica de uma sociedade capitalista, que exclui as minorias. No próximo capítulo, analisa-se o conteúdo dos discursos dos estudantes-trabalhadores do CTC e dos egressos, que estão no curso superior de Gastronomia, para saber como eles veem a instituição, o TP, o mundo do trabalho e a própria transformação durante a trajetória no IFFar *Campus* de São Borja RS.

CAPÍTULO 5 – OS DISCURSOS DOS SUJEITOS DO PROEJA COZINHA: UM OLHAR SOBRE O CURSO

Neste capítulo, analisa-se o conteúdo dos discursos dos estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Cozinha – PROEJA e dos egressos desse curso que estão cursando Tecnólogo em Gastronomia no IFFar São Borja, resultantes dos questionários e grupo focal realizados com esses sujeitos, instrumentos que compõem a produção de dados desta pesquisa, para apresentar e discutir quem são os sujeitos inseridos na EJA EPT desse *lócus*. A partir desses discursos, foram evidenciadas as políticas da Educação Profissional e Tecnológica que estão presentes ou ausentes no curso. E, após a análise do conteúdo dos discursos, optou-se por organizar em três categorias a seguir: motivações para a realização do curso, a trajetória no IF, as ações para permanência e as transformações no curso CTC e a EJA EPT e as relações com o mundo do trabalho.

5.1 Motivações para a realização do curso: expectativas e realidades

Destaca-se o discurso de um estudante, para iniciar este capítulo, por representar a expectativa que se pôde observar nos sujeitos da pesquisa em relação à política de EJA EPT – Curso Técnico em Cozinha, quando afirma que,

//eu também... trabalho na área da cozinha, busco conhecimento porque quero seguir nessa área aí né, quem sabe eu consiga entrar na Gastronomia né, é isso aí// (E7, grupo focal, 2019).

Tanto no questionário quanto no grupo focal, os estudantes afirmaram tratar-se de uma oportunidade para estudar e modificar suas vidas pela educação. Nessa afirmação do E7, fica evidenciado que eles esperam a formação profissional como também estarem preparados para dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Para compreender a realidade, elaboraram-se dez questões orientadoras do grupo focal e dezenove para o questionário, as quais intencionavam saber como os sujeitos percebem o curso, a instituição e a inserção do Técnico em Cozinha nos espaços de trabalho em São Borja RS. Assim, questionou-se sobre o que os motivou a buscar o curso, se respondeu às expectativas iniciais e o que falta para isso, de que forma o trabalho pedagógico contribui para a formação pessoal e profissional, se a teoria está aliada à prática, se há políticas de acesso e permanência, como eles percebem o envolvimento dos gestores com o curso, se o curso propiciou mudanças pessoais e, finalmente, como eles percebem a atuação e a inserção do profissional técnico em

cozinha no município. Tais questões orientadoras serviram para direcionar as discussões com os sujeitos da pesquisa e verificar se a realidade do curso ofertado está em consonância com as políticas nacionais da EJA EPT e respondendo às expectativas iniciais deles.

Ferreira (2020, p. 04) enfatiza o que são os discursos,

Trata-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem (FERREIRA, 2020, p. 04).

Essa afirmação explica o olhar da pesquisadora sobre os discursos dos estudantes. Não se espera, entretanto, uma resposta conclusiva para a expectativa da pesquisa, mas compreender como se sentem esses sujeitos diante da realidade que lhes foi apresentada. Foi possível perceber, por exemplo, como eles se identificaram com a instituição, mesmo frente a algumas frustrações. Veja como expressam,

//eu também foi pra concluir que eu voltei e gostei muito, porque já tinha... só que eu acho que pra aproveitar mais o técnico a gente tinha que ter mais aula né, uma continuidade... mas a gente tem muito pouco// (E9, grupo focal, 2019).

//pra aproveitar a oportunidade e adquirir conhecimento na área da cozinha e ter um... uma... ter uma formação porque a gente tem que trabalhar... e o diploma né...// (E10, grupo focal, 2019).

//O que me motivou fazer o Curso em Técnico em Cozinha no IFFAR foi que tive a oportunidade de terminar do ensino médio, e ao mesmo tempo, me formar em técnica em cozinha onde consegui duas formações em três anos// (EGRESSO 1, questionário, 2019).

Apesar das dificuldades pessoais e da descontinuidade do estudo, são estudantes que se sentem motivados a estudar, pois vislumbram uma oportunidade de transformação de suas vidas pela educação, como se pode inferir do discurso de E10; da mesma forma, E9 sente a necessidade de uma continuidade nas aulas, mais horário reservado às disciplinas técnicas. Bardin (2011, p. 101) afirma que, se tiver “à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos -, ou que digam respeito” ao surgimento dos resultados. São, portanto, “fatos, deduzidos logicamente a partir de certos índices selecionados e fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 46). É possível, então, analisar como a política e o trabalho pedagógico vêm contribuindo na formação dos estudantes e destacar a relevância do CTC do IFFAR para o município e para a região.

Constatou-se que, na instituição, há a formação continuada. Além da oferta da EJA EPT, o Curso de Tecnólogo em Gastronomia possibilita continuidade à formação na mesma área a quem deseja se especializar; já a Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi ofertada, de forma presencial e a distância, aos professores da rede pública e o PROEJA FIC em convênio com a rede municipal, como forma de assegurar a continuidade dos estudos e a formação de professores que atuam ou pretendem atuar tanto na EJA quanto na EJA EPT. Portanto, estas são duas ações fundamentais dos Ifs como política pública: a verticalização – possibilitando formação contínua e elevação de escolaridade aos estudantes trabalhadores e a formação de professores – tão essencial para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Registra-se que o IF, além de proporcionar formação aos seus professores, ainda possibilita integração de redes de ensino.

Quanto às expectativas iniciais sobre o CTC, os estudantes manifestaram relativa frustração. Falaram sobre o profissionalismo e o carinho dos professores, coordenadores e direção, mas manifestaram descontentamento com questões referentes, principalmente, ao trabalho pedagógico. Apesar de relatarem que aprenderam muito, afirmam, entretanto, que ficou aquém do que eles esperavam. Veja como se referem, demonstrando certa insatisfação e fazendo pensar em o que fazer quando a maioria não está satisfeita.

//na minha parte não, tanto na aula teórica né e na prática da cozinha, nas aulas teve muita interferência, teve muita troca de professor, de estagiário, foi o conteúdo, o que se aproveitou foi muito pouco, a prática foi muito pouco também, a qualidade de insumo sabe assim... coisas que não dava pra se aproveitar, então a expectativa era uma há três anos atrás e a realidade hoje é outra// (E1, grupo focal, 2019).

//sim porque estagiário até na cozinha a gente teve, e tem professores que iam dar aula pra gente e saíram, que não puderam, uma tava grávida e outra não..., e veio os outros que não sabiam nada, então o ano passado a gente não aprendeu muita coisa, foi muito pouco o que a gente aprendeu// (E2), grupo focal, 2019).

//aula de panificação principalmente não teve aproveitamento nenhum por causa que quem foi nos dá ela foi substituída né então ela não tinha experiência né, pegou o ônibus andando vamos dizer assim, e aí o que nós fazíamos não dava o resultado esperado, o certo né, sabe em tão foi muito desperdício de insumos né, aproveitamento zero// (E3, grupo focal, 2019).

//é eu também né, aprendi bastante coisa né desde que eu iniciei né, mas como a colega falou né ficou algumas coisas a desejar né, mas aquilo que nós pudemos aprender de bom nós aprendemos né, e estamos aí né, passando mas com bastante dificuldades né, tivemos que pedir ajuda pros professores, os professores nos ajudaram, que são excelentes professores né, na verdade o que aconteceu foi as trocas né por causa que, às vezes, nós tinha poucas aulas e isso nos deixou perdido né, mas graças a Deus podemos dizer que conseguimos né, porque a cozinha também né aprendemos bastante coisa né, mas faltou bastante coisa, poderia ter aprendido muito mais// (E5, grupo focal, 2019).

//eu aprendi o básico né porque eu gostaria de aprender muito mais e... tipo me decepcionei eu achava que era uma coisa e foi totalmente diferente, e também a troca de professores ... foi isso// (E7, grupo focal, 2019).

//eu também... gostei do curso né, mas eu acho precisava mais aula prática porque é na prática que a gente aprende né...// (E9, grupo focal, 2019).

Percebe-se que a insatisfação está, principalmente, nas trocas constantes de professores e na falta de experiência de alguns, baixa qualidade e desperdício de insumos, aulas insuficientes para a realização da prática pedagógica. Consideram que a presença de estagiários pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento das aulas; relatam sobre a percepção de que muitos professores desenvolviam conteúdos sem prepará-los, por estarem em turmas, disciplinas e níveis de ensino diferentes. Essa alegação dos estudantes suscita reflexões sobre o desmerecimento da EJA EPT, parece que há uma velada pouca importância a essa política e se perguntam quais seriam os motivos implícitos para priorizar outros cursos.

Arroyo (2017) reflete sobre os processos formadores desses sujeitos, questionando “que processos esses adolescentes, jovens e adultos põem em jogo ao proporem a si a ida à EJA, no fazer esses itinerários? No atrever-se a serem passageiros por tantas noites e tantos anos?” (ARROYO, 2017, p. 32). O autor destaca que os significados humanos devem chegar ao pensamento pedagógico e à prática da docência como garantia do direito à formação humana e enfatiza que a EJA deve ser tempo de educação e os currículos garantirem desse direito, não pode ser visto como um “*apartheid* social”. Segundo Arroyo (2017), necessita-se desconstruir a ideia de que a esses estudantes “qualquer coisa” serve; ao contrário, o currículo deve ser voltado para eliminar a exclusão a que ele refere como “*apartheid*”. Para ele,

Adolescentes, jovens, adultos e até crianças, passageiros do trabalho para as escolas, na medida que desconstruem essas polaridades tão persistentes em nossa cultura social, política e pedagógica, exigem repensar radicalmente a função das políticas e diretrizes. [...] quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outras. O pensamento pedagógico é obrigado a ser pedagógico. Educador. Ao desconstruir o *apartheid* espacial, social que os classificou com as inferiorizações a partir das quais são pensados os espaços que habitam como não civilizados, desconstruem também o *apartheid* pedagógico, político e cultural que os pensa como iletrados, incultos, destinados a refazer percursos escolares civilizatórios. Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do *apartheid* social, racial, espacial e, sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana. (ARROYO, 2017, p. 40)

Nesse sentido, ainda há muito a avançar para que se possa construir uma cultura de valorização dos espaços da EJA e EJA EPT e de seus sujeitos, tratando essas políticas educacionais de forma igualitária às demais e passar a olhar para esses trabalhadores-estudantes como sujeitos capazes de transformação profissional e humana pela educação. Considerando os desafios de um trabalho pedagógico não excludente, então não seria esse trabalho de uma importância ainda maior do que nas demais ofertas de ensino? Não seria momento para que os professores se sentissem mais valorizados por estarem mediando a educação desses estudantes?

Na sequência do grupo focal, perguntou-se sobre a relação teoria-prática, de que forma os conhecimentos teóricos são aliados à prática. Esse foi um item do qual eles mais sentiam necessidade, pois foram unânimes em afirmar que faltou muito em relação às necessidades de uma prática fundamental para o exercício da profissão. Assim eles se referem:

//uma matéria sim nós temos a prática, mas... é dois dias na semana... na segunda e na sexta, na segunda é o professor X de Cozinha Internacional e Brasileira, aí as provas são aplicadas na teoria, ele faz a prática, depois pergunta ... mas a professora Y, ela dá na prática// (E1, grupo focal, 2019).

//é mas aí ela poderia, a matéria dela poderia ser na teoria e na prática, ficaria bem mais fácil da gente entender né.... porque teve coisas que a gente não aprendeu a fazer// (E2, grupo focal, 2019).

//na verdade faltou é tempo... pra eles organizarem, porque tem a disciplina de banquete, cardápio e é uma aula, um período durante a semana então não tem condições de, em um período, ela montar um banquete, até nós se deslocar daqui da sala de aula... que nós temos aula né, um período que seria o último, nós descer pro restaurante já passou o tempo, eles não conseguiram organizar entendeu?// (E4, grupo focal, 2019).

//eu também acho que falta organização, planejamento da professora porque parece que elas dão aula pra muitas turmas e aí parece que elas não se organizam, aí eles ficam aqui planejando as aulas, porque de tantas turmas que elas dão aula... e aí elas aplicam qualquer ali ó, tipo na hora ali e pronto// (E7, grupo focal, 2019).

//é eu não aprendi a montar uma mesa assim protocolada como é, não tinha as aulas, era em grupo, alguns aprenderam outros não, tinha que ser organizado pra todos aprenderem// (E10, grupo focal, 2019).

As aulas práticas são importantes momentos de construção do conhecimento, pois o estudante tem a oportunidade de vivenciar, de executar o que aprendeu na teoria; portanto, teoria e prática se complementam. Além disso, tais vivências poderão suscitar algumas problematizações que estimulem a capacidade de o estudante resolver possíveis problemas que se apresentem. As práticas estimulam a construção coletiva, em que os diferentes saberes podem ser importantes aliados na construção individual, gerando mais segurança para o exercício profissional. Da mesma forma, mostra-se como um momento relevante para a

mediação do professor, estimulando a capacidade de criação, questionamento, intervenção e transformação do ambiente de trabalho.

Faz-se um breve retorno ao capítulo 4, para lembrar que as práticas pedagógicas estão previstas no PPC do CTC, embasadas no trabalho como princípio educativo, um dos princípios norteadores, estabelecidos no Documento Base e defendido por estudiosos da temática educação e trabalho.

5.2 A trajetória no IF, as ações para permanência e as transformações no curso CTC

Em relação a suas trajetórias no IFFar, se perceberam espaços de acolhimento, discussão das propostas da instituição e a possibilidade de participação nas decisões sobre mudanças pedagógicas e/ou aquisição de bens, se houve discussões sobre o mundo do trabalho e como veem o envolvimento do coordenador e do diretor com o curso, assim eles se manifestaram

//vem questionário pra gente preencher, dizer o que nós achamos, o que está faltando...// (E2, grupo focal, 2019).

//e quanto aos professores eu não tenho o que reclamar, sempre que foi preciso cheguei em cada um individual e bah eles ajudam, nessa parte foi bom// (E3, grupo focal, 2019).

//foi ótimo... até uma vez que eu pensei em desistir o professor foi atrás de mim, me chamou, me aconselhou e me deu muita força, então só tenho a agradecer// (E5, grupo focal, 2019).

//é eu nessa parte também porque eu tive um ano né que não tive bem tive doente e este também foi muito difícil, eu pai que tá com câncer né , eu tive por pará, na verdade parei, não tive nem vontade de vir aqui pro IF, mas só o carinho tanto dos professor e dos colegas né, eu fui bem acolhida aqui então não tenho o que falar dessa parte sabe...// (E6, grupo focal, 2019).

//eu também... tem professores assim ó... parecem velhos amigos. Tem lanche também, a gente pega ali, mas o almoço e janta é só pros que moram longe. No início tinha, mas agora não. Disseram que é falta de verba né// (E9, grupo focal, 2019).

//tem apoio pedagógico sim. Todo professor tem uma hora disponível fora do horário deles para atender e eles ajudam é só pedir. Lanche sempre tem ali e lugar pra tomar também, a gente pega um bolo ali né... (risos), tem médico e dentista também/ (E10, grupo focal, 2019).

A existência das ações de acolhimento e a promoção de permanência escolar são fundamentais para efetivar a inclusão dos sujeitos de EJA e EJA EPT. Sem dúvida, são ações significativas para uma proposta de educação que intenciona o rompimento histórico com a educação fragmentada e excludente. Da mesma forma, a concepção de homem na EJA EPT

reitera essa cisão e objetiva uma relação trabalho/educação em que os sujeitos sejam críticos e conscientes da própria condição, que se reconhecem e se valorizam como pessoas, com direitos e deveres, inseridos na sociedade e pertencentes a ela, capazes de transformá-la, ser um pertencente ativo, conforme esclarece o Documento Base (2009),

Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (BRASIL, 2009, p. 24).

São esses homens e mulheres, conscientes da própria história, que agem sobre a realidade em que estão inseridos para transformá-la em um ambiente melhor. Para E6,

//só o carinho tanto dos professores e dos colegas né, eu fui bem acolhida aqui// (E6, grupo focal, 2019).

E para E9,

//têm professores assim ó... parecem velhos amigos. Tem lanche também, a gente pega ali// (E9, grupo focal, 2019).

Demonstrando um elo muito forte de confiança entre professores e estudantes.

Seria um pouco da humanização referida por Arroyo Para ele, “é esse olhar sobre os jovens-adultos em itinerários do trabalho para a EJA [...] da sobrevivência desumana para as escolas...” (ARROYO, 2017, p. 10). E é, nesse acolhimento, no sentir-se em um *lócus* que os valoriza, que esses estudantes de EJA e EJA EPT encontrarão a necessária persistência para continuar.

Ressalta-se que, nesses discursos aqui destacados, há elementos para afirmar a presença de outras ações, como alimentação (lanche), médico, dentista e, principalmente, o apoio pedagógico, pois muitos deles ficaram fora da escola por tempos consideráveis, em um percurso descontínuo. Tais ações vêm ao encontro do primeiro princípio da EJA EPT, a inclusão da população em suas ofertas educacionais, compreendida não apenas como “o acesso dos ausentes à escola, mas questionando as formas como essa inclusão tem sido feita” (BRASIL, 2009, p. 37), referindo-se a assegurar a permanência e ao sucesso dos estudantes na escola.

Ao falarem sobre as próprias mudanças a partir das vivências no CTC, era visível o contentamento e a realização deles. Para E1 (suspirando e sorrindo),

//ai... não sei... porque eu tava só em casa, agora voltei, vi gente nova, a gente tá sempre conhecendo e se renovando... eu adorei isso!!!! (E1, grupo focal, 2019).

Falam das dificuldades, dos desentendimentos, mas também dos conhecimentos produzidos, a partir disso, e do crescimento pessoal e de como esses conhecimentos foram significativos para que se tornassem pessoas melhores, como afirma E7,

//eu aprendi a me organizar melhor, eu era bem desorganizada, agora estou melhor// (E7, grupo focal, 2019).

Observa-se, em outros discursos, como veem as mudanças:

//eu também... mudou no geral, tanto no pessoal quanto na prática né, em relação à cozinha eu acho que fiquei mais organizada, eu era mais estabana, agora se eu vou cozinhar na minha casa mesmo, eu já separo tudo como se tivesse na aula, tudo organizado “mesan place”, não é assim: ah eu quero o ovo vou lá e pego, a farinha vou lá pegar... não... é tudo montadinho antes, aí já começo e já faço, não tem aquele vai aqui vai ali e volta né. É uma coisa que eu adquiri aqui no curso isso// (E2, grupo focal, 2019).

//eu cresci como pessoa, porque eu moro no campo uma vida... eu não era muito assim de gente sabe... aí eu comecei a respeitar as pessoas por suas... diferenças!!! Né... tinha colegas que eu não podia nem olhar... hoje sou amiga íntima (risos). Assim ... eu acho que a gente cresce muito... até meu marido quer que eu continue ... eu só não continuo porque tenho outros planos, viajar por exemplo (risos)// (E8, grupo focal, 2019).

Nos discursos referenciados acima, observa-se como E2 percebe as mudanças de atitudes no dia a dia e atribui isso aos conhecimentos no CTC, demonstrando uma transformação para além da sala de aula; para E2, transformou a maneira de pensar e agir socialmente. Vieira Pinto (2010) afirma que onde há sociedade há educação, são intrínsecas, uma vez que “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e, simultaneamente, da sociedade para benefício do homem” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 42); portanto, pode-se dizer que a educação interferiu no processo histórico de E2: antes era/agia de um jeito, aprendeu no CTC agir de uma forma que, para esse sujeito, melhorou a maneira de agir e interferir sobre o espaço que ocupa na sociedade.

Para E8, que ficou 40 anos fora da escola, o estar ali resultou no crescimento humano. A expressão “*eu cresci como pessoa*” traduz um significado profundo de humanização, do sentir-se realizado. E8 afirma que,

//não era muito de gente sabe... aí eu comecei a respeitar as pessoas por suas diferenças!!! (E8, grupo focal, 2019).

E, atribui o “não ser de gente” ao fato de viver, por muitos anos, na área rural, parece que ficou meio embrutecida com a falta de convívio em grupo. Ressalta que:

//tinha colegas que eu não podia nem olhar... e hoje sou amiga íntima// (E8, grupo focal, 2019).

E completa com,

//eu acho que a gente cresce muito// (E8, grupo focal, 2019).

Revelando antíteses comportamentais do “antes” e o “depois” do CTC. Na fala de Vieira Pinto (2010), essa transformação se constitui pelo de que “o homem é, por essência, um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social” (VIEIRA PINTO 2010, p. 40). Infere-se, então, que o homem é o resultado da educação que a sociedade oferece a ele; portanto, a educação do CTC tem transformado seus estudantes em pessoas melhores que, por sua vez, vão interferir na sociedade em que estão inseridas, melhorando as condições das vivências coletivas.

Pode-se constatar, a partir desse processo descrito nos discursos, que o curso e o IF possibilitaram a tão descrita formação integral das políticas de educação, como uma das concepções preconizadas no Documento Base (2009), que refere como:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a educação profissional, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 2009).

Entende-se como educação integral, a partir dos estudos de Saviani (2011), assumir por completo a formação humana, oportunizando o desenvolvimento de todas as dimensões que compõem a vida do ser social, situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa é a concepção de educação integral, à luz da perspectiva histórico-crítica.

5.3 A EJA EPT e as relações com o mundo do trabalho

A décima pergunta do grupo focal questionou sobre a percepção quanto à atuação do Técnico em Cozinha em São Borja RS, ou seja, as relações com o mundo do trabalho. Na obra

Trabalho e Conhecimento Dilemas na Educação do Trabalhador, Frigotto (2012) reflete sobre a relação trabalho-educação. Para o autor,

[...] parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, **sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento**, consciência gestada no mundo do trabalho, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência (FRIGOTTO, 2012, p. 29, grifo nosso).

Negar o conhecimento aos trabalhadores é fortalecer a falácia de que existe um “saber intrínseco ao trabalhador”; ao contrário, ele busca o saber, numa tentativa de se aproximar do saber “historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia”; por isso, “a luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2012, p. 28). Essas reflexões fazem pensar no sentido dos discursos sobre como os sujeitos da EJA EPT veem o mundo do trabalho e analisar os motivos que levam os empresários a negarem trabalho aos formadores, sob a justificativa do “saber intrínseco”. Vejam-se as falas dos estudantes do CTC

//mas eu vejo assim ó... eu almoço fora todo o dia, e eu não vejo assim nenhum técnico nos restaurantes, hoje eu perguntei na... (restaurante X) e eles não têm, sabe e não é só lá, agora...// (E1, grupo focal, 2019).

//é mais umas senhoras que têm experiência na cozinha, mas não o técnico, é difícil tu encontrar alguém que tem o curso// (E2, grupo focal, 2019).

//eles pegam as pessoas por experiência no currículo, mas não que tenha o curso// (E2, grupo focal, 2019).

//e se tu vai procurar trabalho, eles acham que tu vai cobrar mais porque tu tem o curso técnico, aí eu acho que eles preferem empregar aqueles que não têm a formação porque eles pagam menos ... também tem isso... eu acho né... e também a gente... eu vou nos restaurantes e não vejo nada de organização assim como é... como tem que ser...// (E5, grupo focal, 2019).

//Infelizmente a realidade aqui em São Borja é que os técnicos em cozinha não são bem aceitos e nem valorizados, o mercado oferece emprego quase só para aqueles que tem anos no ramo, a maioria precisa sair do município para trabalhar na área// (EGRESSO 2, grupo focal, 2019).

Pela afirmação do Egresso 2, destaca-se a importância do pensamento crítico e da formação omnilateral, não podendo a educação cair na falácia de se submeter ao mercado de trabalho. Constata-se, pelos discursos acima, que os Técnicos em Cozinha encontram muita dificuldade em se colocar no mundo do trabalho e exercer a profissão para a qual se preparam por três anos e apontam questões importantes: os restaurantes, no geral, não seguem os protocolos, excluem os trabalhadores com formação profissional e permanecem com os trabalhadores com experiência. E5, fundamentada no conhecimento construído no CTC,

percebe que os restaurantes não estão de acordo com os protocolos exigidos para o serviço de alimentação; afirma que

//eu vou nos restaurantes e não vejo nada de organização assim como é... como tem que ser...// (E5, grupo focal, 2019).

Mais do que nunca, o atual cenário trouxe à tona a necessidade do reforço da segurança alimentar pelas empresas, pois o que já era uma recomendação torna-se imprescindível com o surgimento da Covid-19; então qual é a razão do descuido dessas empresas?

No que se refere à inserção no mundo do trabalho, tanto os estudantes quanto os egressos têm a mesma percepção. Para eles,

//a realidade aqui em São Borja é que os técnicos em cozinha não são bem aceitos e nem valorizados// (Egresso 2).

//é mais umas senhoras que têm experiência na cozinha, mas não o técnico// (E2).

//e se tu vai procurar trabalho, eles acham que tu vai cobrar mais porque tu tem o curso técnico, aí eu acho que eles preferem empregar aqueles que não têm a formação porque eles pagam menos// (E5).

Essas constatações revelam a existência de uma terrível visão capitalista no município e de precarização do trabalho, em que a qualificação não é o importante, mas o como tirar vantagem da força de trabalho da classe operária, demonstrando a cilada que há em se acreditar que quem tem mais qualificação possui maiores salários e melhores empregos. Outros estudantes também se manifestam dessa forma, como se pode observar

//a gente se ilude porque acha que é mas é totalmente diferente, é difícil encontrar restaurante, eu aqui em São Borja eu não vi restaurante que tem que ser do jeito que a gente aprende... lá no X até tem uma moça de avental ali pela entrada, mas é só... E também tem outra coisa, os funcionários ficam anos trabalhando no restaurante, tem uns que desde que abriu são os mesmos funcionários... eu acho que eles já aprenderam todos os macetes deles ali, daí preferem ficar com aqueles do que empregar um técnico... e o medo de arriscar talvez né// (E6, grupo focal, 2019).

//o que nos é passado durante o curso é uma coisa, e a realidade da cidade é outra, então não agrega... pelo que a gente aprende aqui no IF a gente se decepciona// (E7, grupo focal, 2019).

//eu tenho uma amiga que trabalha num restaurante e não fez curso nenhum, mas tem prática, daí chegou um aluno do IF pra trabalhar lá e disseram simplesmente pra ele “não, nós queremos uma pessoa que tenha prática, não que fez curso” ...parece que São Borja é uma cidade fechada, não valorizam, não reconhecem ... e o técnico tem cozinha tem ideias novas e o pessoal resiste às ideias novas, ainda mais se é novo, uma pessoa jovem, aí mesmo que não querem aceitar// (E8, grupo focal, 2019).

//e tem bastante gente formada em São Borja... quantos anos tem o curso? mas o erro deles é achar que o jovem não sabe... que a gente não sabe, talvez pensem “não vou colocar o jovem porque vão querer mudar o que eu tenho no restaurante” e aí por esse medo de mudar eles perdem o novo, para não arriscar tipo “pra que pegar esse novinho que tem diploma se está dando certo”. Talvez pensem que recém se formou não sabe nada// (E9, grupo focal, 2019).

//é que também tem muita gente que se forma e vai embora daqui pelo fato de que em outras cidades tem mais oportunidades e é mais valorizado... bem mais valorizado... conheço uma pessoa que foi pra Santa Catarina e em uma semana já estava trabalhando (nesse momento, toda a turma concorda “sim”), é assim... saiu daqui arruma trabalho... pegam na hora! É ... sai hoje daqui amanhã já tá trabalhando// (E10, grupo focal, 2019).

A decepção dos estudantes não é com a escola, nem com as oportunidades que ali tiveram, nem com os professores, coordenadores ou diretores; mas com a comunidade, com as dificuldades de acesso ao mundo do trabalho no município, da percepção dessa lógica capitalista de exploração da força de trabalho e desvalorização da educação,

//parece que São Borja é uma cidade fechada, não valorizam, não reconhecem// (E8).

E tem mais,

//é que também tem muita gente que se forma e vai embora daqui pelo fato de que em outras cidades oportunidades e é mais valorizado// (E10).

Frigotto (2012) refere-se às relações entre trabalho e conhecimento para como a concepção burguesa do trabalho se constrói historicamente, tornando-o “coisificado”, reduzindo-o à mercadoria (em sentido abstrato, a força de trabalho), de tal forma que o sentido de trabalho seja igual à ocupação, emprego, função, tarefa, uma perspectiva utilitarista, perdendo a compreensão de trabalho,

[...] de um lado, o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Para o autor, é preciso desconstruir esse conceito de trabalho numa perspectiva moralizante e utilitarista, pelas condições em que os trabalhadores ficam expostos. E isso fica revelado quando E5 afirma que:

//eles preferem empregar aqueles que não têm a formação porque eles pagam menos//
(E5).

Essa é a lógica dos empregadores, a lógica de uma sociedade capitalista que vê o lucro na exploração da força de trabalho.

Todas essas constatações foram possíveis pelo olhar atento e crítico dos estudantes do CTC e dos egressos. No observar seus discursos e desvelar as ideias explícitas e as implícitas, porque são sujeitos críticos, observadores, veem além dos conhecimentos técnicos construídos. Dessa forma, acredita-se que o IFFar *Campus* São Borja desenvolve um trabalho pedagógico crítico na ótica da formação integral, pois “conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 65).

Por isso, sugere-se que o IFFar intensifique as relações com o mundo do trabalho em São Borja, pois esta é uma política fundamental, assim como o trabalho de ir questionando com os estudantes o mundo do trabalho precarizado. Importante registrar que essa dificuldade não é só do IFFar de São Borja, mas de muitas instituições que exportam trabalhadores qualificados. Entende-se que as duas situações são necessárias: formar para os diferentes mundos do trabalho, formar para ficar ou para ir embora, conforme a proposta e o desejo dos estudantes em busca de suas expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propôs-se um olhar sobre o conteúdo dos discursos dos sujeitos da EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja RS, para analisar a política dessa modalidade e o trabalho pedagógico da instituição.

Destaca-se que não se tratou de apenas analisar as falas pelas estruturas textuais, mas construir inferências, considerando o contexto social e histórico dos sujeitos do CTC, para compreender a efetivação das políticas de EJA EPT, *no lócus*, e o desenvolvimento do TP no curso.

Constatou-se que a formação crítica dos sujeitos foi fundamental para que eles pudessem se posicionar sobre o TP na instituição e o mundo do trabalho no município. Falaram, de maneira simples, mas muito seguros sobre as conquistas pessoais, a partir do curso, e falaram sobre as necessidades que sentiram, entre as quais: o currículo – alegaram que falta muita coisa, sentem que o CTC é visto com pouca importância; referiram também a falta de horário para as aulas práticas; questionaram a qualidade e as quantidades dos insumos para as práticas; veem o local da prática (a cozinha e restaurante) como prioridade do curso de Gastronomia, ficando o CTC em desvantagem e sentem que muitos professores parecem decidir na hora da aula o que será trabalhado; por isso, sentem que o CTC não seja priorizado.

Quando os sujeitos da EJA EPT expressam seus sentimentos em relação ao curso e as próprias transformações, o que se considera de maior relevância é como eles veem o mundo do trabalho. Para eles, as empresas empregam considerando a experiência, não porque tenham formação, destacaram a desvalorização do profissional da cozinha e que, no município, não há oportunidades de trabalho, levando muitos precisarem sair da cidade em busca de colocação e valorização profissional.

Trata-se de constatações bastante pertinentes, uma vez que apontam para a precarização do trabalho no município, a desvalorização do ensino e o êxodo em busca de oportunidades, deixando de as pessoas formadas contribuírem para o desenvolvimento da cidade.

Após as discussões ao longo desta pesquisa, as quais não estão encerradas, mas intencionam suscitar outras, passa-se a tecer algumas considerações sobre o que se pôde inferir a partir dos discursos dos sujeitos do CTC e do estudo dos documentos institucionais do IFFAR. Pensar a EPT voltada aos jovens e adultos e integrada à Educação Básica requer mergulhar em questões profundas, tanto da educação quanto do

trabalho, considerando que não se dissociam. Faz-se necessário um olhar crítico, mas cheio de sensibilidade para enxergar os sujeitos da EJA EPT, os trabalhadores-estudantes, como “reivindicantes da educação” (VIEIRA PINTO, 2010). E isso foi o que se encontrou no CTC do IFFar *Campus* de São Borja. Percebeu-se que eles estão cheios de esperança na educação, querem formação com qualidade, que possibilite melhores condições de vida para si e para a sociedade. Afirmaram que produziram conhecimentos e melhoraram como pessoas, mas, reivindicam mais, porque sentem necessidade de mais, percebem o valor da educação para suas vidas.

Eles “não apenas vêm do trabalho para a escola, para a EJA, mas esperam que, feito o percurso escolar, tenham o certificado que garanta o direito ao trabalho e à diversidade de direitos humanos” (ARROYO, 2017, p. 49). Constatou-se, portanto, que a existência de um TP pautado no desenvolvimento integral do sujeito e um currículo pensado para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos socialmente, em conformidade com as diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à política da EJA EPT, pôde-se perceber a existência de ações afirmativas para a permanência desses estudantes, previstas no PPI da instituição e confirmadas pelos discursos deles. Referem-se ao apoio pedagógico, tanto pelos professores quanto por estagiários, à moradia, ao auxílio transporte, às bolsas-permanência, à assistência médica e odontológica.

São ações fundamentais, idealizadas e desenvolvidas por gestores e professores comprometidos com a premissa de que não basta a garantia de acesso ao recinto escolar, mas é preciso também garantir meios para que os jovens e adultos, excluídos de outros tempos escolares, possam acessar a EJA EPT e nela permanecer até sua formação. Pensar na permanência é a premissa para desenvolver educação de qualidade, gratuita, inclusiva e acolhedora, como se espera da EJA EPT e resgatar a relação construída, ao longo do tempo, entre a escola e as camadas populares desfavorecidas, segundo Gentili (2009) afirma:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (GENTILI, 2009, p. 1062).

Quanto à organização curricular do CTC, observou-se o alinhamento entre os fundamentos político-pedagógicos que a norteiam para o cumprimento dessa política e o PPI institucional e o PPC do CTC, discutidos no capítulo 4. Da mesma forma, constatou-se que o IFFar *Campus* de São Borja cumpre com outra premissa dessa política, a verticalização do ensino, quando desenvolve a formação continuada na mesma área de atuação, da oferta do Curso Técnico em Cozinha, na modalidade EJA EPT, Tecnólogo em Gastronomia. Cumpre também com a formação continuada de professores a partir da oferta da Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, proporcionando, tanto aos professores da instituição como de outras redes, conhecimentos sobre a EJA EPT.

A integração curricular oportuniza a formação crítica dos sujeitos, o que se observou pelos seus discursos. São pessoas que compreendem a educação como forma de “libertação” de uma situação que os prendia: o E9 refere que se “expandiu”, viu gente e coisas novas, por isso foi bom. Para Arroyo (2017)

Os próprios educandos/as aprenderam como seu injusto, indigno, desumano sobreviver impõe limites a sua formação humana, mas aprenderam a resistir – aprenderam a dizer “não”, a tentar libertar-se. Sabem-se sujeitos de valores de justiça e dignidade. Tensos processos de formação que exigem saberes profissionais dos seus educadores. Se as tensas vivências de sobreviver nos limites são formadoras, as resistências por libertação são ainda mais formadoras (ARROYO, 2017, p. 68).

Apesar disso, ficaram alguns questionamentos referentes ao TP sobre os desafios para se desenvolver a proposta de um currículo integrado, considerando que o CTC possui uma matriz curricular organizada por disciplinas, cujas ementas são habilidades e competências profissionais, na contramão dos fundamentos político-pedagógicos da política de EJA EPT; além disso, a expressão dos resultados da avaliação é por meio de números de 0 a 10,0 e o ponto de corte para a aprovação é 7,0, surgindo a reflexão de como mensurar uma competência em percentual. O próprio Documento Base da EJA EPT (BRASIL, 2009) assim se refere à avaliação

A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. (...) a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas da realidade. (BRASIL, 2009, p. 53)

E, sendo assim, não pode representar apenas um momento da construção do conhecimento dos estudantes, mas o conjunto do que foi construído ao longo do período de formação; portanto, está além do meramente “aprovado” ou “reprovado”. O que realmente importa não é o que eles reproduzem nas provas ou trabalhos, mas o que o corroborou para a formação integral, sob pena de a avaliação deixar de ser um momento privilegiado da construção dos saberes, para reforçar os fracassos já vivenciados por esses estudantes. Portanto, é preciso pensar a avaliação e pensar junto com o estudante, sendo o momento de avaliação também um momento formativo.

A formação continuada dos professores para atuar na EJA EPT deve ser priorizada, a fim de se concentrar em profissionais que se identifiquem com essa política. E, deixando de “transitar” por várias modalidades e níveis de ensino, poderiam colaborar ainda mais para o crescimento desses estudantes. Faz-se necessário também que os professores se sintam e se reconheçam sujeitos da EJA EPT, pois são também trabalhadores, no dizer de Arroyo (2017), “não brincam de ensinar, lutam pelos direitos do trabalho, (...) aprenderam a batalhar por seus direitos...” (ARROYO, 2017, p. 11).

A relação direta do CTC com o trabalho e, sendo os estudantes também trabalhadores, resultou em constatações bem específicas sobre o mundo do trabalho, apontando para a existência da face capitalista e a precarização do trabalho em São Borja RS: há uma enorme desilusão quando constatarem a crua realidade de que as empresas optam por empregar os que não possuem formação para poder pagar menos e que os profissionais precisam sair do município em busca de oportunidades.

Observa-se esses sujeitos sofreram uma profunda decepção, considerando a expectativa que nutriram durante o curso e a realidade no mundo do trabalho local. Além de não conseguirem se inserir, fica a impressão de que a formação teria trazido “prejuízo”, pois teria sido o motivo de não conseguir inserção no trabalho. É preciso um processo de superação dessas concepções, na direção de se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Antunes (2018, p. 173-174), na obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, discute sobre a precarização do trabalho e a relação com o capitalismo. Segundo o autor,

O capitalismo no plano mundial, nas últimas quatro décadas, transformou-se sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho. São mudanças impostas pelo processo de financeirização e mundialização da economia num grau nunca antes alcançado, pois o capital financeiro passou a dirigir todos os demais empreendimentos do capital, subordinando a esfera produtiva e contaminando todas as suas práticas e os modos de gestão do trabalho. O Estado passou a desempenhar cada vez mais um papel de “gestor dos negócios da burguesia

financeira”, cujos governos, em sua imensa maioria, pautam-se pela desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro e o de trabalho. Trata-se de uma hegemonia da “lógica financeira” que, para além de sua dimensão econômica, atinge todos os âmbitos da vida social, dando um novo conteúdo aos modos de trabalho e de vida, sustentados na volatilidade, na efemeridade e na descartabilidade sem limites. É a lógica do curto prazo, que incentiva a “permanente inovação” no campo da tecnologia, dos novos produtos financeiros e da força de trabalho, tornando obsoletos e descartáveis os homens e mulheres que trabalham. São tempos de desemprego estrutural, de trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica (ANTUNES, 2018, p. 173/174).

Para ele, é o capitalismo mundial que, rompendo com o padrão fordista, gera um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização. Além disso, os ataques aos direitos da classe trabalhadora pelo atual governo corrobora para a precarização e a exploração da força de trabalho, deixando os trabalhadores fragilizados; portanto, suscetíveis a aceitar qualquer oferta, embora com excesso de carga horária, baixa remuneração, muitas vezes, renunciando a outros direitos já conquistados. Sendo assim, fica um campo aberto à exploração.

E, nesse contexto, que também se reflete no município de São Borja, com os profissionais informais aceitando as condições dos empresários, o que poderia explicar o fato de aqueles com a formação de Técnico em Cozinha ficarem à margem do mundo do trabalho. E essa tendência, possivelmente, tenha progredido, pois o setor de alimentação e da hotelaria foi um dos que ficou mais fragilizado, nos últimos meses, em razão da pandemia do COVID 19, que trouxe restrições à população.

Diante das constatações desta pesquisa, sugerem-se algumas ações que poderiam contribuir tanto para a melhoria do CTC quanto para a elaboração de políticas públicas de desenvolvimento no mundo do trabalho em âmbito municipal, que são:

1. Para o Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja:

- revisar a organização curricular, incluindo mais horários para a prática profissional. Estudar novos tempos que contemplem esta necessidade dos estudantes, pensar um maior movimento entre as aulas teóricas e as práticas, dessa forma, aproveitando mais o horário;
- repensar o alinhamento entre: perfil do egresso, ementas por habilidades e competências, expressão dos resultados;
- inserir a pesquisa na EJA EPT como prática, propor e desenvolver projetos na comunidade, para efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão.

- reorganizar o quadro de professores para, na medida do possível, formar um grupo para o trabalho especificamente com a EJA EPT, com aqueles que mais se identificam com a política;
- estabelecer estratégias para divulgação do curso e valorização dessa formação junto às empresas de alimentação no município;
- estabelecer convênios para a prática profissional também do CTC, nos restaurantes, hotéis e hospitais, a fim de que esses estudantes também possam ser reconhecidos em seu trabalho pelos empresários desses locais.

2. Para a gestão municipal:

- desenvolver políticas de valorização das formações desenvolvidas no IFFAR, Unipampa, UERGS e Curso Técnico da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac;
- desenvolver políticas públicas para inserção dos profissionais oriundos dessas instituições no mundo do trabalho no município;
- realizar um trabalho em conjunto com a Associação Comercial, Industrial, de Prestação de Serviços e Agropecuária de São Borja - ACISB e o Sindicato da Alimentação para a conscientização dos empresários locais sobre a necessidade de valorização dos profissionais do município.

Dadas as considerações aqui feitas, conclui-se que a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos de EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja RS, foi realizada e foi possível analisar como essa política se desenvolve e como o trabalho pedagógico da instituição se efetiva visando à formação integral dos sujeitos do CTC na modalidade da EJA EPT. E se entende que, por mais que a política nacional de EJA EPT esteja silenciada, no curso analisado, é uma política institucional, com inúmeros desafios, mas que contribui para a formação de jovens e adultos. Reconhece-se a política dos IF como uma política pública de desenvolvimento da educação e de transformação de jovens e adultos em reivindicantes de educação, de trabalho digno e de novas oportunidades profissionais. O trabalho pedagógico crítico (MARASCHIN, 2015) é fundamental estar sendo pensado, gestado e vivenciado no contexto da EJA EPT.

Cabe, por último, destacar Arroyo (2017), quando refere que os sujeitos da EJA são “coletivos de educadores-educandos que abrem espaço na rigidez curricular para debater e aprofundar os tensos processos de destruição-construção de identidades coletivas” (ARROYO, 2017, p. 38). E foi a partir das realidades desses sujeitos, da contradição de se “destruir” e

“construir”, que deu direção a esta pesquisa, para desvelar as condições de trabalho no município, possibilitando à pesquisadora conhecer o próprio *locus*. E, nesse sentido, também passou pelo processo de desconstrução/construção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula. **Os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação do Trabalhador-Estudante.** Dissertação. CTISM/2019.

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Educação de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico.** Dissertação. CTISM/UFSM, 2019.

ANTUNES, Ricardo & PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital/Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 3.ed.rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abr 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 05 novembro de 2018.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez 2008. Disponível em: . Acesso em: 05 novembro de 2018.

_____. **Concepções e diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** MEC. Brasília, 2008.

_____. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Documento Base. Brasília, 2009.

_____. **Documento Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** MEC. Brasília, 2009. Acesso em 19/12/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** MEC. 3 ed., 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>.

FERREIRA, Liliana Soares. **Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidade.** In: ANPED: Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020, p. 1-18. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100200&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>. Acesso em: 22 de set 2020.

FERREIRA, Liliana et al. **Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação.** Artigo. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2329>. Acesso em 05/11/2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FUENTES, Rodrigo. **Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho a educação em tempos neoliberais.** In: SAVIANI, D. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associadas; Histedbr, 2005.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

GHIRARDELLI JR. Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Artigo. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf Acesso em 19/10/2019.

MACHADO, Lucilia R. O desafio da formação de professores para EPT e PROEJA. Artigo. 2011. <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 18/10/2019. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

_____. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiá, Paco Editorial: 2016.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional**: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. Boitempo, São Paulo: 2013.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acesso em 30/10/2019.

MEC. **Observatório Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/home/10/21/#a-plataforma>, acesso em 29/10/2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os IFETS e o projeto nacional**. Artigo. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf, acesso em 22/09/2019.

PINTO, Muriel. **Políticas educacionais e arenas decisórias em São Borja – RS**, relatório técnico 2018. PPGPP-UNIPAMPA – campus São Borja.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia**. – 8. ed. Campinas SP: Autores associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. – 11ª ed.rev. Campinas SP: Autores associados, 2011.

SEBRAE. **Perfil das cidades gaúchas – São Borja**. 2019. Disponível em: <http://www.datasebrae.com.br/rs>. Acesso em 12/09/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed; 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

<https://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-sb>, acesso em 18/11/2018, às 9h55min.

APÊNDICE A - Questionário com os Trabalhadores-Estudantes da EJA EPT – IFFar São Borja

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

QUESTIONÁRIO COM OS TRABALHADORES-ESTUDANTES DA EJA EPT –
IFFAR SÃO BORJA

Prezado (a) Estudante

Você está participando da pesquisa intitulada “*Trabalho Pedagógico no Curso Técnico em Cozinha na modalidade EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja*” que tem como objetivo geral analisar os movimentos que aproximam e diferenciam o trabalho pedagógico no curso Técnico em Cozinha, na modalidade EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, das políticas nacionais de EJA EPT. Trata-se de um estudo de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Convido você a participar do processo, respondendo ao questionário abaixo, contribuindo para o debate sobre o tema. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Martina Isnardo Gusmão – Mestranda

Contatos: Fone (55) 9916655867/ martinaisnardo@bol.com.br

Santa Maria, novembro de 2019.

Questionário sobre o Perfil dos Estudantes:**1. Idade**

- () Entre 18 a 21 anos
- () Entre 22 a 30 anos
- () Entre 31 a 40 anos
- () Entre 41 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

2. Você se considera:

() Branco () Negro () Pardo () Indígena () Amarelo

3. Com qual o gênero você se identifica?

() Feminino () Masculino () Outro

4. Estado Civil:

() Solteiro (a) () União Estável () Casado (a)
() Separado (a) () Viúvo (a) () Outro

5. Em que cidade você reside?

() São Borja.
() Outra: Qual? _____

6. Qual a renda mensal familiar?

() Menos de 1/2 salário mínimo (R\$ 499,00)
() 1 Salário mínimo (R\$ 998,00)
() Entre 1 e 2 salários mínimo (R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00)
() Entre 2 e 3 salários mínimos (R\$ 1.996,00 a R\$ 2.994,00)
() Entre 4 e 5 salários mínimos (R\$ 3.992,00 a R\$ 4.990,00)
() Mais de 6 salários (R\$ 5.988,00)

7. Onde você concluiu o ensino fundamental?

() Ensino Público () Ensino Particular

8. Como você concluiu o ensino fundamental?

() Na idade certa. () Na EJA. () No ENCCEJA

9. Há quantos anos você concluiu o ensino fundamental?

10. Atualmente qual sua relação com os estudos e o mundo do trabalho?

() Estuda.
() Estuda e trabalha regularmente.
() Estuda, mas trabalha esporadicamente.
() Nunca trabalhou.

11. O que motivou você a buscar formação no Curso Técnico em Cozinha da EJA EPT no IFFar – *Campus São Borja*?

() Ser promovido no emprego atual.
() Obter um aumento na remuneração no atual emprego.
() Agregar conhecimentos à profissão que já exerço.

- () Oportunidade de emprego na área.
 () Colocação/Recolocação no mercado de trabalho.

12. O que você considerou como mais importante para querer estudar no IFFAR?

- () A gratuidade.
 () A qualidade do ensino ofertado.
 () O bom nome da instituição tanto em âmbito de São Borja quanto no Brasil.
 () Os cursos ofertados estão de acordo com a oferta de emprego no município.
 () A qualificação profissional dos professores.
 () A estrutura física do prédio.

13. A instituição promove ações para incentivar a permanência até o final do curso, como : oferta de bolsas, auxílio transporte, auxílio pedagógico?

- () Sim
 () Não

Qual (is)? _____

14. Você considera que a proposta de formação desenvolvida pelo curso até o momento vem atendendo a expectativa?

- () Sim () Não

O que você destacou do ensino do Curso Técnico em Cozinha no IFFAR?

15. Você considera que os saberes construídos até o momento melhoraram sua vida/trabalho?

- () Sim
 () Não

Por quê? _____

16. Você percebe como espaços de diálogos no IFFar – *Campus* São Borja, em que você possa dialogar sobre suas questões, projeto de vida, interesses e dificuldades em relação à escola, os citados abaixo?

- () Direção geral.
 () Coordenação de ensino.
 () Coordenação de curso.
 () Professores.
 () Amigos mais próximos.
 () Em sala de aula.
 () Equipe pedagógica (funcionários).
 () Representação estudantil.
 () Eventos seminários.
 () Não encontro espaço.

17. Quais são as suas perspectivas ao concluir o curso no IFFar – Campus São Borja?

- () Ser promovido no emprego atual
- () Obter um aumento na remuneração no atual emprego
- () Agregar conhecimentos complementares à formação.
- () Oportunidades de Emprego na área.
- () Colocação/Recolocação no mercado de trabalho.
- () Entrar na Universidade

17. Você considera que os conhecimentos construídos no Curso Técnico em Cozinha foram suficientes para deixá-lo (a) seguro (a) para atuar na profissão, sente-se um(a) profissional preparado(a)?

- () Sim, totalmente.
- () Parcialmente.
- () Não foram suficientes.
- () Não me sinto preparado(a) para atuar como Técnico em Cozinha.

18. Qual sua avaliação do Curso Técnico em Cozinha?

Obrigada pelas contribuições!

APÊNDICE B - Questionário com os Estudantes do Curso Tecnológico em Gastronomia – IFFar São Borja



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO**

**QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES DO CURSO TECNOLÓGICO EM
GASTRONOMIA – IFFAR SÃO BORJA**

Prezado (a) Estudante

Você está participando da pesquisa intitulada “*Trabalho Pedagógico no Curso Técnico em Cozinha na modalidade EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja*” que tem como objetivo geral analisar os movimentos que aproximam e diferenciam o trabalho pedagógico no curso Técnico em Cozinha, na modalidade EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, das políticas nacionais de EJA EPT. Trata-se de um estudo de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Convido você a participar do processo, respondendo ao questionário abaixo, contribuindo para o debate sobre o tema. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Martina Isnardo Gusmão – Mestranda

Contatos: Fone (55) 9916655867/ martinaisnardo@bol.com.br

Santa Maria, novembro de 2019.

Questionário sobre o Perfil dos Estudantes:

1. Idade

- Entre 18 a 21 anos Entre 22 a 30 anos Entre 31 a 40 anos
 Entre 41 a 50 anos Mais de 50 anos

2. Você se considera:

- Branco Negro Pardo Indígena Amarelo

3. Com qual o gênero você se identifica?

- Feminino Masculino Outro

4. Estado Civil:

- Solteiro (a) União Estável Casado (a)
 Separado (a) Viúvo (a) Outro

5. Em que cidade você reside?

- São Borja.
 Outra: Qual? _____

6. Qual a renda mensal familiar?

- Menos de 1/2 salário mínimo (R\$ 499,00)
 1 Salário mínimo (R\$ 998,00)
 Entre 1 e 2 salários mínimo (R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00)
 Entre 2 e 3 salários mínimos (R\$ 1.996,00 a R\$ 2.994,00)
 Entre 4 e 5 salários mínimos (R\$ 3.992,00 a R\$ 4.990,00)
 Mais de 6 salários (R\$ 5.988,00)

7. Onde você concluiu o ensino fundamental?

- Ensino Público Ensino Particular

8. Como você concluiu o ensino fundamental?

- Na idade certa.
 Na EJA.
 No ENCCEJA

9. Há há quanto tempo concluiu o Curso Técnico em Cozinha?

_____.

10. Atualmente qual sua relação com os estudos e o mundo do trabalho?

- Estuda.
 Estuda e trabalha como Técnico em Cozinha.
 Estuda, mas trabalha em outra área.
 Nunca trabalhou.

11. O que motivou você a buscar formação no Curso Técnico em Cozinha da EJA EPT no IFFar – Campus São Borja?

- Ser promovido no emprego.
 Obter um aumento na remuneração no emprego.
 Agregar conhecimentos à profissão que já exercia.
 Oportunidade de emprego na área.
 Colocação/Recolocação no mercado de trabalho.

12. O que você considerou como mais importante para querer estudar no IFFAR?

- A gratuidade.
- A qualidade do ensino ofertado.
- O bom nome da instituição tanto em âmbito de São Borja quanto no Brasil.
- Os cursos ofertados estão de acordo com a oferta de emprego no município.
- A qualificação profissional dos professores.
- A estrutura física do prédio.

13. A instituição promove ações para incentivar a permanência até o final do curso, como : oferta de bolsas, auxílio transporte, auxílio pedagógico?

- Sim
- Não

Qual(is)? _____

14. Você considera que a proposta de formação desenvolvida pelo curso atendeu a expectativa?

- Sim
- Não

O que você destacou do ensino do Curso Técnico em Cozinha no IFFAR?

15. Você considera que os saberes construídos no Curso Técnico em Cozinha melhoraram sua vida e/ou seu trabalho?

- Sim
- Não

Por quê?

16. Você percebe como espaços de diálogos no IFFar – *Campus* São Borja, em que você possa dialogar sobre suas questões, projeto de vida, interesses e dificuldades em relação à escola, os citados abaixo?

- Direção geral.
- Coordenação de ensino.
- Coordenação de curso.
- Professores.
- Amigos mais próximos.
- Em sala de aula.
- Equipe pedagógica (funcionários).
- Representação estudantil.
- Eventos seminários.
- Não encontro espaço.

17. Quais eram as suas perspectivas ao concluir o curso técnico no IFFar – Campus São Borja?

- Ser promovido no emprego atual
- Obter um aumento na remuneração no atual emprego
- Agregar conhecimentos complementares à formação.
- Oportunidades de Emprego na área.
- Colocação/Recolocação no mercado de trabalho.
- Entrar na Universidade

17. Você considera que os conhecimentos construídos no Curso Técnico em Cozinha foram suficientes para deixá-lo(a) seguro (a) para atuar na profissão, sente-se um(a) profissional preparado(a)?

- Sim, totalmente.
- Parcialmente.
- Não foram suficientes.
- Não me sinto preparado(a) para atuar como Técnico em Cozinha.

18. O Curso Técnico em Cozinha foi decisivo para sua escolha em cursar como Bacharel em Gastronomia?

- Sim.
- Não.

19. Qual sua avaliação do Curso Técnico em Cozinha?

Obrigada pelas contribuições!

APÊNDICE C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Trabalho Pedagógico no Curso Técnico em Cozinha na modalidade EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariglei Severo Maraschin

Instituição/Departamento: UFSM/CTISM

Telefone para contato: (55) 99945-3618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Mestranda: Martina Isnardo Gusmão

Telefone para contato: (55) 9916655867

Eu Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa Trabalho Pedagógico no Curso Técnico em Cozinha na modalidade EJA EPT do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja, convido-o (a) a participar como voluntário (a) deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A presente pesquisa faz parte da produção de dados para consubstanciar a dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional e tecnológica da pesquisadora, que tem por objetivo analisar os movimentos que aproximam e diferenciam o trabalho pedagógico no curso

Técnico em Cozinha, na modalidade EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, das políticas nacionais de EJA EPT. Os procedimentos de produção de dados constam de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, nas turmas de 3º anos da EJA EPT, com os egressos do Curso Técnico em Cozinha que cursam o bacharelado em Gastronomia e os coordenadores do curso EJA EPT. A pesquisadora utilizará também um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões e a realização de grupo focal com os alunos e professores do curso. Também a possibilidade de realizar grupo de interlocução para a apresentação de dados aos sujeitos da pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da dissertação e na apresentação dos dados, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas será divulgado o número de participantes que se envolveram nas atividades.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário (a)

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

_____, _____, _____ de _____ de 2019.

Local e data

APÊNDICE D - Questões para o grupo focal com os estudantes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO**

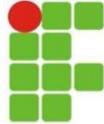
Questões para o grupo focal com os estudantes

Total de estudantes no curso:

Participantes:

1. Qual a principal razão que o (a) motivou buscar o Curso?
2. O Curso está respondendo às expectativas iniciais? De que forma?
3. O que ainda seria necessário para responder às expectativas iniciais?
4. De que forma o trabalho pedagógico está contribuindo/contribuiu para sua formação profissional? E para sua formação pessoal?
5. Os conhecimentos trabalhados pelos professores são aliados com a prática?
6. Você conhece o Plano de Curso e o que prevê como perfil do egresso (o que você precisa saber para ser Técnico em Cozinha)?
7. Durante sua trajetória no IFFAR, houve espaço de acolhimento, discussão das propostas da escola e participação nas decisões sobre mudanças pedagógicas e/ou aquisição de bens para o Curso? Houve espaço para discutir sobre o mundo do trabalho?
8. Você percebe o envolvimento do coordenador e diretor da instituição com o curso? Como acontece esse envolvimento?
9. Quais as mudanças que ocorreram com você a partir do curso?
10. Como você percebe a atuação do Técnico em Cozinha em São Borja?

ANEXO 1 – Autorização institucional

	SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA CAMPUS SÃO BORJA	
<h2>AUTORIZAÇÃO</h2>		
<p>Autorizamos a aluna MARTINA ISNARDO GUSMÃO, mestranda do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM, a realizar a pesquisa O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA EPT DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA DE SÃO BORJA, sob orientação da professora Doutora Mariglei Severo Maraschin.</p>		
<p>São Borja/RS, 10 de maio de 2019.</p>		
 Luciana Maroñas Monks Coordenadora do PROEJA IFFar – <i>Campus</i> São Borja Portaria 491/2019	 Bianca Bueno Ambrosini Diretora de Ensino IFFar – <i>Campus</i> São Borja Portaria 318/2019	
<hr/> <small>INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - CAMPUS SÃO BORJA/RS Rua Otaviano Mendes, 355 - Bairro Betim CEP: 97670-000 - São Borja/RS Fone: (55) 3431-0500 - E-mail: de.sb@iffarroupilha.edu.br</small>		

ANEXO 2 – Ata de Defesa

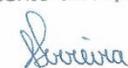


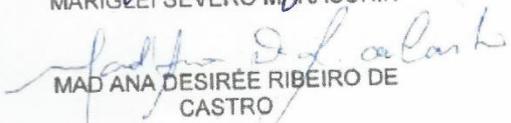
Ministério da Educação
 Universidade Federal de Santa Maria
 Coordenação do Programa/Curso de Educação Profissional e Tecnológica -
 Mestrado Acadêmico

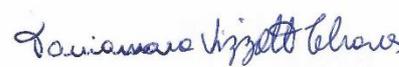
ATA DE DEFESA - PROCESSO Nº 23081.062623/2020-71

Aos quinze dias do mês de Janeiro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, via google meet, realizou-se a prova de Defesa de Dissertação, intitulada **POLÍTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA EPT: OLHARES SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS DE SÃO BORJA RS**, de autoria do(a) Candidato(a) **MARTINA BERNABETH ISNARDO GUSMÃO (201870503)**, aluno(a) do Programa de Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Acadêmico, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: **MARIGLEI SEVERO MARASCHIN** Presidente, **LILIANA SOARES FERREIRA** e **MAD ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO**. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o(a) candidato(a) foi **APROVADA** pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (60) dias, para o(a) candidato(a) efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos


 MARIGLEI SEVERO MARASCHIN


 LILIANA SOARES FERREIRA


 MAD ANA DESIRÉE RIBEIRO DE
 CASTRO



() Por sugestão da Comissão Examinadora, o novo título passa a ser:

.....

() Declaração:

.....

À PRPGP

Certifico que o candidato cumpriu com as exigências da Comissão Examinadora e do Regimento Interno dos Programas de Pós-Graduação da UFSM.

Em ____/____/____

Coordenador:

Ao DERCA

Para emissão do
 Certificado/Diploma.

Em ____/____/____

Pró-Reitor: