

Práxis pedagógica e produção de sentidos à atividade de estudo para estudantes do PROEJA¹

Ivanir Ribeiro²

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin³

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre o sentido que os estudantes atribuem à atividade de estudo, a partir da experiência de escolarização em um curso PROEJA. Toma-se como foco central o debate sobre a práxis pedagógica, compreendida como unidade dialética conteúdo e forma do ensino (VIEIRA PINTO, 1989) e a relação teoria e prática. Os resultados apontam para uma dicotomia na apropriação dos conhecimentos técnicos e teóricos. Embora algumas contradições da escola indiquem possibilidades de superação dessa dicotomia, pode-se avançar na direção de uma educação emancipatória e não dual da classe trabalhadora, na medida em que a escola assumir o compromisso político-pedagógico de situar o trabalho e a formação para o trabalho no sistema capitalista de produção, evidenciando suas contradições.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Sentido Pessoal; Atividade de Estudo. Práxis Pedagógica.

Praxis pedagógica y producción de significados para la actividad de estudio para estudiantes de PROEJA

Resumen

Este artículo muestra parte de los resultados de una investigación acerca del significado que los estudiantes atribuyen a la actividad de estudio, basado en la experiencia de la escolarización en un curso de PROEJA. Plantease como el foco central el debate de la práctica pedagógica, entendida como una unidad dialéctica contenida en la forma de enseñanza (VIEIRA PINTO, 1989) y la relación entre teoría y práctica. Los resultados apuntan a una dicotomía en la apropiación del conocimiento técnico y teórico. Y aunque algunas contradicciones en la escuela indican posibilidades de superar esta dicotomía, podemos avanzar hacia una educación emancipadora y no dual de la clase trabajadora, ya que la escuela asume el compromiso político-pedagógico de situar el trabajo y la capacitación para trabajar en el sistema de producción capitalista, resaltando sus contradicciones.

Keywords: Educación de Jóvenes y Adultos; PROEJA; Sentido Personal; Actividad de Estudio; Praxis Pedagógica.

Introdução

Neste artigo apresentamos parte da pesquisa de doutorado, que analisa o sentido pessoal da atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos, a partir de sua experiência de escolarização em um curso Técnico de Gastronomia do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –

¹ O artigo é oriundo das análises apresentadas na tese de doutorado Ivanir Ribeiro, intitulada *A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do proeja: história, trabalho e práxis pedagógica, sob a orientação da segunda autora deste artigo*. O estudo contou com financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU.

² Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ivanirpsi@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, herminialaffin@gmail.com

PROEJA, do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC, parceria entre campus Florianópolis e Florianópolis-Continente.

O referencial teórico-metodológico que sustentou a pesquisa é a psicologia histórico-cultural e os estudos no campo da educação e trabalho. Não será possível, pela limitação deste texto, avançar no aprofundamento do aporte teórico desses dois campos de estudo. Contudo, apresentamos brevemente, nesta introdução⁴, alguns conceitos centrais desta discussão.

No que se refere à perspectiva histórico-cultural, dois conceitos são fundamentais para avançar na discussão aqui proposta. Um deles é o de *atividade* e o outro, o de *sentido pessoal*.

Para a psicologia histórico-cultural, é a materialidade, o mundo concreto, real, transformado e criado pela atividade humana que determina a consciência. À medida que o homem atua sobre a natureza através de seu trabalho, de sua atividade, ele a transforma e também se transforma e, portanto, novas condições materiais são criadas e estas, por sua vez, atuam sobre a consciência, modificando-a. Esse processo é situado histórica e culturalmente, ou seja, não é algo que ocorre fora da história concreta dos homens em relação, e sim, um fenômeno da vida em sociedade. Dessa perspectiva, a constituição da consciência é um processo, ao mesmo tempo concreto/material, dialético e historicamente situado.

A psicologia histórico-cultural postula ainda que cada período do desenvolvimento do psiquismo humano se orienta por uma atividade dominante. A *atividade de estudo*, aqui abordada, é aquela que se desenvolve com o processo de escolarização e tem como função principal desenvolver o pensamento teórico. No caso dos sujeitos da EJA, essa atividade se entrelaça à atividade trabalho, por se tratar de jovens e adultos que retomam o processo de escolarização e, concomitantemente, necessitam manter sua subsistência por meio de seu trabalho.

Toda atividade humana, por sua vez, possui um motivo ou busca satisfazer uma necessidade, tal como assinala Leontiev (1978). Aqui adentramos na discussão do conceito de *sentido*, abordados mais especificamente nas obras de Vigotski (2010)⁵ e Leontiev (1978, 1984). Em linhas gerais, para os referidos autores, o sentido se produz nas relações reais do homem

⁴ Os conceitos do campo da educação e trabalho serão discutidos ao longo do texto.

⁵ Nas traduções das obras do autor, aparecem grafias diferentes de seu nome. Ao longo do texto utilizaremos a grafia 'Vigotski', mas será mantida nas referências, a grafia utilizada em cada obra.

com o mundo, nas condições objetivas de vida em sociedade e não de forma abstrata e individualmente.

Nas obras de Leontiev (1978, 1984), a categoria sentido, denominada por ele de sentido pessoal, é desenvolvida ao analisar o reflexo da realidade na consciência humana. O sentido aparece na vida do homem como algo que reflete diretamente e leva implícitas as relações vitais que se criam na vida, nas atividades, nas mediações reais entre os sujeitos. Ele postula que os sentidos só podem existir nas condições de uma consciência social, ou seja, nas relações reais do homem com o mundo. Por isso, não há sentidos “puros”. O sentido é sempre sentido de alguma coisa.

Para Leontiev (1978), o sentido pessoal é criado na relação entre aquilo que incita, motiva o sujeito a agir e aquilo para a qual sua ação se orienta. Portanto, para compreender o sentido pessoal, é necessário identificar o motivo e a finalidade das ações humanas, da atividade. No caso desta pesquisa, o sentido pessoal que a atividade de estudo tem para os estudantes do PROEJA depende dos motivos e dos fins para os quais se dirigem a ação de estudar desses sujeitos.

Ao se analisar o sentido que tem a atividade de estudo dos estudantes jovens e adultos, vemos que esse processo se complexifica, na medida em que esses sujeitos retornam à escola quando adultos, em um curso profissionalizante, mas não concluíram nem mesmo a escolarização básica e, ainda, eles desenvolvem outras atividades, além do estudo. Nesse sentido, cabe questionar o que representam os estudos para os sujeitos do PROEJA, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e agora retomam o processo de escolarização no PROEJA? De que forma o trabalho se articula à atividade de estudo e lhe dá ou não sentido? Como as demais atividades nas quais os jovens e adultos estão inseridos interferem na atribuição de sentido pessoal a atividade de estudo? Quais os sentidos pessoais possíveis atribuídos à atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos no modo de produção capitalista? As mediações pedagógicas que ocorrem no PROEJA têm sido passíveis de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, na perspectiva de uma relação mais estreita do estudante com o conhecimento teórico? É com base nos referenciais teórico-metodológicos aqui adotados, que buscamos algumas respostas a esses questionamentos.

Conteúdo e forma do ensino: por uma práxis pedagógica omnilateral e emancipadora

O sentido pessoal de qualquer atividade se produz na relação entre o motivo da ação direcionada a um fim, ou seja, naquilo que incita o sujeito a agir para que as finalidades e objetivos da atividade sejam atingidos. Para identificar o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo é necessário identificar o que motiva os estudantes a estudar, quais as ações de estudo eles desenvolvem para que essa atividade se forme e quais são suas finalidades.

Os motivos e as ações dos estudantes não se dão sem mediações. No espaço escolar, as mediações entre o estudante e o conhecimento ocorrem, principalmente, pela práxis pedagógica. Para compreender como se produzem os motivos para estudar e as ações de estudo e, conseqüentemente se atribui sentido pessoal à atividade de estudo há que se considerar a unidade dialética atividade de estudo (do estudante) e atividade de ensino (do professor). Portanto, o professor tem papel central nesse processo, ou seja, na produção de novos motivos e novas ações de estudo nos estudantes.

A práxis pedagógica, por sua vez, compreende a unidade dialética conteúdo e forma do ensino. Vieira Pinto (1989, p.45) assinala que forma e conteúdo do ensino se encontram em dependência recíproca um ao outro, são aspectos distintos, mas unidos, de uma mesma realidade. Eles constituem “o ato educacional como um todo”. O conteúdo não se restringe apenas à “matéria” do ensino, assim como a forma não se restringe somente aos procedimentos pedagógicos para a sua transmissão. A unidade dialética conteúdo-forma do ensino vai muito além dessa compreensão.

O conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (VIEIRA PINTO, 1989, p.42). Incluem-se aí: todas as condições objetivas, sociais e pessoais para sua consecução, tanto a dos professores e de outros profissionais da escola, quanto a dos estudantes; as condições materiais da escola, tais como as instalações, os recursos didáticos etc., ou seja, o conteúdo é o complexo de condições pessoais e circunstâncias materiais em que o processo educacional se desenvolve. A forma, por sua vez, é aquela que se adapta ao conteúdo.

A práxis pedagógica que comporta os conteúdos que os estudantes terão acesso e a forma como eles serão transmitidos depende, por sua vez, da relação dinâmica escola-sociedade,

ou seja, dos fins sociais da educação escolar. É a finalidade que vai determinar o conteúdo e a forma do ensino. O sentido pessoal que os estudantes atribuem à atividade de estudo se constitui, assim, na trama entre as significações sociais desta atividade, suas finalidades sociais e o vivenciado no espaço escolar particular (ABRANTES, 2017).

O processo de atribuição de sentido envolve uma complexidade de fatores que se encontram em dependência recíproca, situação que exige uma análise das mediações que se produziram e se produzem para além do espaço escolar, atual e pregressa, ou seja, exige a análise das condições objetivas sociais e pessoais desses sujeitos, em seu percurso histórico-cultural, que são marcadas por sua condição de classe, a qual impacta na relação que eles estabelecem com a escola e com o conhecimento científico.

Embora consideremos todos estes fatores, o foco principal de análise deste artigo será as mediações que ocorrem no espaço escolar, com ênfase principal à práxis pedagógica, tomando como eixo estruturador da discussão, a dialética entre formação teórica e formação técnica, central no campo dos estudos da educação e trabalho.

Procedimentos para a coleta do material empírico e análise dos dados

Como procedimentos de pesquisa, utilizamos a observação sistemática da dinâmica da sala de aula, durante um semestre letivo e a entrevista semiestruturada (GIL, 2002), com quatro estudantes que frequentavam o último semestre de um curso PROEJA.⁶ Analisamos também, alguns documentos que orientam o referido programa.

Buscamos identificar as percepções desses estudantes sobre o processo de escolarização nesse curso e a forma como se relacionavam com os conhecimentos escolares tendo como mediação o trabalho pedagógico, a fim de explicitar quais sentidos dessa atividade se produzem a partir das mediações da escola, e se esses sentidos correspondem aos motivos e significados sociais dessa atividade como um processo de humanização e promoção do desenvolvimento humano.

Os dados foram organizados, tomando-se como referência Moraes (2003), que propõe o

⁶ Para identificação dos estudantes, foram utilizados nomes fictícios, com base na cultura dos povos indígenas, relacionados a aspectos marcantes da vida de cada um. A pesquisa teve a aprovação no comitê de ética da UFSC.

ordenamento dos dados a partir de sua organização em três elementos: *unitarização, categorização e comunicação*.

Foram analisados os seguintes aspectos: a) ações de ensino: conteúdos abordados em aula; estratégias de ensino; planejamento; avaliação; relação professor-estudante; b) ações de estudo: na escola e externo à escola; c) o que mobiliza os estudantes para realizarem as ações de estudo; d) condições concretas nas quais se realizam as ações de ensino e estudo na escola: infraestrutura; encaminhamentos das coordenações de curso, da equipe pedagógica e da gestão; e) perspectivas futuras quanto ao curso e produção de novos sentidos. Foi considerada, também, a trajetória escolar dos estudantes durante todo seu percurso no curso PROEJA, identificada nas entrevistas realizadas.

A dialética entre teoria e prática: um movimento contraditório na produção de sentido pessoal à atividade de estudo

A forma como os professores concebem e desenvolvem a articulação entre teoria e prática, ou o currículo integrado no PROEJA, expressa os fins sociais da educação e possibilita desvelar os sentidos que têm os estudos para esses estudantes.

Para Ramos (2007, p.03), a integração curricular não significa apenas a junção entre formação geral e formação específica (técnica), mas deve ser compreendida em três sentidos que se complementam, quais sejam: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional e; como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”.

O primeiro sentido está relacionado à formação omnilateral e implica a integração das dimensões fundamentais da vida que são o trabalho (em seu sentido ontológico e histórico), a ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade) e a cultura (valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta sociais). O segundo sentido é a necessária indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, de construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, com vistas a um processo de emancipação dos trabalhadores. De acordo com Ramos (2007), convergindo com os autores da psicologia histórico-cultural, é na etapa do ensino médio que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia, e é nessa etapa biopsicológica e social que ocorre a necessidade de inserção no

mundo do trabalho, própria da vida adulta. O terceiro sentido é a materialização da integração na efetivação do currículo integrado, na articulação entre teoria e prática.

Esses sentidos apontados por Ramos (2007) precisam estar presentes ao se pensar o currículo integrado. Aliás, quando o professor realiza ou não a integração entre as áreas de conhecimento, ele traz implícitos os demais sentidos dessa educação e, por conseguinte, sua finalidade. Contudo, é desse último sentido que esta discussão trata mais especificamente.

A forma integrada de educação, que se traduz no currículo integrado, é o que orienta a práxis pedagógica no PROEJA. Há que se considerar que a integração pode expressar, tanto uma concepção de formação integral que articula trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação omnilateral e politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo, quanto uma concepção dual de educação, que separa conhecimentos teóricos e práticos, que reduz o conhecimento à preparação para o trabalho em seu aspecto apenas operacional e que, por conseguinte, expressa o acesso desigual ao conhecimento, reflexo da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), embora tenha como orientação político-pedagógica a integração curricular e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC do curso PROEJA (IFSC, 2013) tenha sido concebido na perspectiva dessa integração, sua materialização no cotidiano escolar, muitas vezes, caminha em outra direção. Dois movimentos foram percebidos no curso observado: em algumas Unidades Curriculares (UC), há grande *desarticulação entre os conhecimentos teóricos e práticos*, pois cada professor trabalha sob a ótica do conhecimento de sua UC e, em outras, há uma tentativa de realizar a integração curricular, mas os conhecimentos teóricos, via de regra, acabam subordinados à formação técnica.

Uma primeira questão a apontar sobre a integração curricular é o fato de que no IFSC o currículo é dividido entre as UC, que são comumente chamadas de formação geral (referência aos conteúdos teóricos) ou formação específica (referência aos conteúdos da prática). Tal divisão, de certa forma, já fragmenta o currículo, pois estabelece a separação entre as áreas de conhecimento e entre os próprios professores, que se organizam, muitas vezes, para tratar de questões “afins” a suas áreas.

Para Ramos (2007), embora seja comum na educação profissional se fazer essa separação, ela não existe concretamente, já que a relação entre teoria e prática é dialética: a

teoria é produto da prática, assim como a prática se incorpora à teoria. Essa separação decorre de uma formação pautada no positivismo e no mecanicismo, que fragmenta e hierarquiza as ciências em seus respectivos campos e que “naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações” (RAMOS, 2007, p.16).

No curso PROEJA analisado, via de regra, as aulas de formação específica ocorrem nos laboratórios, o que é considerado um aspecto positivo, pois se observou que a possibilidade de aprender as técnicas da área praticando, constituiu-se um grande motivador para que os estudantes realizem ações de estudo, tal como expressaram na pesquisa. Ramos (2007, p.17), destaca que todo conhecimento tem uma base real e ele só se sustenta em sua força produtiva. E toda “teoria separada de sua realidade concreta, torna-se abstrata, vazia”.

No entanto, o conhecimento não pode se restringir apenas aos aspectos práticos, sob pena de o estudante não conseguir “estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2007, p.09).

O que se observou em algumas aulas é que os conhecimentos abordados pelo professor voltavam-se, em geral, ao aprendizado da técnica, ao modo de fazer e pouco se estabeleciam relações desses conhecimentos com os de outras UC que fazem parte do currículo, não oportunizando que os estudantes conhecessem para além do necessário para desenvolver a receita, assumindo o conhecimento, um valor pragmático.

Não afirmamos que todos os conhecimentos abordados nas aulas, com enfoque mais nas práticas, fossem desprovidos de teoria, até porque toda prática só se sustenta com base nos conhecimentos teóricos, assim como estes se fundam na prática, pois “o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada” (RAMOS, 2007, p.16).

Quando o professor e os estudantes utilizam-se, por exemplo, de cálculos e medidas para preparar a receita; quando realizam um determinado tipo de corte ou método de cocção ou; quando higienizam de forma correta os alimentos, aí estão contidos conhecimentos teóricos. Contudo, a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes se dá de forma mais imediata, direta, de aprendizado da técnica, pois nem sempre são compreendidos em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da totalidade. Os conhecimentos das UC observadas, de modo geral, não eram abordados em sua historicidade, e na relação com as demandas mais abrangentes da

realidade social, nem tampouco na relação com outros campos de conhecimento. Esses conhecimentos mais técnicos, embora importantes, não são suficientes para se compreender a complexidade que envolve essa área de formação em nossa sociedade.

A alimentação ou a produção de alimentos é um fenômeno social que expressa, conforme destacam Carvalho, Luz e Prado (2011, p.155), concepções, domínios, interesses, valores e formas de organização social. “A alimentação expressa divisão do trabalho, da riqueza, é criação histórico-cultural através da qual se pode estudar uma sociedade”. Dessa forma, os conhecimentos da área de gastronomia vão muito além da higienização dos alimentos; da realização correta de cortes e de métodos de cocção; do preparo de uma boa receita; da apresentação de um belo prato. Existe um acúmulo de conhecimentos históricos contidos nessa área profissional que também precisa ser compreendido pelos estudantes. Essa historicidade “é que dá vida aos conteúdos do ensino” (RAMOS, 2007, p.18) e, portanto, precisa perpassar todo o currículo do curso.

Importante considerar que no caso das aulas práticas de cozinha, existe um tempo delimitado para a realização e finalização dos preparos, que não pode ser deixado para concluir em outro dia, como ocorre muitas vezes nas UC de formação geral, o que dificulta com que o professor dê maior atenção a outros aspectos que não sejam os da prática. Por outro lado, o próprio PPC, ainda que tenha avançado, quando de sua revisão, na busca da integração curricular, manteve o enfoque das UC de formação específica, nas habilidades técnicas.

A desarticulação entre teoria e prática, contudo, não se constitui exclusividade das UC consideradas de formação específica, pois, em parte das aulas observadas, elas ocorriam também em UC de formação geral. Os estudantes apresentaram vários exemplos a esse respeito. Explicitaram não compreender a necessidade de algumas UC no curso ou quais as relações entre elas. As observações das aulas também revelaram, em alguns casos, que nem mesmo havia preocupação em buscar uma integração entre a formação geral e a área específica. Cabe lembrar as palavras de Ramos (2007, p.19), ao ressaltar que “a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa”.

Ramos (2007) aponta que os conhecimentos não representam nada se não forem associados a fenômenos reais, com aquilo que com ele se pode fazer, compreender. Essa associação dá vida ao fenômeno estudado e, com certeza, produz motivos e satisfação nos

estudantes para aprender o conteúdo abordado pelo professor. Conforme destaca a autora, o que significaria, por exemplo, o ensino do balanceamento de equações químicas no caderno? Provavelmente “significaria muito pouco, a não ser tratar-se de teorias que compõem o programa de formação geral no ensino médio” (RAMOS, 2007, p.17).

No entanto, a integração curricular, na perspectiva da formação omnilateral, defendida por Ramos (2007), assim como por outros autores do campo da educação e trabalho, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), precisa apresentar, de forma clara, as finalidades da educação, assim como deve

[...] possibilitar às pessoas compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2007, p.20).

Essa perspectiva de currículo integrado tem como pressupostos filosóficos: o trabalho como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento; a compreensão da realidade como uma totalidade, como síntese de múltiplas relações e mediações históricas e em movimento dialético e contraditório. Disso decorre um pressuposto, de ordem epistemológica “que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pelo qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2007, p.21). Essa apreensão exige um método, que se constitui o próprio método dialético de apreensão do fenômeno.

Por isso, não basta que o professor da formação geral faça relações com a área em que o estudante está se formando, ainda que necessária, e nem que as relações sejam somente com as vivências cotidianas dos estudantes. As relações entre os diversos campos do conhecimento precisam ir muito além disso. Os processos de trabalho e as tecnologias “podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico” (RAMOS, 2007, p.23), mas implicam uma formação geral, técnica e política, em que os conhecimentos, uma vez apropriados pelos estudantes, possibilitem que eles decidam e ajam de forma mais consciente frente às situações concretas de vida.

A depender da forma como se concebe e se põe em ação o currículo, vão se produzindo significados sociais e sentidos às ações de estudo. Os estudantes participantes desta pesquisa incorporam, de forma geral, a ideia de que os conhecimentos teóricos têm um valor pragmático. Esses significados e sentidos são criados e reforçados por ações de ensino que resultam, muitas vezes, em um esvaziamento dos conhecimentos teóricos, situações essas expressas, tanto pelos estudantes durante as entrevistas, quanto observadas em algumas aulas, a exemplo de comentários dos professores que indicavam diferenciação de aprendizagem de quem cursava um curso PROEJA daqueles que frequentavam cursos técnicos. Tais ações dos professores não mobilizam os estudantes para o desenvolvimento de ações de estudo, assim como, restringem seu interesse pela apropriação dos conhecimentos teóricos. Na contramão de uma formação integral e emancipadora, transmitem a ideia de que, em decorrência de seu perfil (estudantes da EJA), eles não precisam se esforçar para se apropriarem dos conhecimentos científicos e que eles têm uma capacidade limitada para compreender estes conhecimentos, o que gera ações de conformação (ASBAHR, 2011), dificultando a formação da atividade de estudo.

Essa questão precisa ser situada na realidade concreta desses sujeitos. Pois se tratam de estudantes com processos de escolarização descontínuos e que, muitas vezes, não desenvolveram necessidades e motivos para estudar. As dificuldades de se manterem na escola e disporem de tempo para estudar também é uma realidade no PROEJA, haja vista o grande número de desistências durante o percurso escolar. Estas questões também impactam na forma como se organiza o ensino.

Diante da complexidade que se constitui o campo da EJA, a própria escola e os professores vivem uma contradição: entre flexibilizar ou exigir mais dos estudantes. Muitas vezes, flexibilizam o horário, a frequência e os conteúdos, como alternativa para fazer com que os estudantes concluam o percurso de escolarização. Mas, esse caminho, se por um lado possibilita que concluam o curso, por outro, reforça a ideia de que existem diferentes ensinos a depender do grupo ao qual se destina. Concordamos com Rummert (2014) ao afirmar que, em decorrência de argumentos, supostamente democráticos, de respeito às diferenças dos estudantes, aliás, discurso esse bastante comum no campo da EJA, a escola, muitas vezes, nega-lhes o acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente e reforça a dualidade que separa pensar e fazer, conhecimentos cotidianos/populares e escolares/científicos, ocultando

assim as diferenças de classe.

Defendemos que cabe também à escola e aos professores criarem formas para que a educação caminhe na direção de uma formação omnilateral e emancipadora dos estudantes e para que se efetive o currículo integrado na perspectiva posta por Ramos (2007) e por autores do campo da educação e trabalho. Nessa direção, pensamos ser necessário construir um projeto político-pedagógico coeso e concebido sob as bases da educação emancipatória e não dual, situação que demanda estudo e vigilância constante dos educadores, haja vista as contradições e ambivalências presentes nos documentos orientadores do PROEJA e nas disputas travadas no campo da educação da classe trabalhadora. Esse é um aspecto de ordem conceitual que impacta na operacionalização do currículo integrado. Além disso,

[...] essa proposta deve estar articulada a um projeto político e econômico mais amplo; um projeto de desenvolvimento econômico e social que considere o movimento das classes sociais, com vistas à superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, que está no bojo das lutas de classes de nosso sistema (RIBEIRO; LAFFIN; AGUIAR, 2019, p.56).

Tal situação pressupõe ainda maiores desafios aos profissionais da educação no cenário político atual, com os cortes de recursos e a desqualificação constante dos profissionais da educação.

A efetivação do currículo integrado requer também, planejamento coletivo, constituição de espaços de diálogo constante entre professores das diferentes UC, equipe pedagógica e gestores; tempo e condições para estudo e reuniões; envolvimento e compromisso de todos os profissionais e da instituição para sua efetivação.

Embora no IFSC, diferentemente de muitas instituições de ensino, a maior parte dos professores seja concursada e possua dedicação exclusiva, com tempo previsto para planejar as aulas e para participar de reuniões institucionais, na maioria das vezes, o planejamento é realizado individualmente e não coletivamente, devido às demandas docentes, que nem sempre permitem a realização conjunta do planejamento das aulas ou tempo para reuniões e formação específica. Cabe acrescentar que embora já fosse difícil manter reuniões sistemáticas, no novo PPC retirou-se a previsão de carga horária para reuniões de planejamento, que deveriam ocorrer semanalmente e com a articulação do professor mediador, o que impactou na forma como

professores, coordenação e equipe pedagógica se organizam para dar os encaminhamentos necessários ao bom andamento das aulas. A dificuldade de efetivação do planejamento coletivo decorre, também, do fato de a oferta ocorrer por meio de parcerias com outras redes de ensino, proposta oriunda do que prevê os documentos do PROEJA sobre a concomitância nesses cursos. Tais situações impactam na materialização da integração curricular.

A despeito das críticas aqui apontadas, há que se ressaltar a importância de muitas ações de ensino desenvolvidas pelos professores que se constituíram em geradoras de motivos e ações de aprendizagem, situações essas observadas nas aulas e também trazidas pelos estudantes, ao enfatizarem que aprenderam muito no curso, apesar das grandes dificuldades, pois, na medida em que foram tendo contato com os conhecimentos teóricos necessários à execução da prática, foram desenvolvendo novas compreensões desses conhecimentos e percebendo que toda técnica requer também conhecimentos teóricos.

Em relação aos aprendizados que os estudantes relatam terem tido, dois elementos presentes nas ações de ensino são importantes, o primeiro se refere às *estratégias de ensino* utilizadas pelos professores e o segundo, aos *vínculos afetivos positivos* presentes na relação professor-estudante.

Sobre as *estratégias de ensino*, nas aulas observadas, os professores utilizavam formas diversificadas e dinâmicas e uso de recursos diferenciados como meios de explicar os conteúdos, buscando instigar a participação e manter a atenção dos estudantes. Tal situação também foi expressa nas entrevistas, ao relatarem ter aprendido muito nessas aulas, apesar de algumas terem carga horária pequena.

Em relação ao estabelecimento de *vínculos afetivos positivos* na relação professores-estudantes, nas aulas observadas os professores sempre mantiveram uma relação de muito respeito e afeto para com os estudantes. O afeto constitui-se componente importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com os pressupostos vigotskianos (VIGOTSKI, 1983), pois para que o sujeito capte o objeto, a condição primeira é que ele seja afetado por esse objeto (MARTINS e CARVALHO, 2016). O afeto mobiliza o sujeito a agir.

Laffin (2013), ao analisar a constituição da docência na EJA, também ressalta a importância da relação professor-estudante para o processo de ensino-aprendizagem. A esse

elemento constituinte da docência na EJA, a autora denomina “uma intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento” e é o professor quem provê “as condições para o ato de conhecer” (LAFFIN, 2013, p.188-189), mobilizando os estudantes para ações de estudo e, por conseguinte, para a aprendizagem. Para a autora, o acolhimento constitui-se, também, uma forma de o professor lidar com a desvalorização que os estudantes da EJA têm de si mesmo, imagem essa construída nas relações com o mundo e com os outros.

O que se observou nas aulas é que essas relações de afeto, de acolhimento, geravam maior segurança e confiança nos estudantes para se expressarem e emitirem opiniões nas aulas, de perguntarem quando não entendiam algum conteúdo ou explicação, situação que produzia maior interesse pelos conteúdos ensinados, mobilizando-os para o desenvolvimento de ações de estudo. Essas ações de ensino fazem com que os estudantes se coloquem como sujeitos ativos nas aulas, como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Trazemos aqui uma das falas de uma estudante que expressa bem isso:

Eu acho que os professores também dão muita liberdade pra gente perguntar. Eu falo bastante, eu gosto de saber as coisas, de botar o meu ponto de vista para o professor. Entender por que eu entendia daquele jeito e por que não é daquele jeito, não só o porquê não é, mas às vezes é bom a gente saber por que eu via assim, sabe? Tu botar a tua visão para a pessoa te explicar que nem sempre é assim. [...] Então, por isso que é bom a gente perguntar, expor a visão da gente. [...] Hoje eu me sinto com mais liberdade com os professores, quando eu não entendo, de dizer ‘eu não entendi’ (NIARA, 41 anos).

A fala, para além de uma atitude “amistosa” ou “amigável” dos professores para com os estudantes, traz à tona a importância do afeto ou do acolhimento como meio de aproximação do estudante com o objeto do conhecimento, o que aponta para um elemento importante para se pensar as ações de ensino.

Para que afeto e conhecimento se constituam dimensões que se complementam, faz-se necessário uma *escuta atenta* aos estudantes. Essa escuta envolve, além do estabelecimento de uma boa relação professor-estudante; um bom planejamento das aulas, incluindo-se a seleção dos conhecimentos a serem abordados e das estratégias mais adequadas para a transmissão desses conhecimentos; a avaliação sistemática e contínua do aprendizado dos estudantes, situação essa que demanda, inclusive, a autoavaliação dos professores e a modificação do

planejado inicialmente.

A *escuta atenta* aos estudantes não se restringe a uma atitude apenas do professor, embora ele seja figura central no processo de ensino-aprendizagem, mas se estende a toda escola, pois a práxis pedagógica é, com base em Vieira Pinto (1989), o ato educacional como um todo. Nesse sentido, toda escola tem papel importante na produção de sentido pessoal à atividade de estudo. A esse respeito, várias questões foram observadas durante o período de permanência em campo e, também, trazida pelos estudantes durante as entrevistas e nas conversas informais.

Uma das questões apontadas que se pode dizer impactou também na produção de sentido pessoal à atividade de estudo, de uma forma negativa, foi o fato de a instituição não dar os devidos encaminhamentos às demandas dos estudantes, por exemplo, em relação às dificuldades de relacionamento na turma; a falta de informações quanto à mudança de horários das aulas ou de cancelamento de aulas; a mudança frequente de coordenação; a falta de sala fixa para estudos, situação constante nesse curso. Quando a escola não dá os encaminhamentos adequados às dificuldades surgidas no grupo; não repassa informações; deixa os estudantes sem aula e não dispõe de uma sala fixa, ela lhes transmite uma espécie de descompromisso para com sua formação e revela o lugar que eles ocupam na instituição, situação que se reflete na percepção de que o PROEJA é um curso de menor valor, conforme expressa uma das estudantes:

Às vezes, quando a gente fala que é aluno do PROEJA as pessoas olham pra gente diferente. Eu percebo isso. De pessoas que estão pelo corredor, de outros alunos dos cursos técnicos. É como se os alunos do PROEJA fossem... ah, sei lá, uma escoria. Não, muito forte isso, né? ((risos)). Menos, né? Não, tipo menos merecedor, entendeu? Menos merecedores, porque são velhos que estão ali atrasados, são pessoas atrasadas, entendeu? Eu acho que às vezes as pessoas colocam assim, tem um certo preconceito (NIARA, 41 anos).

Essas relações concretas inerentes à práxis pedagógica revelam como as contradições da sociedade de classes se reproduzem como subjetividade individual (ABRANTES, 2017), e vão produzindo determinado sentido pessoal à atividade de estudo.

As questões trazidas pelos estudantes exigem que toda a escola repense muitas de suas ações. Essa crítica se dirige à instituição como um todo, aos esforços que mobiliza ou não para tornar possível uma formação integral da classe trabalhadora por meio do PROEJA.

Dos sentidos existentes à produção de novos sentidos: resultados da formação no PROEJA na atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo

Como apontamos anteriormente, o sentido pessoal se produz na relação entre aquilo que motiva o sujeito a agir em direção a uma finalidade. Nesta parte do texto, discutimos quais as finalidades resultantes da formação no PROEJA. Algumas perguntas orientaram essa discussão: Qual o lugar que a atividade de estudo passou a tomar na vida dos estudantes? Em que medida os conhecimentos científicos/teóricos, próprios da atividade de estudo, passaram a fazer sentido para esses jovens e adultos? Esses conhecimentos tornaram-se estruturais em suas vidas, em sua consciência? Produziram-se novos sentidos à atividade de estudo a partir das ações de ensino e de estudo no curso PROEJA gastronomia? E quais os sentidos daí resultantes?

Durante as entrevistas, os estudantes foram questionados sobre os reflexos da formação no curso PROEJA em suas vidas: se haviam modificado suas relações e percepções sociais e seus posicionamentos diante da vida; o que esperavam alcançar a partir desta formação.

Dois aspectos se mostraram bastante evidentes: *um deles foi o desejo de continuar estudando*, de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o outro, *o de empreender na área de gastronomia*.

Em relação ao primeiro aspecto, embora a vontade de continuar estudando tenha sido despertada durante a formação no PROEJA, ela não parece ter sido em decorrência do direcionamento do curso com o objetivo de preparar os estudantes para as provas do ENEM. Pelos relatos, a vontade de fazer o Enem decorreu de situações casuais, fortuitas ou de outras mediações ocorridas na escola e não eram diretamente relacionadas à área que estavam cursando.

Cabe destacar que o fato de haver isenção da inscrição para aqueles que não tinham condições de pagá-la pode ter influenciado nessa decisão, já que poderiam realizar essa experiência, sem ter de dispor de uma taxa de 82 reais à época, valor este que faz muita falta para quem recebe em média, 1 a 3 salários mínimos.

Durante as observações das aulas também não se identificou direcionamento dos professores quanto ao preparo dos estudantes para realizarem o ENEM, até porque esse não é o objetivo do curso. Cabe destacar que a formação, mesmo em nível superior, quando não pautada em um projeto de emancipação dos sujeitos e que esteja centrada estritamente na

preparação para a inserção no mercado de trabalho, também produz alienação.

Da parte dos estudantes, também não desenvolveram ações de estudo voltados à preparação para enfrentar as provas do ENEM. Há que se considerar que as condições materiais concretas de vida destes sujeitos também convergem para um direcionamento não muito definido acerca de dar prosseguimento aos estudos em um curso superior. Isso decorre também do fato de que ainda que tivessem interesse em cursar graduação, os estudantes, em sua maioria, teriam dificuldade de manter um curso superior pago, caso passassem nas provas, bem como, em muitos casos, não disporiam de horário para frequentá-lo, mesmo que fosse gratuito, pois muitos cursos são ofertados em horários incompatíveis com a disponibilidade de tempo que possuem para se dedicar aos estudos.

O outro aspecto que se apresentou muito evidente nas falas de todos os estudantes como resultado da passagem pelo curso PROEJA foi o desejo de “montar o próprio negócio”, ou seja, de *empreender* na área de gastronomia. Algumas falas são significativas a esse respeito:

Ah, nesse momento da minha vida eu estou considerando mais importante trabalhar, porque como eu estou nesse momento assim de puro crescimento do meu negócio, eu já estou até pensando em um logotipo e uma marca e fazer um MEI e ajeitar tudo, ficar tudo dentro da fiscalização, tudo direitinho. Então isso me abriu outras visões e não só para a gastronomia, mas de empreendimento também, que a gente teve muita aula de empreendedorismo (APOENA, 25 anos).

Eu quero ter meu próprio negócio, né? Se eu conseguisse ter um negócio, uma coisa minha, eu ia gostar. (NIARA, 41 anos).

Pretendo buscar algo melhor para mim né? Na área de gastronomia. Tentar arrumar algo melhor e, futuramente, montar um negócio (EÇAPIRA, 28 anos).

Ainda que os estudantes apresentem o desejo de empreender, eles não dispõem das condições financeiras para tal. Embora um deles tenha conseguido abrir seu pequeno negócio e tenha melhorado sua condição de vida e pretenda com isso, realizar grandes conquistas, ainda não conseguiu regularizá-lo e seu rendimento financeiro mensal, não chegava a três salários mínimos à época da entrevista, incluindo os rendimentos de seu trabalho, o da esposa e o valor que recebia de auxílio do IFSC. Também não pagava Previdência Social, situação que não lhe proporcionava qualquer segurança social, caso necessitasse. Ainda assim, toma para si, individualmente, a responsabilidade por dar conta de sua vida, sem levar em conta as

condicionantes estruturais. Muito pior é a situação daqueles que nem sequer possuíam qualquer possibilidade de empreender e alguns mal conseguiam manter sua subsistência.

Para esses estudantes, tanto o trabalho, quanto o estudo têm sentidos compreensíveis, já que as pessoas trabalham também por necessidades de manter sua subsistência, assim como realizam determinada formação para ter acesso a um emprego melhor. No entanto, esses sentidos não são eficazes, nos termos em que aponta Leontiev (2012), pois ainda que produzam novas necessidades e motivos, a realidade muitas vezes inviabiliza que os sujeitos desenvolvam as ações para atingir uma finalidade que corresponda aos motivos e ações mais condizentes com as objetivações humanas para si (DUARTE, 2016).

O desejo de empreender ou de cursar uma graduação se encontra ainda em um plano ideal para os estudantes, já que distante de suas reais possibilidades, pois vivem em função da imediaticidade da vida. Essa situação produz, muitas vezes, uma dissociação do sentido que tem o estudo e o trabalho para o sujeito, mesmo que tais atividades possam criar novas formas e possibilidades de inserção social.

Assim, a formação para o trabalho no sentido de uma formação omnilateral, de uma formação integral dos sujeitos, que possibilite sua emancipação e compreensão das condições concretas de trabalho a qual estão submetidos, resulta dissociada, pois o estudo e trabalho aparecem muito mais como necessidade de atender a uma demanda imediata e não como uma escolha consciente da profissão a seguir. Querem empreender, mas não dispõe das condições para tal e querem fazer graduação, mas em áreas distintas da formação que estão cursando.

Cabe, portanto, uma crítica à ênfase que se tem dado ao empreendedorismo nos currículos escolares e, em particular, na formação profissional. Conforme assinala Coan (2011), a expansão das pesquisas e projetos que visam educar para o empreendedorismo tem como intuito forjar um trabalhador de novo tipo, com espírito inovador, criativo e proativo, capaz de criar seu próprio negócio, o que evidencia o caráter liberal destes projetos, que se centram, em grande medida, no papel social do indivíduo abstraído das determinações sociais, notadamente de ordem econômica, construindo para os indivíduos, uma ideia de que, ao empreenderem, resolverão seus problemas.

Na mesma perspectiva, aponta também Paranhos (2013), ao enfatizar que as noções de empreendedorismo e empregabilidade, profundamente ligadas à pedagogia das competências,

buscam justificar e legitimar a desresponsabilização do capital e do Estado pela desvalorização e precarização dos postos de trabalho, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade de empreender estratégias eficientes e criativas para se inserirem e se manterem no mercado de trabalho. O empreendedorismo, diferentemente do que se quer fazer crer, escamoteia as precárias condições de trabalho daqueles que vivem do trabalho.

Dados do Dieese (2018) evidenciam que as pessoas que trabalham por conta própria, os “novos empreendedores”, encaram trabalhos com menor proteção social e remunerações mais baixas.

Os projetos “empreendedores”, tal como assinala Gelsleichter (2017), incutem em muitos trabalhadores o desejo de empreender seu próprio negócio, com o intuito de encontrar uma saída para situações urgentes e imediatas. No entanto, esse discurso expropria os mais empobrecidos e cria um cenário de oportunidades falaciosas, ao mesmo tempo em que os destitui de sua identidade de trabalhador.

Não queremos dizer com isso, que os sujeitos não compreendam suas condições de vida, mas procuramos enfatizar que os vários artifícios criados, a todo o momento, pelo sistema capitalista, acabam distorcendo a realidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importante função da escolarização na produção de outras formas de objetivações humanas, que transponham os limites da mera satisfação das necessidades mais imediatas. A escola ao assumir como finalidade da formação, a educação integral que tenha como eixos orientadores da práxis pedagógica, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia em prol da emancipação dos estudantes trabalhadores, estaria caminhando na direção de uma consciência mais integrada, mesmo perante os limites impostos pelo sistema capitalista de produção.

Cabe ressaltar, a despeito das críticas aqui apontadas em relação ao empreendedorismo e às dificuldades que os estudantes encontram em dar prosseguimento aos seus projetos de continuidade dos estudos em nível de graduação, o retorno à escola abriu algumas possibilidades que não estavam postas nas vidas destes estudantes. Isso ficou bastante evidente em alguns casos, situação que se refletiu em uma maior apropriação dos conhecimentos escolares e no interesse em continuar estudando, situação que para alguns deles nem sequer estava em seu horizonte de possibilidades quando acessaram o curso, como se pode apreender em uma das falas:

Ah, eu acho que o PROEJA foi um divisor de águas, porque antes eu achava que estudar era ruim. [...] O mais legal é justamente isso, a gente vai tomando gosto. E quando a gente consegue tomar esse gosto, essa felicidade de realmente gostar de vir pra aula e dizer 'nossa, que legal!'. [...] Já achei que não era importante estudar, mas hoje eu considero, e não considero pelo diploma, eu considero pelo conhecimento, pelo entendimento das coisas, sabe? (APOENA, 25 anos).

Ainda que com muitas limitações e contradições, a escola também fez com que esses estudantes desenvolvessem novos motivos para continuar estudando, situação que cria novas possibilidades de acesso aos conhecimentos e amplia sua capacidade de pensar sobre o mundo, sobre as relações sociais e desenvolver novas necessidades e sentidos. Como diz uma das estudantes:

São portas que vão abrindo outras portas. O ensino para mim tem sido isso: uma porta que se abriu e depois veio a segunda, e quem sabe a terceira se abre também, né? [...] Quando a pessoa volta a estudar, a pessoa evolui, a pessoa começa a ter projetos, a ter sonhos, não se conforma (NIARA, 41 anos).

Mas, ainda que o estudo no PROEJA abra novas portas, questionamos em que medida a atividade de estudo efetivamente se tornou estrutural para os sujeitos do PROEJA?

Na perspectiva histórico-cultural, a atividade de estudo, para que se forme e se incorpore a individualidade, deve ocupar lugar estrutural na vida dos sujeitos e a apropriação dos conhecimentos teóricos deve estar no centro desta atividade.

No caso dos sujeitos participantes desta pesquisa, a atividade de estudo não chegou a se formar plenamente durante a infância e adolescência, devido a vários fatores e a própria descontinuidade dos estudos. O retorno à escola poderia lhes possibilitar a formação dessa atividade, já que cabe à educação escolar desenvolver nos estudantes o pensamento teórico, próprio da atividade de estudo, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. O PROEJA, embora voltado a uma formação profissional, não elide os conhecimentos teóricos, pois uma formação omnilateral, preconizada nos documentos orientadores do curso, pressupõe, tanto a apropriação dos conhecimentos técnicos, quanto dos teóricos.

Como resultado da formação no PROEJA, houve apropriação de conhecimentos, os quais possibilitaram aos estudantes, novas objetivações em suas vidas, com o aprendizado das técnicas

de cozinha. Também desenvolveram novos motivos para continuar estudando, diferentes daqueles que tinham até então. No entanto, a atividade de estudo não se tornou estrutural em seu desenvolvimento, pois a apropriação dos conhecimentos teóricos, próprios desta atividade, não estava no centro dos motivos e ações de estudo, resultando em uma cisão entre o conteúdo desta atividade e o sentido que ela tem para os sujeitos. Isso decorre, em parte, do fato de que o aprendizado da prática, do fazer, responde às suas necessidades mais imediatas. Essas situações se refletem na motivação maior desses estudantes, em se apropriar muito mais dos conhecimentos técnicos e, em menor medida, dos conhecimentos teóricos, situação que produz uma dicotomia entre teoria e prática, entre pensar e fazer.

Concordamos com Gelslechter (2017, p.172) de que o IFSC, embora tenha um papel central na formação dos trabalhadores, ainda está muito distante do horizonte de um projeto de classe, de formação da classe trabalhadora, pois ainda “vê-se no interior da escola a adaptação ao mercado, não só nos currículos oficiais como nas rotinas diárias”.

Por outro lado, não se pode atribuir somente à instituição e aos professores a responsabilidade pela não formação da atividade de estudo nos estudantes, pois há que se considerar que esses sujeitos ocupam determinado lugar no sistema de relações sociais, bem como se encontram em outro período de desenvolvimento, em que outras atividades concorrem com o estudo ou mesmo tomam centralidade. São jovens e adultos que têm outras necessidades, especialmente a de manter sua subsistência, o que os coloca em uma tensão constante entre necessidade e liberdade de escolha. Evidencia-se uma limitação, de ordem estrutural, na formação da atividade de estudo, que é própria da sociedade capitalista.

Contudo, ressaltamos que a escola e, particularmente o PROEJA, que tem como foco a formação dos trabalhadores e está “fortemente marcada, e de forma indelével, pela questão das classes sociais” (RUMMERT, 2014, p.73), pode assumir para si a perspectiva da formação omnilateral e emancipadora da classe trabalhadora, na medida em que tome a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica e histórica em oposição a uma formação pragmática, fragmentada, que somente atende as demandas do mercado.

Entendemos que é por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente que a formação omnilateral e emancipadora pode se concretizar e que a apropriação desses conhecimentos é indispensável à instrumentalização dos sujeitos para

melhor compreenderem a realidade para nela intervir.

Não se trata da transmissão e apropriação de conhecimentos que nada se refere à realidade vivida pelos sujeitos trabalhadores. Trata-se, ao contrário, conforme Rummert (2014, p.76), “[...] de lutar por uma concepção de educação e, em decorrência, de um trabalho pedagógico, em que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam apropriados de forma crítica e ativa e se transformem em instrumentos de luta para a classe trabalhadora”.

A educação e, particularmente, a formação no PROEJA, ao tomar como eixo estruturante da práxis pedagógica e a formação da consciência de classe, poderia se tornar um campo propício à agudização, ao tensionamento das contradições e desigualdades da sociedade capitalista contemporânea e das relações de trabalho, sob as quais estão submetidos estes estudantes e mesmo os próprios professores.

Considerações finais

Entendemos que este estudo, ao explicitar o movimento de atribuição de sentido para os estudantes, a partir do processo de escolarização em um curso PROEJA, evidencia as possibilidades e limites na formação de um sentido pessoal condizente com o processo de humanização, tal como defende a psicologia histórico-cultural, assim como explicita a defesa de uma formação para o trabalho, alicerçada em uma perspectiva de formação omnilateral e emancipadora da classe trabalhadora, ou seja, uma formação que engloba todas as dimensões que constituem a especificidade humana e que seja emancipadora dos sujeitos, tal como defendem autores do campo da educação e trabalho.

Um primeiro compromisso a ser assumido pela escola seria de ordem conceitual, na direção da construção de um projeto político-pedagógico coeso e concebido sob as bases da educação emancipatória e não dual, que se desdobraria nas questões de ordem metodológica. Assim se uniriam, dialeticamente, conteúdo e forma do ensino.

Entendemos que é na percepção das contradições que se avança na busca de soluções e, por conseguinte, na produção de novos sentidos à atividade de estudo e de trabalho. Para tanto, é necessário criar estratégias de resistência a todas as formas de alienação na escola, por meio da crítica permanente de sua práxis pedagógica, projeto que envolve professores, gestores e

equipe pedagógica em torno de um compromisso político em prol da formação crítica da classe trabalhadora.

Esperamos com as questões aqui apontadas contribuir para o campo da educação de jovens e adultos e com proposições de outras formas de organização curricular e de metodologias educacionais para a EJA e o PROEJA, que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com vistas a um entendimento mais totalizante de sua realidade e que incida na diminuição dos processos de exclusão desses estudantes da escola.

Referências

ABRANTES, A. A. *Parecer de qualificação*. São Paulo: UNESP, 2017.

ASBAHR, F. S. F. *Por que aprender isso professora? sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011, 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. *Documento base do PROEJA: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CARVALHO, M. C. V. S.; LUZ, M. T.; PRADO, S. D. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.155-163, jan.2011.

COAN, M. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011, 540f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico. *Emprego em pauta: trabalho por conta própria cresce na crise, mas em piores condições*, n.8, jul. 2018.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M., RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005. p.19-62.

GELSLEICHTER, M. *As trajetórias profissionais dos egressos do PROEJA: o IFSC Campus Florianópolis-*

Continente em análise. 2017, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Curso técnico em gastronomia integrado ao ensino médio na modalidade EJA*. Florianópolis-Continente, 2013.

LAFFIN, M. H. L. F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí: Unijuí, 2013.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Cartago, 1984.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.21, n.4, p.699-710, out./dez. 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

PARANHOS, M. Organismos internacionais e a política de educação profissional brasileira. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (coord). *Anais IV Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento*. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

RAMOS, M. N. *Concepção de ensino médio integrado*. [Versão ampliada do texto Concepção de ensino médio integrado à educação profissional]. Seminário sobre ensino médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – Natal e Mossoró, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIBEIRO, I., LAFFIN, M. H. L. F.; AGUIAR, P. A. Reflexões sobre formação de formadores para o PROEJA: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v.12, n.28, p.41-60, jan/mar. 2019.

RUMMERT, S. M. Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores. In: ALVES, N.; RUMMERT, S.; MARQUES, M. (orgs.). *Educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: políticas, práticas e atores*. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p.73-88.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6.ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor e MEC, 1983.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em fevereiro 2020.

Aprovado em julho 2020.