

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MARIA DO LIVRAMENTO ALVES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO LOCAL E O PROEJA
NO IFPI *CAMPUS* TERESINA ZONA SUL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

SÃO LEOPOLDO - RS

2014

MARIA DO LIVRAMENTO ALVES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO LOCAL E O PROEJA
NO IFPI *CAMPUS* TERESINA ZONA SUL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:

Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.

Orientador:

Prof. Dr. Telmo Adams.

São Leopoldo – RS

2014

N244e Nascimento, Maria do Livramento Alves do
Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI *Campus*
Teresina Zona Sul: uma articulação possível? / Maria do Livramento
Alves do Nascimento. – São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos. Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.

1. Educação Profissional – Ensino Médio Integrado. 2. PROEJA -
Educação Profissional e Tecnológica. 3. Desenvolvimento Local. 4.
Educação de Jovens e Adultos. I. Adams, Telmo. II. Universidade do
Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDD 374

MARIA DO LIVRAMENTO ALVES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO LOCAL E O PROEJA
NO IFPI *CAMPUS* TERESINA ZONA SUL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Adams (Orientador) - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer - UFRS

Prof^a. Dr^a. Rosângela Fritsch - UNISINOS

Agradecimentos

[...]

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca estamos sozinhos por mais que pense estar

[...]

(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

Agradeço em primeiro lugar a Deus por sua presença viva em minha vida;
Ao Prof. Dr. Telmo, por sua sábia e paciente orientação, por seu acolhimento,
disponibilidade, amizade e humanidade, o meu muito obrigada por partilhar comigo
seus conhecimentos.

A Prof^a. Dr^a. Maria Clara e Prof^a. Dr^a. Rosangela Frish, pela compreensão e
contribuições de pesquisa.

A minha mãe querida, ao meu pai e a todos da minha família que me
apoiaram nessa jornada de busca, vocês são meu porto seguro.

Agradecimento especial ao meu irmão Francisco, cunhada Ildjane, meus
afilhados Raíssa e Ramon, a minha irmã Marinalva pelo apoio incondicional dos
últimos dias, sem palavras.... Deus abençoe a cada um.

Ao Instituto Federal do Piauí, pela oportunidade do MINTER.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela partilha do saber.

Aos Colegas do MINTER, pela amizade solidariedade e palavras de apoio sempre na hora certa.

De modo diferente quero agradecer à Ocilma, Neyla, Nelymar, Raíssa e Sônia, pela amizade, disponibilidade, solidariedade, partilha de vida e conhecimentos, vocês moram no meu coração.

Em especial, quero agradecer aos alunos-egressos do PROEJA que se fizeram colaboradores neste trabalho. Vocês foram maravilhosos!

Às secretárias do PPGEdu (Carol e Loinir), pelo carinho e atenção no atendimento.

Que Deus abençoe a todos!

RESUMO

O PROEJA é uma política pública, criada pelo Decreto 5.840/2006, que articula a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos com a proposta de uma formação integral do ser humano. Nesta perspectiva, investiguei as mudanças promovidas na vida dos alunos/alunas que concluíram o Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio, no IFPI *campus* Teresina Zona Sul, considerando a proposta de formação integral e a inserção emancipadora dos trabalhadores (as) participantes do curso no mundo do trabalho, evidenciando as articulações/conexões e contribuições para/com o desenvolvimento local. A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, com desenho metodológico de estudo de caso. Para produção dos dados utilizei: análise documental para conhecer como a proposta do PROEJA se articula/conecta com o desenvolvimento local; questionário semiaberto de cunho exploratório, entrevista semiestruturada com oito alunos egressos e um *maitre* de um restaurante. Os principais conceitos trabalhados foram: o conceito de educação postulando uma perspectiva emancipadora e o de desenvolvimento, diferente de mero crescimento econômico, o qual priorize, efetivamente, as condições de vida das pessoas. Principais teóricos: Manfredi (2002); Frigotto (1995, 2004, 2005a, 2005b); Ciavatta (2005, 2008, 2010); Kuenzer (1998, 2009); Ramos (2005, 2007, 2010); Adams (2010); Freire (2000, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b); Pinto (2010); Sachs (2007, 2008); Furtado (2000, 2002, 2004); Dowbor (2006). Em meio aos principais resultados está o resgate da autoestima; a melhoria das relações na família, na sociedade e no trabalho; a ampliação da visão de mundo; a consciência do inacabamento; a compreensão e utilização das Boas Práticas de Fabricação; a inserção no mercado de trabalho da maioria dos egressos, não em uma perspectiva de emancipação, como se quer na concepção de educação integral, mas nos moldes do sistema capitalista.

Palavras-chave: PROEJA. Ensino Médio Integrado. Desenvolvimento Local.

ABSTRACT

The PROEJA is a public policy established by Decree 5.840/2006, which articulates the Vocational and Technical Education and Basic Education in the form of youth and adults education with the proposal for an integral formation of the human being. In this respect, it was investigated the changes promoted in the lives of students who have completed the Technical Course in Kitchen Integrated to High School, at IFPI, *campus* Teresina South Zone, whereas the proposal for integral formation and the emancipation of workers participating in the course in the world of work, evidencing the joints / connections and contributions to / with local development. The research was based on a qualitative approach, with methodological design case study. For production data, were used: document analysis to know how the proposed PROEJA articulates/connects with local development; semi-open questionnaire of exploratory nature; semi-structured interviews with eight former students and a *maitre* d' at a restaurant. The main concepts used were: the concept of education postulating an emancipatory perspective and the development, different from mere economic growth, which prioritize effectively the living conditions of the people. Main theorists who paved the way of this study were: Manfredi (2002); Frigotto (1995, 2004, 2005a, 2005b); Ciavatta (2005, 2008, 2010); Kuenzer (1998, 2009); Ramos (2005, 2007, 2010); Adams (2010); Freire (2000, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b); Pinto (2010); Sachs (2007, 2008); Furtado (2000, 2002, 2004); Dowbor (2006). Among the main results are: the rescue of self-esteem; improved relations in the family, in society and at work; the expansion of worldview; awareness of incompleteness; the understanding and use of good manufacturing practices; insertion into the market the work of the majority of graduates, not an emancipation perspective, as you want in the design of integral education, but along the lines of the capitalist system.

Keywords: PROEJA. Integrated to High School. Local Development.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Cursos ofertados por nível/ modalidade no IFPI <i>Campus</i> Teresina Zona Sul..... | 31 |
| Quadro 2 - Plano análise dos dados produzidos a partir da aplicação da entrevista semiestruturada..... | 45 |
| Quadro 3 - Situação das ingressantes nos períodos 2008.2 e 2009.2 no final de suas atividades educativas..... | 90 |
| Quadro 4 - Escolaridade, tempo e motivo de afastamento dos alunos da sala de aula..... | 107 |
| Quadro 5 - Comparativo da situação de trabalho do colaborador ao ingressar no PROEJA e no período da pesquisa..... | 108 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1 - | Localização do Estado do Piauí no território brasileiro..... | 32 |
| Figura 2 - | Territórios de Desenvolvimento Sustentável..... | 34 |
| Figura 3 - | Mapa do Território de Desenvolvimento “Entre Rios” no mapa do Piauí..... | 35 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2008.2 (turma A), por sexo..... | 100 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2009.2 (turma B), por sexo..... | 101 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2008.2 (turma A), por faixa etária..... | 101 |
| Gráfico 4 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2009.2 (turma B), por faixa etária..... | 102 |
| Gráfico 5 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2008.2 (turma A), por estado civil..... | 102 |
| Gráfico 6 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2009.2 (turma B), por estado civil..... | 103 |
| Gráfico 7 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2008.2 (turma A), por renda familiar..... | 103 |
| Gráfico 8 - Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI-CTZS no período 2009.2 (turma B), por renda familiar..... | 104 |

LISTA DE SIGLAS

BPF – Boas Práticas de Fabricação

C & T – Ciência e Tecnologia

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CEPRO – Fundação Centro de Pesquisa Econômicas e Sociais do Piauí

CERTIFIC – Certificado Profissional e Formação Inicial e Continuada

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONED – Congresso Nacional de Educação

CTCIEM - Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio

CTT – Centro Tecnológico de Teresina

CTZS – *Campus* Teresina Zona Sul

DB – Documento Base

DL – Desenvolvimento Local

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSN – Decreto sem Número

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional Tecnológica

ETFPI – Escola Técnica Federal do Piauí

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDITS – Plano de Desenvolvimento de Turismo Sustentável

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMT – Prefeitura Municipal de Teresina

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

ProAGRUPAR – Programa de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica e Emprego

RF – Rede Federal

RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

TDS – Território de Desenvolvimento Sustentável

TZS – Teresina Zona Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 CONTEXTO DA PESQUISA: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL IFPI <i>CAMPUS</i> TZS, OS SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO E O DL..... | 25 |
| 2. 1 LOCALIZAÇÃO E INSERÇÃO DO IFPI E CTZS NO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (TDS) | 32 |
| 2. 2 O TURISMO DE NEGÓCIOS E EVENTOS E SEU POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL DE TERESINA. | 36 |
| 3 O CAMINHO METODOLÓGICO..... | 41 |
| 4 O PROEJA E SEUS CAMPOS EDUCACIONAIS CONSTITUINTES: BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS | 47 |
| 4. 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA | 47 |
| 4. 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: ORIGENS DA DUALIDADE HISTÓRICA | 53 |
| 4. 3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS- PROEJA ... | 63 |
| 4. 3. 1 Bases legais..... | 65 |
| 4. 3. 2 Concepções e princípios | 6968 |
| 4. 3. 3 Projeto Político Pedagógico | 7473 |
| 5 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO | 77 |
| 5. 1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO..... | 78 |
| 5. 2 DESENVOLVIMENTO LOCAL: QUAL EDUCAÇÃO NECESSÁRIA? | 85 |
| 6 RESULTADOS DA PESQUISA | 90 |
| 6. 1 O PROEJA NO IFPI - <i>CAMPUS</i> TERESINA ZONA SUL | 90 |
| 6. 2 PROEJA, O CURSO TÉCNICO EM COZINHA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL..... | 93 |
| 6. 2. 1 O Perfil das Turmas 2008.2 e 2009.2 do PROEJA no CTCIEM | 100 |
| 6. 2. 2 Perfil dos colaboradores da pesquisa | 104 |
| 6. 3 A FORMAÇÃO DO PROEJA NO CTZS SOB O OLHAR DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA..... | 110 |

| | |
|---|------------|
| 6. 3. 1 Caracterizando a formação proporcionada aos egressos do CTCIEM no CATZS | 113 |
| 6. 3. 1. 1 Formação Geral..... | 114 |
| 6. 3. 1. 2 Formação específica | 125 |
| 6. 4 A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL: COM QUAL POSSIBILIDADE?..... | 132 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 136 |
| REFERÊNCIAS..... | 143 |
| APENDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO | 152 |
| APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EGRESSOS | 155 |
| APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EMPRESA..... | 156 |
| APENDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO A DIREÇÃO GERAL DO IFPI/CAMPUS TERESINA ZONA SUL..... | 157 |
| APENDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO DOS ALUNOS | 159 |
| APENDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO REPRESENTANTE DA EMPRESA..... | 161 |

1 INTRODUÇÃO

Acredito que nossas escolhas são partes constitutivas de nosso ser que vão tomando forma a partir do nosso encontro com o outro e com nós mesmos, das relações socioculturais que se arraigaram em nossas vidas, como valores se tornam bases orientadoras de nossas decisões, nos fazendo optar por uma ou outra causa. A escolha pelo tema que gerou a presente dissertação tem origem nos valores/crenças que orientam minhas opções enquanto ser humano. Creio, também, que uma ação não tem fim em si mesma, mas deve possibilitar uma/várias ações. Assim sendo, a investigação do tema da Educação de Jovens e Adultos em articulação com o desenvolvimento local, perpassando pela relação trabalho e educação, com a pretensão de perceber o alcance dos impactos que a educação dispensada aos jovens e adultos, concludentes do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio (CTCIEM) por meio do Programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), produz, não teve fim em si mesma. A pretensão foi de dar voz aos jovens e adultos que, mediante suas expectativas, se constituíram sujeitos participantes desse curso para explicitarem o significado e o alcance da formação recebida no cotidiano de suas vidas, e de sua comunidade, no que concerne às mudanças em suas condições de vida enquanto homem e mulher trabalhador(a). E, a partir da análise das vozes desses sujeitos, pretende-se contribuir para uma discussão da Educação de Jovens e Adultos articulada com a educação profissional pautada em resultados que vislumbrem mais concretamente os rumos dessa modalidade de ensino.

Acreditar na educação como fator de mudança, sobretudo quando esta se constitui na relação trabalho e educação, foi uma estratégia que se fez presente e mostrou-se eficaz na minha história de vida. A possibilidade de conciliar o estudo e o trabalho desde o ingresso no ensino fundamental foi o que me permitiu, entre tantas mudanças e oportunidades, ser hoje o ser que sou. Embora ainda inconcluso, mas em busca de um conseqüente caminho de pesquisa.

O trabalho e a educação na minha vida são faces da mesma moeda, isto é, parte da experiência enquanto ser que se constituiu desde cedo por essa via. Embora a relação que vivi seja diferente da conotação dada atualmente na relação

trabalho educação, uma vez que o meu trabalho tinha o sentido literal de sustentabilidade econômica de meus estudos, acredito que a educação é o caminho que conduz o trabalhador(a) para a melhoria de sua qualidade de vida, mediante maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Paralelo à minha trajetória, convivi e convivo com sujeitos que lutaram/lutam cotidianamente para conciliar trabalho e educação e as mais diversas relações que perpassam nossas vidas em meio a condicionamentos que a cada dia nos impõem novos desafios, numa sociedade que valoriza o poder e o ter, ingredientes que apimentam o “ser” na sociedade capitalista.

Nessa lógica, imaginei a condição do jovem e do adulto em meio a um arcabouço de condicionamentos passados e presentes que tiveram com o PROEJA a oportunidade concreta de dar continuidade aos estudos depois de um tempo de afastamento da escola. O que motivou esses sujeitos a voltarem a estudar? Que expectativas trouxeram? Que saberes/conhecimentos conseguiram apreender ou ressignificar? Enfim, que formação foi adquirida/conformada nesse tempo de aprendizagem no curso? Em que essa formação modificou suas vidas? Qual (is) a(s) potencialidade(s) dessa formação para contribuir no desenvolvimento da sociedade local? De modo geral, considero que estas questões são pertinentes, à própria trajetória da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, de sempre estar minimizada, isto é, colocada em segunda categoria, frente à educação “regular”; e, de modo particular, considerando as resistências feitas à inserção da EJA nos Institutos Federais (IFs), locais onde foi implantado inicialmente o PROEJA.

O PROEJA é uma política pública, voltada para a profissionalização e elevação de escolaridade do público jovem e adulto, instituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Sua proposta é de uma formação humana, em sentido amplo, conectado com a possibilidade de acesso às atividades produtivas, à continuidade dos estudos com vistas ao desenvolvimento pessoal do trabalhador/trabalhadora que se produz pelo trabalho, produzindo coletivamente na perspectiva de desenvolvimento e justiça social. (BRASIL, 2007).

Tais proposições suscitam questionamentos, a exemplos dos que me instigaram a realizar esta pesquisa, mencionados anteriormente, a educadores e pesquisadores da área da educação. Impelindo-os a buscarem respostas para suas

indagações, somam-se a esta assertiva a necessidade do governo de conhecer os resultados dessa política no contexto da prática. Assim, para fazer o acompanhamento da implementação do Programa foram designadas instituições, conveniadas por meio do edital PROEJA/CAPES-SETEC nº 3/2006 com distribuição de bolsas de mestrado e doutorado, o que certamente possibilitou o aumento de pesquisa com temática do PROEJA. Conforme Godinho (2012), do 2º semestre de 2009 a janeiro de 2012, em consulta feita no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), haviam cadastradas 65 produções entre teses e dissertações, sendo a grande maioria, desses trabalhos na área de educação, empreendidos por meio da abordagem qualitativa, sob o desenho do estudo de caso e um número menor, em forma da pesquisa-ação, sendo os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados em grande parte desses trabalhos, a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. O destaque dos trabalhos até então são para as temáticas: políticas públicas e gestão, fundamentos da educação, tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino, formação de professores e saberes docentes, saberes narrativas e história de vida de estudantes do PROEJA.

Ainda, de acordo com Godinho (2012), em sua última consulta na CAPES em 04 de agosto de 2012, os trabalhos cadastrados já totalizavam 125 produções. No entanto, o levantamento de trabalhos realizados, especificamente com a temática do PROEJA relacionada com o DL, encontrados na última busca no Portal da CAPES, em dezembro de 2013, foram poucos. O descritor “PROEJA e Desenvolvimento Local” utilizado, deu conta de seis dissertações, sendo que apenas três tratam, especificamente, da temática em estudo, são elas:

- a) A Educação Profissional de Jovens e Adultos como Forma de Desenvolvimento Local (ARAÚJO, 2011) em que o autor reafirma a importância social do PROEJA e coloca a necessidade de estratégias para o processo de permanência do público da EJA até a conclusão do Curso, destacando as dificuldades na metodologia de ensino. Apresenta a relação da formação do PROEJA com o DL como fator relevante para a transformação das localidades em que os alunos vivem, uma vez que “quando há empoderamento dos indivíduos nas populações menos privilegiadas, o

desenvolvimento da comunidade tende a aumentar, efetivando melhores condições de vida” (ARAÚJO, 2011, p. 51-52);

- b) Política de Desenvolvimento Econômico e Educação Profissional [...] do PROEJA (MOURA, 2012) que analisa o PROEJA no âmbito da política de educação profissional bem como sua relação com o DL, buscando encontrar elementos na educação do PROEJA que possibilitasse a formação integral do trabalhador;
- c) A pedagogia da alternância como caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo que busca analisar a Educação do campo, a partir da identificação da relação trabalho, educação e meio ambiente mediante a reflexão acerca da educação do Instituto federal do Amazonas (IFAM) e os desafios do DL. Tendo em vista que a educação almejada pelos (as) trabalhadores (as) do campo passa pela a imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis sócio ambientalmente e comprometidos com os anseios da sociedade, numa perspectiva endógena (PASSOS, 2011);

Além desses três trabalhos, que considero estar, diretamente, em sintonia com esse meu trabalho de pesquisa, destaco dois artigos que tive a oportunidade de lê-los: um de Silva, Diniz e Baracho (2012) que analisa as possibilidades de conexões entre o PROEJA e o DL em um dos *campi* do IFRN, que buscou uma compreensão de como estava sendo desenvolvidas as políticas educacionais, no que concerne a formação profissional e a formação para a cidadania voltada para os jovens e adultos; e o outro de Franzói et al (2010) que discute a experiência do PROEJA no Rio Grande do Sul, analisando nessa discussão experiências que servem de indicativos para uma (re)orientação de novos rumos para o PROEJA, desde a escolha do curso a ser ofertado pela instituição escolar, considerando que conforme preconiza o art. 5º, § único do Decreto 5.840/2006, deve está sintonizado “com as demandas locais e regionais, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural”. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a proposta do PROEJA é considerada por educadores/pesquisadores da área como de cunho inovador, uma vez que articula

educação básica e educação profissional, buscando viabilizar a formação Integral de trabalhadores jovens e adultos e contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sobretudo proporcionar o desenvolvimento pessoal e social do aluno, bem como contribuir com o desenvolvimento nacional a partir da realidade local. Nesse sentido, e, em contraposição a alguns posicionamentos pouco refletidos de que o aluno da EJA “não aprende”, busquei, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, investigar os impactos da formação proporcionada aos alunos do PROEJA, no Curso Técnico em Cozinha Integrado ao EM, no Instituto Federal do Piauí (IFPI) – *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS), evidenciando as possíveis articulações/conexões com o desenvolvimento local.

O trabalho realizado pautou-se pela seguinte questão de pesquisa: que mudanças foram promovidas na vida dos alunos/alunas que concluíram o CTCIEM, tendo em vista uma formação integral e uma inserção qualificada no mundo do trabalho? Como essas mudanças podem ser articuladas com o desenvolvimento local? Nesse sentido, os objetivos ficaram assim formulados:

- a) identificar as articulações da proposta e prática do PROEJA com o desenvolvimento local;
- b) caracterizar a formação proporcionada aos alunos do PROEJA, no CTCIEM, identificando as aproximações/conexões com a proposta de formação integral;
- c) compreender as mudanças ocorridas na vida dos alunos do PROEJA, a partir da formação no CTCIEM; e
- d) analisar as possíveis articulações/conexões e contribuições dessa formação para a inserção emancipadora no mundo do trabalho no contexto do desenvolvimento local.

O trabalho de pesquisa que resultou nesta dissertação nasceu de motivações resultantes da inserção neste campo, o que justifica também a sua relevância. Assim, é importante dizer que a temática da EJA está presente em minha trajetória como profissional da Educação, Pedagoga, desde 2001, quando assumi a

supervisão pedagógica em uma escola estadual no Piauí. Embora essa modalidade de ensino não estivesse ligada diretamente a mim, - pois eu trabalhava durante o dia, e a EJA era à noite -, a direção da escola era a mesma e, em alguns momentos, eu permanecia nela para dialogar com a colega supervisora da noite. Isso me permitiu conhecer um pouco dos processos de gestão da EJA, no que tange à especificidade dos desafios. Como exemplo, vale mencionar o excesso de alunos matriculados em sala de aula, sem que ao menos tivesse/coubesse uma quantidade suficiente de carteiras para que estes pudessem sentar-se. Isso era uma prática da escola, por vivenciar, ao longo dos anos, uma desistência em torno de 50% desses alunos na segunda semana de aula. Por conseguinte, para mim era um paradoxo: desejar que o aluno aprendesse e, ao mesmo tempo, não garantir a esse aluno as condições mínimas de permanência em sala de aula. Além desse, inúmeros outros desafios comprometiam seriamente as possibilidades de formação do aluno da EJA.

No ano de 2004, passei a trabalhar mais diretamente com a EJA, na condição de Supervisora Pedagógica, nessa modalidade de ensino, em outra escola estadual. Nela, encontrei um grupo de professora(e)s e uma direção comprometida, mas que, como eu, não tinha nenhuma formação para trabalhar com EJA. Senti que minha chegada causou expectativas distintas: para alguns, no sentido de que seria mais um profissional que poderia ajudar no processo; para outros, a curiosidade de saber se, realmente, eu teria condições de dar a contribuição que aquela escola estava necessitando naquele momento. Era o início do ano letivo e a diretora informou-me sobre a situação da escola, ressaltando as dificuldades de trabalhar com o público de jovens e adultos. A situação posta pela direção gerou em mim um sentimento de angústia, impotência, medo e desafio. Assim, me perguntava o que fazer? Como fazer?

Tive uma experiência de dez anos em uma Comunidade Católica, o que me oportunizou coordenar a pastoral, a comunidade e depois a Paróquia na qual eu estava inserida. Tal experiência me trouxe diversos ensinamentos dos quais destaco aqui dois: o trabalho coletivo com base no planejamento participativo e corresponsável e o respeito pelo outro, o que implicava levar em consideração suas trajetórias de vida, experiências para melhor compreender seus posicionamentos, suas atitudes, enfim, seu jeito de ser, compreender e comportar-se. Eram pessoas

das mais diversas idades e níveis de ensino, sobretudo adultos de pouca escolaridade. Pensei que poderia valorizar minha experiência de comunidade para esse meu novo fazer, tanto no que se refere aos alunos como aos professores.

Assim, no encontro pedagógico, em diálogo com a direção e com os professores, resolvemos incluir no plano de ação da escola, inicialmente, uma assembleia com todos os alunos e corpo profissional da instituição, tendo como um dos objetivos a abertura de um canal de diálogo com o alunado com vistas a compreender e melhorar o processo de gestão, clima e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem.

Com as ações desenvolvidas, como o acompanhamento mais de perto de todas as turmas, o clima da escola melhorou consideravelmente. Esta afirmação se fundamenta na relação dos alunos com a direção e os professores, na ausência de alunos nos corredores e pátio, no cuidado que os fumantes tinham em respeitar a opção dos não fumantes. Não sei qual foi o resultado dos alunos, no final do ano, em termo de desempenho escolar, pois fui transferida, no entanto acredito que tenha sido positivo. O fato é que a experiência vivida naquela escola foi curta, mas ficou o sentimento da identidade com o público da EJA e a (re)afirmação da importância do trabalho coletivo e de valores como: o acolhimento e o diálogo, o direito à fala e a importância da participação.

No ano de 2007, segundo semestre, tomei posse no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), hoje IFPI, assumindo o cargo de Pedagoga no *Campus* de Floriano. Dentre as atividades que foram postas, uma delas foi o acompanhamento do PROEJA que estava sendo implantado naquele ano. Um novo desafio? Ou, uma oportunidade nova para que eu buscasse novos conhecimentos? Conhecimentos esses que me permitissem contribuir com um público que trazia em si o estigma da exclusão. Essa política era “causa” de tensionamentos, uma vez que havia aceitabilidade por agentes educativos acreditando que o Programa fora uma conquista da sociedade civil organizada que luta em prol de uma educação pública de qualidade. Nesse caso específico, a EJA e a EPT. Enquanto na concepção de alguns atores educativos, essa era uma ação imposta de “cima para baixo”.

Nesse sentido, busquei conhecer o Programa por meio do Documento Base (DB) e aportes legais, e fazer leituras de algumas teorias referentes à EJA. A minha contribuição se fez de forma concreta no acompanhamento dos educandos, no que se refere ao seu desempenho da aprendizagem, orientações e incentivos ao estudo e monitoramento da frequência desses alunos. Passei a ser para eles uma referência no *campus*, no sentido de orientá-los nas suas dificuldades e ouvir nas decepções. Atualmente, trabalho com o Programa CERTIFIC - parte da Rede de Certificação e Reconhecimento de Saberes – REDE CERTIFIC que tem em seu itinerário o PROEJA FIC (Formação Inicial e Continuada).

Mediante este relato de minha breve, mas significativa experiência com a EJA fica evidenciada a minha proximidade e afinidade com o público de jovens e adultos, o que faz com que eu, mesmo não acompanhando diretamente o PROEJA Técnico Integrado em Cozinha, no *Campus* Teresinha Zona Sul (CTZS), me proponha a pesquisá-lo. Pesquisa essa à qual posso acrescentar como parte de minha motivação, os comentários intrigantes feitos por agentes educativos de que: o aluno do PROEJA “não aprende”, “podem aprender, mas seu aprendizado é muito distante do aprendizado do aluno regular”, “a aprendizagem desse aluno não garante sua inserção no mercado de trabalho”, “são fraquinhos”...

Nesse sentido, tenho curiosidade em saber até que ponto a formação no PROEJA dá conta de contribuir com o desenvolvimento local, considerando, além do que já foi dito, que a proposta aponta ainda para a construção de uma outra sociedade possível, a partir da proposta de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) empenhada em formar sujeitos autônomos e participativos num processo crítico e emancipador, na perspectiva do desenvolvimento e justiça social, com base na questão colocada anteriormente.

A relevância social deste trabalho está em conhecer o alcance dessa política para a formação das pessoas jovens e adultas que, historicamente, foram cerceadas da oportunidade de acesso à educação ou porque, por algum motivo, não lograram sucesso nos bancos escolares, na idade “regular”. Nesse caso específico, avaliar a contribuição da formação do aluno do PROEJA no Instituto Federal do Piauí (IFPI) – *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS) para o processo de desenvolvimento local.

Sua relevância em nível de academia se dará na medida em que irá contribuir para a discussão do tema da EJA e do desenvolvimento local. E, para esta pesquisadora, a oportunidade de aprofundar o presente tema, considerando a importância dos conhecimentos dessa área na vida profissional e projetos futuros. O resultado dessa pesquisa deverá permitir, ainda, que os gestores e demais agentes públicos implicados com esta política reflitam acerca do processo formativo do PROEJA com possibilidades do (re)direcionamento das ações/práticas realizadas para o desenvolvimento desta política de formação.

Para melhor delineamento desta Pesquisa, estruturei-a em sete capítulos sobre os quais tecerei, a seguir, breves considerações sobre seus conteúdos. O primeiro é a presente introdução que ora concluo, buscando dar conta, em âmbito geral, do itinerário deste trabalho investigativo, no qual apresento os objetivos da pesquisa, minha breve, mas significativa experiência com EJA e a relevância social deste trabalho para esse público; no segundo, busco contextualizar o cenário da pesquisa o qual é constituído do IFPI - CTZS enquanto Unidade Educacional parte do Sistema de Ensino Federal e a região onde está localizada, no caso a grande Teresina, com seu potencial para o desenvolvimento local na área de alimentação; no terceiro, descrevo o caminho metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa; no quarto, apresento as bases históricas e teóricas da EJA e da EPT, o PROEJA, bases teóricas, concepções princípios e projeto pedagógico; no quinto capítulo, busco fazer a relação entre Educação e Desenvolvimento a partir das concepções dessas categorias, procurando refletir a respeito da educação necessária para o desenvolvimento local; no sexto capítulo, apresento os resultados da pesquisa e, por fim, no capítulo sete apresento as considerações finais a partir das análises realizadas com base nos resultados obtidos.

2 CONTEXTO DA PESQUISA: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL IFPI CAMPUS TZS, OS SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO E O DL

Neste capítulo apresento a origem e o contexto em que se desenvolveu a Rede Federal (RF) de ensino profissional, sendo o IFPI e CTZS parte dessa rede que possibilita a expansão da mesma do sentido macro para o micro, com o objetivo de possibilitar maior alcance às demandas regionais e locais no que concerne o processo de desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

A RF tem origem nas 19 escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909, que no decorrer da história conforme o contexto político e econômico foram sendo transformadas para atender às necessidades socioeconômicas do grupo hegemônico vigente. Assim, foi que, de escolas de Aprendizes e Artífices foram elevadas, sucessivamente, às categorias de Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais e Escolas Técnicas Federais, conforme mudanças estruturais que atendessem à demanda do mercado no que concerne a qualificação profissional requerida. Algumas se constituíram em instituições mais estruturadas como os CEFETs, a UFPR e mais recentemente, os Institutos Federais (IFs). Portanto, é uma rede de educação profissional centenária.

A RF foi constituída por 38 IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e o de Minas Gerais – CEFET-MG e 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. A constituição dos IFs foi originária da reorganização de 31 CEFETs, 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. (SOARES TERCEIRO, 2012).

A RF e os IFs foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Os IFs são instituições que possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar de educação superior, básica e profissional; com características pluricurriculares e *multicampi*. Também, são especializadas na oferta de EPT nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, a mencionada lei equipara os IFs às Universidades Federais, no que se refere à regulação, avaliação e supervisão das

instituições e dos cursos de educação superior, atribuindo aos IFs autonomia para a criação e extinção de cursos, no âmbito de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, sejam eles realizados na forma presencial, ou à distância, com observação da legislação pertinente e anuência do Conselho Superior da Instituição. Cabe ainda aos IFs, nos limites de sua atuação, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. (SILVA, 2009).

A RF iniciou sua expansão, em 2002, antes mesmo de sua criação legal, com 140 unidades. Hoje, possui uma estrutura de 459 *campi*, um milhão de matrículas entre cursos superiores e técnicos, sendo 54% em cursos técnicos, e um investimento, em 2013, de 8 bilhões de reais, com vistas a formação de profissionais com capacidade de combinar conhecimentos científicos e tecnológicos com o mundo do trabalho. O Ministério da Educação considera que os IFs são indispensáveis no aumento da produtividade e da competitividade do país. Nesse sentido, o ministro da Educação anuncia que o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) abrirá, em 2014, 800 mil vagas em cursos técnicos para estudantes que tenham concluído o ensino médio. O MEC ainda trabalha com a meta de que, até o final de 2014, a rede chegue a 459 *campi* concluídos e em plena atividade e, até o ano de 2022 com mil *campi*. (LORENZONI, 2013).

Vale lembrar que as 800 mil vagas em cursos técnicos anunciadas serão oriundas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o carro chefe da Política de educação profissional da Presidente Dilma, a qual vem se constituindo numa instituição à parte dentro dos IFs, gerando tensionamentos entre profissionais e mesmo entre alunos dos chamados “cursos regulares” e os deste Programa, devido aos materiais escolares e a bolsa que os alunos matriculados no PRONATEC recebem.

A RF está vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), ofertando no âmbito de sua competência cursos técnicos de nível médio nas formas integrada (regular e EJA), concomitante e subsequente, cursos superiores de tecnologia, engenharias, licenciaturas, pós-graduação *latu e strictu senso*, cursos de formação inicial e

continuada de trabalhadores, bem como programas de formação profissional sob forma de extensão.

É pertinente colocar que as mudanças estruturais ocorridas nos estabelecimentos de educação profissional da RF, no decorrer da história, expressam, principalmente, as exigências políticas e econômicas decorrentes das modificações que aconteceram no mundo do trabalho devido às mudanças no modelo político-econômico vigente em cada momento histórico. Essas mudanças tinham a finalidade primordial de formar mão-de-obra que atendesse à demanda do mercado, requerida pelo novo modelo econômico, político e social que vinha se instalando. Na visão de Kuenzer (2009, p. 30):

Atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.

A criação do IFPI, como dos demais Institutos, deu-se por meio da Lei 11.892/2008, mediante a transformação do CEFET-PI, na época constituído de quatro UNEDs: Floriano, Picos, Parnaíba e Teresina Zona Sul. Na sua constituição histórica, o IFPI passou por todas as transformações inerentes a educação profissional e a RF por ser parte deste todo institucionalizado. Assim, teve sua célula primária, em 1909, enquanto uma das 19 escolas de Aprendizes Artífices, vindo a sofrer todas as alterações já mencionadas no percurso da RF. Enquanto Escola de Aprendizes Artífices do Piauí, foi instalada no dia 1º de janeiro de 1910, iniciando suas atividades em março do mesmo ano, num velho casarão situado na Praça Aquidabã, atualmente denominada Praça Pedro II. Os primeiros cursos ofertados pelo IFPI foram os cursos de alfabetização e desenho e os cursos profissionalizantes de Arte Mecânica, Marcenaria e Sapataria. (IFPI, 2010).

No período do Estado Novo (1937-1942), devido às mudanças no cenário econômico, como as demais escolas similares da RF, sofreu sua primeira alteração por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, passando a denominar-se de Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010). No caso do Piauí, Liceu Industrial do Piauí, e logo após, em 1938, foi inaugurada sua sede própria, construída em terreno doado pela

Prefeitura Municipal de Teresina, na Praça Monsenhor Lopes, atual Praça da Liberdade, local onde permanece até hoje. (IFPI, 2010).

Devido à necessidade de dar continuidade às providências complementares da Lei Orgânica 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas e Escolas Industriais (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010), passando o Liceu Industrial do Piauí para a categoria de Escola Industrial de Teresina, desenvolvendo suas atividades de formação profissional na área industrial – primeiro ciclo - com a oferta dos cursos de Alfaiataria, Forja e Serralheria, Fundição, Marcenaria e Mecânica de máquinas (RODRIGUES, 2002). Com a promulgação da Lei orgânica do ensino industrial, ocorreu a expansão do curso Técnico Industrial, sob novas características. Embora tivessem suas distorções regionais:

Foi-se percebendo que esse tipo de ensino ganhou uma certa projeção, que se traduziu, sobretudo, na elaboração de legislações, tais como: a lei 3.552 [de 16.02.1959], que instituiu uma nova estruturação para a educação profissional, e o decreto nº 47.038/59, que criou a Rede federal de Ensino Técnico e conferiu às instituições a ela vinculadas o estatuto de autarquia. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

Em consonância com as mudanças no ensino industrial, demandadas pelo cenário político-econômico, em 1967, a Escola Industrial de Teresina passou à denominação de Escola Industrial Federal do Piauí com a implantação do curso Colegial Técnico com habilitação em Agrimensura, Edificações e Eletromecânica. No ano seguinte, em 1968, com infraestrutura necessária para a formação do profissional técnico, a Escola Industrial Federal do Piauí foi transformada em Escola Técnica Federal do Piauí (Portaria nº 331 de 17 de julho 1968). A partir de então foram implantados na área de serviços, os cursos técnicos em Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística. Outro fato importante referido nesse período é o ingresso das primeiras mulheres nesta instituição de ensino. (RODRIGUES, 2002).

A transformação da Escola Técnica Federal do Piauí em CEFET-PI ocorreu por meio do Decreto sem número (DSN), de 22 de março de 1999 (SCHMIDT, 2010). Vale ressaltar que, ainda enquanto ETFPI, em 1994, houve a expansão desta instituição com a implantação da primeira UNED, na cidade de Floriano, UNED Floriano, a 280 km da capital, sob a Portaria n.º 934, de 16 de junho de 1994,

inaugurada oficialmente no dia 16 de agosto do mesmo ano. Os primeiros cursos ali implantados foram os Técnicos em Edificações e Eletromecânica. (RODRIGUES, 2002).

O CEFET-PI realiza seu primeiro vestibular, no ano de 1999, para o curso de Tecnologia em Informática, em consonância com as necessidades do mercado, com abertura de 64 vagas distribuídas nos três turnos. Atualmente, esse curso é denominado Análise e Desenvolvimento de Sistemas com um padrão elevado de qualidade, respaldado na validade de sua procura nos vestibulares da Instituição, hoje por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A partir do ano de 2001 novos cursos foram implantados nas mais diversas áreas: Gestão de Recursos Humanos, Alimentos, Radiologia, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Secretariado Executivo, Redes de Comunicação, Ciências Imobiliárias e Comércio Exterior. (IFPI, 2010).

Em decorrência da expansão da rede, foram implantadas, no ano 2007 as UNEDs nas cidades de Picos, Parnaíba e a UNED Prof. Marcilio Rangel, que, como as demais, disponibilizam para a comunidade cursos Técnicos de nível médio e nível superior. Neste mesmo ano, foi implantado o Programa Nacional de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, bem como, cursos de especialização em diversas áreas. (IFPI, 2010).

O IFPI tem sede (Reitoria) em Teresina e é formado, atualmente por 13 *campi*, dois em Teresina (Teresina Central e Teresina Zona Sul) e os demais nos municípios de Floriano, Picos, Parnaíba, Uruçuí, Corrente, Angical, São Raimundo Nonato, Piri-piri, Paulistana, Oeiras e Pedro II. Todos os *campi* ofertam EPT, em diferentes modalidades e níveis de ensino, bem como os Programas Mulheres Mil, voltado para aquelas em situação de vulnerabilidade social; Educação à distância com a oferta de cursos técnicos; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertando formação para professores em primeira Licenciatura para os que estão em exercício da profissão no sistema público de ensino, e ainda não possuem habilitação profissional em nível superior na área do magistério e segunda Licenciatura para os professores em exercício os quais desejem a formação em outra área distinta de sua formação inicial; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), concedendo bolsas de

iniciação ao magistério para alunos matriculados em cursos presenciais na área do magistério, que buscam comprometimento com a educação no sistema público de ensino; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/ PIBICjr, voltados para o incentivo do desenvolvimento dos talentos dos alunos de nível superior e alunos dos cursos de nível técnico, respectivamente; Programa de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica (ProAGRUPAR), o qual tem o objetivo de fomento da pesquisa científica e tecnológica no âmbito do IFPI, com oferta de bolsas para professores em regime de dedicação exclusiva; Ciência sem Fronteiras, que objetiva o intercâmbio dos conhecimentos científicos e tecnológicos em âmbito internacional; e, por fim, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com ofertas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos na forma concomitante e subsequente. (IFPI, online, 2013).

O PRONATEC foi criado em 2011 por meio da Lei nº 12.513/2011 pela Presidenta Dilma Rousseff, e tem por objetivo oportunizar o acesso da população brasileira a cursos de EPT, em nível de cursos FICs e técnicos nas formas concomitante e/ ou sequencial. O Programa oferece bolsa de formação como forma de garantir a permanência do trabalhador até a conclusão do curso acessado (BRASIL, 2011). No IFPI, o PRONATEC foi implantado em 2012, com oferta de uma variedade de cursos de FICs e técnicos na forma concomitante e sequencial. Os cursos do PRONATEC são ofertados nos *campi* do Instituto ou em unidades remotas, por meio de parcerias do IFPI com as Prefeituras dos municípios do Piauí. Tendo o IFPI, até o momento, formalizado parceria com 56 municípios para abertura de 7.915 vagas para qualificação profissional em cursos FICs e cursos técnicos. (IFPI, 2013).

O CTZS é resultante de um compromisso firmado no dia 08 de maio de 2007, entre o MEC, por meio da SETEC, e o FNDE, a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), a Fundação Centro Tecnológico de Teresina (CTT) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), em que este último receberia do CTT o prédio e os bens adquiridos por meio do convênio 079/1999, celebrado entre a PMT/CTT e o FNDE, bem com o terreno onde está situado o prédio, mediante doação. Em contrapartida, o CEFET-PI assumiria o Projeto Escolar do CTT que viabilizou o referido convênio. Este compromisso foi firmado devido ao entendimento

das partes proponentes de que, na RF – CEFET PI, o projeto escolar seria melhor viabilizado no que concerne a sua implantação, conclusão e sustentabilidade. (CEFET-PI, 2007).

Assim o CTT passa a ser chamada UNED-Teresina em referência as já existentes. Atualmente, gozando da prerrogativa da Lei 11.892/2008, a qual criou os IFs, passou a denominar-se CTZS. Iniciou suas atividades no dia 11 fevereiro de 2008, com a oferta dos cursos de Técnico em: Edificações (forma integrada e subsequente), Estradas (subsequente/concomitante), Saneamento Ambiental (forma integrada), Gastronomia (forma integrada e subsequente/concomitante), Cozinha (PROEJA), e Vestuário (forma integrada e subsequente/concomitante). O remanejamento dos alunos oriundos da Unidade Sede, matriculados nos cursos de Edificações, Estradas e Saneamento (IFPI, 2012). Devido a cada ano haver inclusão de novos cursos, atualmente o *Campus* apresenta oferta conforme quadro 1:

Quadro 1 – Cursos ofertados por nível/modalidade no IFPI *Campus* Teresina Zona Sul

| EIXO/ÁREA | CURSOS | NÍVEL/MODALIDADE/FORMA |
|--------------------------------|--|--|
| Hospitalidade, Lazer e Turismo | Tecnologia em Gastronomia | Superior |
| | Técnico em Cozinha | PROEJA e subsequente/ concomitante |
| Produção Alimentícia | Técnico em Panificação subsequente/concomitante | Profissional (integrado ao médio e subsequente/concomitante) |
| Infraestrutura | Técnico em Edificações integrado ao médio e subsequente/concomitante | Integrado ao médio e subsequente/ concomitante |
| | Técnico em Saneamento integrado ao médio | Integrado ao médio e subsequente/ concomitante |
| | Técnico em Estradas subsequente/concomitante | Subsequente/concomitante |
| Produção Industrial | Técnico em Vestuário | Integrado ao médio e subsequente/ concomitante |
| Formação de Professores | Licenciatura em Informática | Superior |

Fonte: Elaboração da autora.

O *Campus* como unidade educacional do IFPI tem implantado todos os Programas ora em andamento, como PRONATEC e Mulheres Mil, nos níveis de FICs e técnicos ligados aos eixos: hospitalidade e lazer, infraestrutura; desenvolvimento educacional; produção industrial, ambiente e saúde, e o PARFOR, por meio do qual é ofertado cursos de primeira e segunda licenciatura em Informática.

O CTZS possui atualmente um quadro de pessoal com 82 professores e 42 técnicos administrativos. A infraestrutura do prédio é composta de 13 salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra de esportes coberta, e treze laboratórios ligados aos eixos/áreas dos cursos ofertados e demais dependências administrativas.

2. 1 LOCALIZAÇÃO E INSERÇÃO DO IFPI E CTZS NO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (TDS¹)

O Estado do Piauí possui 224 municípios e está localizado a oeste da região nordeste do Brasil (figura 1). Possui uma área de 251.577.738 km². É o terceiro maior estado da região nordeste em área, com uma população de 3.118.360 habitantes. (IBGE, 2010).

Figura 1 – Localização do Estado do Piauí no território brasileiro



Fonte: IBGE.

¹Os Territórios de Desenvolvimento Sustentável constituem as unidades de planejamento da ação governamental, visando a promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução de desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense, através da democratização dos programas e ações e da regionalização do orçamento, conforme LC 87, art 1º §1º.

A agropecuária, a indústria e serviços são os três grandes setores econômicos que dão sustentabilidade a economia do Piauí. Sua fragilidade é evidenciada a partir do comportamento de alguns de seus indicadores, a exemplo da renda per capita, que é a mais baixa do país e, conseqüentemente, uma das menores do mundo. O Produto Interno Bruto (PIB) do Piauí, no contexto macroeconômico, atingiu o valor de R\$ 24,607 bilhões com um investimento de R\$ 2,547 bilhões, em 2011, havendo um aumento de 6,1% em relação a 2010. Aumentando a participação no PIB Nacional, em 0,01%. (CEPRO, 2011).

O Piauí é um estado de paisagens diversas, com destaque para a Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades e o Delta do Parnaíba, importantes pontos turísticos. Em 2007, o governo do estado promulgou a Lei Complementar n.º 87, que estabeleceu o planejamento participativo para desenvolvimento sustentável do estado. A Lei criou quatro (04) macrorregiões – Litoral, Meio-norte, Semiárido e Cerrados – onze (11) Territórios de Desenvolvimento Sustentáveis (TDS), e vinte e oito (28) aglomerados regionais, visando a promoção do desenvolvimento sustentável no estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população. De acordo com art.1º §1º da Lei complementar 87/2007, cada território recebeu o nome conforme as “características ambientais, vocações produtivas e dinamismo das regiões, relações socioeconômicas e culturais estabelecidas entre as cidades, regionalização político-administrativa e malha viária existente” (Piauí, 2007). Nesse sentido temos os TDS: Planície Litorânea, Cocais, Carnaubais, Entre Rios, Vale do Sambito, Vale do Rio Guaribas, Vale do Rio Canindé, Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueira, Tabuleiros do Alto Parnaíba, Serra da Capivara e Chapadas das Mangabeiras (figura 2).

Figura 2 – Territórios de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Fundação CEPRO - Piauí em números 2013.

Observando os mapas (figura 1 e 2), percebemos que o IFPI por meio de seus *campi* está inserido, em praticamente, todos os TDS com exceção do território Vale do Sambito.

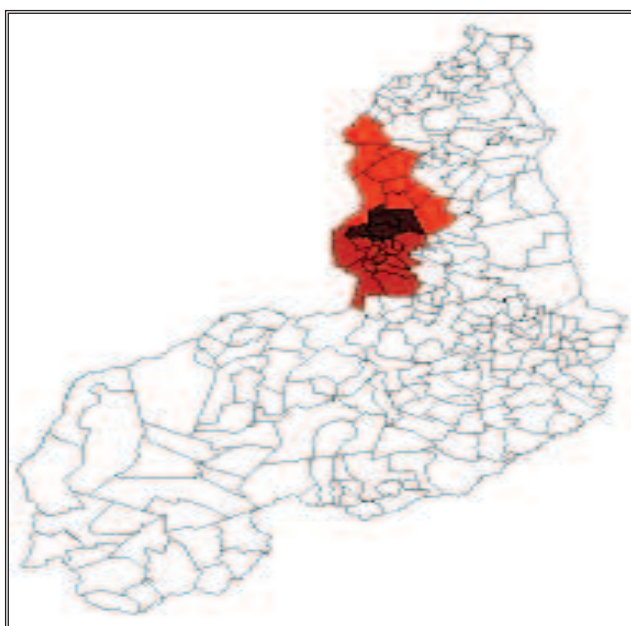
O IFPI de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) propõe atuar, dentre outras frentes, na produção e difusão de conhecimento necessário ao crescimento científico e social, principalmente do Estado do Piauí, na participação ativa, visando à sustentação do desenvolvimento do Estado e nas áreas geográficas adjacentes às de sua localização, para o reconhecimento por parte da comunidade em nível regional, da qualidade do ensino que oferece, na interação efetiva com a sociedade e preocupação com as questões sociais, pela implementação de programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da região, como suporte ao desenvolvimento das vocações regionais, por meio da implementação de pesquisas. (IFPI, 2010).

Dentre os diversos objetivos definidos pelo IFPI com vistas a orientar suas ações nos *campi* destaco, além de oportunizar o acesso da comunidade aos diversos cursos, a difusão da tecnologia no interior do Estado; a oportunidade de

desenvolvimento com sustentabilidade às regiões em que os *campi* foram instalados, o estímulo ao não deslocamento da população estudantil para outras regiões, a possibilidade de satisfação e melhoria do nível de qualidade de vida da população. (IFPI, 2010, p. 18 e 19).

O CTZS está situado no Território “Entre Rios” (figura 3), no município de Teresina, o qual é um dos 30 municípios piauienses que compõe esse Território de Desenvolvimento. O Território ‘Entre Rios’ está situado na Macrorregião Meio-Norte e nele destacam-se as cidades de Teresina, União, José de Freitas, Altos e Água Branca, pela oferta e diversificação de serviços e pela representatividade, enquanto pólos de convergência comercial.

Figura 3 – Localização do Território de Desenvolvimento “Entre Rios” no mapa do Piauí.



Fonte: Fundação CEPRO - Piauí em números 2013.

A cidade de Teresina, capital do Piauí, que foi a primeira do Brasil a ser planejada, possui uma área 1.391.981 km² e uma população de 814.230 habitantes, destes 767.557 residentes na zona urbana e apenas 46.673 na zona rural do município (IBGE, 2010). Em 2010, contribuiu com 49,71% para o PIB do Estado, com a concentração de 47,78% do produto. O que lhe permite ocupar a 20^a posição em comparação com o PIB das capitais dos estados do Brasil, ocupa a 52^a em

comparação com o PIB dos municípios brasileiros (CEPRO, 2011). Está situada na Mesorregião Centro-Norte Piauiense à margem direita do rio Parnaíba, fazendo fronteira com o município de Timon, estado do Maranhão.

A cidade de Teresina, por sua localização, exerce grande influência administrativa, financeira e comercial sobre grande parte dos demais municípios piauienses. Essa condição de centro político-administrativo do Estado, e de polo econômico da microrregião, fez de Teresina a sede da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (RIDE) criada pela Lei Complementar nº 112, de 19.09.2001 e regulamentada pelo Decreto nº 4.367/2002. A RIDE constitui-se num instrumento regional, de caráter político-administrativo, que tem por objetivo racionalizar e articular as ações públicas comuns ao Piauí e ao Maranhão nos municípios que fazem parte de sua formação (SOUSA, 2008). Nesse sentido, Teresina constitui a RIDE com mais doze municípios, possui uma população de 1.092.721 habitantes, o que dá à capital a característica de uma metrópole, por atrair a população de todos os municípios que compõem a RIDE em busca de trabalho, serviços de saúde, educação, entre outros. É conhecida como a grande região de Teresina e está situada no território de desenvolvimento “Entre Rios”.

2. 2 O TURISMO DE NEGÓCIOS E EVENTOS E SEU POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL DE TERESINA.

O território de desenvolvimento “Entre Rios” possui um conjunto de atividades dinâmicas e economicamente consolidadas, em que podem ser encontrados produtos e serviços de toda natureza. Nesse sentido, a estrutura e a diversificação das potencialidades mostram-se social e economicamente assimétricas em relação à distribuição regional dos serviços disponíveis, sobretudo no município de Teresina, onde se destacam uma significativa base industrial e um conjunto de serviços nas áreas do comércio, educação, saúde, administração pública, seguridade, intermediação financeira e turismo, especialmente o de Negócios e Eventos. De acordo com Sousa (2008), o turismo, considerando a sua capacidade de geração de emprego e renda, é posto como uma das alternativas para o desenvolvimento econômico local.

A presença do Turismo de Negócios e Eventos em Teresina dá-se em virtude de estar se tornando um grande centro receptivo para a realização de eventos dos mais variados possíveis, em nível nacional, dentre eles podemos citar: Encontro Nacional de Folguedos, Piauí Pop e, em nível internacional, o Salão Internacional de Humor e eliminatórias do 14º Festival de Música Chapada do Corisco (Chapadão). O turismo de negócios é conceituado por Andrade apud Sousa (2008, p. 75-76), como:

O conjunto de atividades de viagem, de hospedagem, de alimentação e de lazer praticado por quem viaja a negócios referentes aos diversos setores da atividade comercial ou industrial ou para conhecer mercados, estabelecer contatos, firmar convênios, treinar novas tecnologias, vender ou comprar bens ou serviços.

Sousa (2008) considera uma atividade de grande importância para uma cidade, uma vez que movimentada sua economia pela da geração de emprego e renda, mesmo que de modo informal.

Conforme o Ministério do Turismo, o Turismo de Negócios e Eventos “compreende o conjunto de atividades turísticas decorrentes dos encontros de interesse profissional, associativo, institucional, de caráter comercial, promocional, técnico, científico e social”. Assim atribui a este segmento algumas características diferenciais como: oportunidade de equacionamento de períodos sazonais, proporcionando equilíbrio na relação entre oferta e demanda durante o ano, alta rentabilidade, uma vez que o turista de negócios e eventos possui maior gasto médio que o turista de lazer. Os eventos e atividades de negócio funcionam como ferramenta de marketing para o destino, expondo-o significativamente na mídia e estimulando que o turista volte para fins de lazer, as atividades de outros segmentos turísticos são incrementadas com as visitas realizadas por esses turistas em seus horários livres, em períodos pré ou pós-eventos, e em retornos futuros com familiares e amigos. E finalmente possibilidade de interiorização da atividade turística.

De acordo com Plano de Desenvolvimento de Turismo Sustentável (PDITS) da Prefeitura de Teresina (Teresina, 2011), o desenvolvimento do turismo de negócios e eventos em Teresina está diretamente relacionado à implementação das atividades do setor de serviços e comércio. Em função da cidade de Teresina ser importante centro comercial, possuir um crescente polo de saúde e oferecer uma

ampla rede de instituições de ensino superior, públicas e particulares, a cidade tem atraído cada vez mais eventos de caráter técnico, científico e comercial. Tais atividades também são incrementadas pelo fluxo de pessoas que se deslocam no município para realizar atividades comerciais. Nesse sentido, o objetivo geral do PDITS é:

Ampliar a participação do setor turístico na economia municipal, diversificando a oferta turística e qualificando o destino, proporcionando às comunidades locais a inclusão produtiva e o incremento de renda, respeitando os preceitos do desenvolvimento local sustentável. [E específicos] qualificar o destino, melhorar a qualidade do serviço prestado, da infraestrutura dos atrativos e dos produtos ofertados; aumentar o fluxo de turistas, o tempo de permanência média e o gasto diário dos turistas que chegam ao município; consolidar a imagem de destino de negócios e eventos com um valor agregado pelo oferecimento de opções de entretenimento e lazer diversificadas. (TERESINA, 2011, p. 22).

Ainda de acordo com PDITS (TERESINA, 2011), Teresina possui um calendário de eventos culturais e de lazer que movimentam a região e aquecem o fluxo de pessoas, destacando-se como principais: o Salão do Humor, o Salão do Livro e os encontros de associações de classe e festejos folclóricos locais. Esse calendário permanente de eventos inclui ainda atrações de moda, cultura, design, áudio e vídeo e artes plásticas. Tais eventos possuem apelo e atratividade regional e movimentam um considerável número de pessoas das cidades circunvizinhas e dos estados do Nordeste mais próximos. Esse calendário permanente agenda um total de trinta eventos ao longo dos 12 meses do ano. Atualmente, Teresina recebe eventos de pequeno e médio porte, nas áreas médica e educacional, embora existam dificuldades com a questão da estrutura.

De acordo com o IBGE, as atividades características do Turismo formam um grupo muito diversificado. No ano de 2009, as atividades características do turismo no Brasil geraram um valor bruto de produção de R\$ 213,3 bilhões, participando com 7,3% do total da produção de serviços no Brasil e com 3,9% quando comparado com o total da economia brasileira. Dentre essas atividades está a atividade de serviços de alimentação, esta apresentou a maior participação na produção das atividades características do Turismo: 41,9%, com R\$ 89,5 bilhões. (IBGE, 2009).

Em Teresina, segundo o PDITS (Teresina, 2011), os serviços de alimentação são o segundo mais importante nas despesas dos turistas que estão na rede

hoteleira e o principal para os que estão na rede extra-hoteleira. Portanto, existe a preocupação com o aumento da rede de restaurantes em Teresina e qualificação de profissionais para trabalhar na área. Embora já exista uma rede da qual já fortalece a gastronomia regional, aplicando receitas baseadas em ingredientes locais/regionais em atendimento a demanda. Ao analisar a necessidade de capacitação de mão-de-obra, vislumbrou-se conforme o PDITS (TERESINA, 2011) a necessidade de promoção de projetos de educação na área que deem conta de qualificar desde os proprietários, gerentes e funcionários dos principais meios de hospedagem e restaurantes.

Por conseguinte, o Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) criou um projeto para promover o turismo e a gastronomia do Piauí (PROJETO..., 2013). Um dos objetivos é desenvolver novos roteiros turísticos e gastronômicos que possam atrair mais visitantes à Teresina. O SEBRAE acredita que exista potencial, já que o Piauí é o destino menos procurado pelos turistas que veem ao nordeste. Participam do projeto empresas (43 restaurantes, agências de turismo e a rede hoteleira) de sete cidades da região (TDS “Entre rios”) com a finalidade de qualificar a gestão dos negócios da área e atrair turistas. O foco da qualificação está na qualidade do atendimento e da alimentação, ressalta-se que o SEBRAE tem trabalhado muito as técnicas de manipulação dos alimentos, das boas práticas na cozinha o que segundo o mesmo, tem melhorado substancialmente o padrão dos restaurantes de Teresina.

Conforme Projeto... (2013), um estudo realizado pelo SEBRAE, apontou que 30% dos turistas que visitam o Piauí são motivados por negócios. Ao ser entrevistada acerca desse tema uma empresária falou que “o turista que vem até aqui está disposto a pagar por um bom serviço, por uma boa comida e isso acontece com muita frequência aqui”. [Depoimento de empresária em seu restaurante].

Considerando o cenário ora apresentado é possível vislumbrar um potencial para o desenvolvimento local no que se refere às atividades características do turismo em Teresina, dentre elas os serviços de alimentação, mas, dentro da lógica do sistema capitalista, uma vez que existe certa preocupação no sentido de atender melhor os turistas nos diversos espaços frequentados por eles, visando um maior retorno financeiro aos proprietários dos estabelecimentos que oferecem serviços de

alimentação. No entanto, como está a preocupação com a população piauiense/teresinense no sentido de lhe proporcionar uma alimentação com maior qualidade e preços mais acessíveis?

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

As mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais no mundo impõem à educação novos modelos de pensar e construir o conhecimento. Em decorrência, para dar conta de novas demandas, requer-se nova forma de pesquisar. A pesquisa social aprimora-se para ser essa nova opção por comportar em seu objeto o viés histórico que permite situar os acontecimentos, as pessoas e seus valores, de forma particular em tempos e espaços diferentes. “As sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e que será fruto de seu protagonismo”. (MINAYO, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, buscou-se investigar a trajetória formativa, no período de três anos, de jovens e adultos egressos do CTCIEM, no IFPI CTZS, com vistas à caracterização da formação que receberam nesse período, buscando identificar articulações dessa formação com a proposta de formação integral, como também a identificação das mudanças advindas desse processo, buscando suas possíveis articulações/conexões com o desenvolvimento local. Neste sentido, a opção metodológica levou em conta a possibilidade de compreender significados, motivos, aspirações e valores. Para realizar meu intento, procurei apoio no modelo de pesquisa qualitativa, pois:

Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2012, p. 21).

E ainda, porque essa forma de pesquisa permite “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com [pesquisado ou] a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Em virtude do objeto de estudo possuir um caráter complexo e singular, pois se trata de egressos do CTCIEM no IFPI CTZS, portanto sujeitos concretos, situados histórica e socialmente, utilizei-me da abordagem de estudo de caso por

compreender que meu objeto de estudo tem sua particularidade em decorrência das questões sociais, além de possuírem sua própria dinâmica e especificidade. “Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21). Estes autores destacam que no estudo de caso, embora existam os pressupostos teóricos iniciais, o pesquisador ficará atento para a possibilidade de surgirem elementos novos durante a pesquisa, podendo estes serem acrescentados durante o processo da investigação, considerando que a complexidade da pesquisa aumenta conforme vamos nos aprofundando no assunto, tendo em vista o comprometimento do sujeito no processo e os resultados do estudo, requerer mais “objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias” (TRIVIÑOS, 2009, p. 134). Nesse sentido, em virtude dessa complexidade e singularidade presente no objeto de pesquisa requerer “uma grande variedade de técnicas, instrumentos e fontes de produção de dados” (PEREIRA e COSTA, 2008, p. 175), para essa produção de dados, trabalhei com a análise de documentos, o questionário semiaberto e a pesquisa semiestruturada.

Na compreensão de Mazzotti e Gewandsznajder (2004) é considerado um documento todo e qualquer registro que servirá como fonte relevante de informação. Para este trabalho, busquei analisar o DB do PROEJA em nível médio que esclarece o que é o PROEJA, quais seus pressupostos, princípios e finalidades; PPC do CTCIEM, buscando as implicações desse documento com o DB do PROEJA. E, por fim, busquei a identificação de articulações/conexões da proposta de formação do PROEJA, consubstanciada nesses documentos, com o desenvolvimento local, concomitante com a pesquisa bibliográfica para o aprofundamento teórico das temáticas centrais as quais podem ser identificadas como formação integral que compreende as dimensões técnicas e humanas no contexto da EP no âmbito do campo do trabalho e educação e o desenvolvimento local e suas interações com educação e tecnologias.

Paralelamente à construção teórica, apliquei o questionário semiaberto (Apêndice A) com o propósito de, a partir dos resultados destes, trabalhar com a entrevista semiestruturada. O questionário de cunho exploratório teve a pretensão de direcionar os objetivos da pesquisa de maneira ampla, com base no que

considerarei o foco da pesquisa: a formação dos alunos do PROEJA por meio do CTCIEM, no IFPI CTZS, com o propósito de desvelar as implicações que essa formação possa ter trazido para as vidas dos sujeitos pesquisados e também posteriormente verificar se essas implicações possuem potenciais para articulação/conexão com o DL. Conforme Ghiglione e Matalon (1993 apud BIANCHETTI e MAKSENAS, 2008, p. 175), as perguntas de um questionário em relação ao conteúdo consideram duas dimensões: “aquelas que se direcionam aos fatos e as que se direcionam as opiniões, atitudes e preferências”. Busquei no questionário evidenciar os fatos que dessem significação e materialidade à formação recebida durante o período em que os alunos-egressos estiveram no curso, sendo que quinze desses sujeitos participaram dessa etapa da investigação. Nesse sentido, as perguntas buscaram dar corpo aos seguintes questionamentos: que formação os alunos do PROEJA adquiriram no decorrer dos três anos do curso? Que implicações essa formação trouxe para suas vidas?

Concluídos os questionários e feito o registro dos resultados, foi refeito o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B) para que se pudesse dar maior profundidade aos dados produzidos no questionário. A opção pela entrevista semiestruturada deu-se devido à possibilidade desta pesquisadora, além de fazer perguntas específicas, deixar que o sujeito participante da pesquisa responda ao seu modo (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004); além de permitir-me a condução do processo de investigação e/ ou redirecionamento do mesmo, uma vez que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese, que interessam à pesquisa e, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

Desse modo, permite a flexibilização do roteiro da pesquisa, fugindo de uma estrutura de perguntas fechadas e rígidas, próprias da entrevista estruturada (MINAYO, 2012). Para Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] Na entrevista, a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Assim sendo, essa técnica permitiu que eu, mesmo face à minha inexperiência na área de pesquisa, buscasse o

aprofundamento de alguns aspectos que considere relevantes, por já haver percebido, em momentos enquanto Pedagoga do IFPI CTZS, bem como no questionário aplicado, assim como no momento em que procedia à realização da entrevista, buscando compreender os aspectos enfocados nos objetivos.

A pesquisa teve como colaboradores quinze egressos do Curso Técnico em Cozinha e um *maitre* de um restaurante. Os critérios de escolhas dos egressos, tanto para os que responderam ao questionário, como os que participaram da entrevista, foi a pré-disposição destes para participar da pesquisa devido as dificuldades de contato com eles, pelo fato de muitos já terem mudado de telefone, e às vezes pelo próprio fato do aluno-egresso não comparecer ao agendamento, mesmo tendo sido negociado de acordo com suas condições. O número de participantes reduziu-se para oito e as entrevistas tiveram um tempo médio de duração de 20 minutos. Os locais das entrevistas foram escolhidos por cada entrevistado, acontecendo em dois locais específicos: o CTZS ou a residência do egresso. Todas foram gravadas em áudio, mediante autorização, e transcritas, posteriormente, com vista a conservar a fidedignidade nos dados produzidos. Com relação ao empresário/representante da empresa, o critério foi a empresa ter recebido estagiário do PROEJA, assim sendo fiz o levantamento das empresas que haviam recebido alunos do CTCIEM, inseridos no programa junto à coordenação de estágio no *campus*. Embora tenha agendado com três empresários/representantes, consegui entrevistar apenas um representante, o *maitre* de um restaurante que acompanha diretamente os empregados e estagiários, com o qual conversei cerca de dez minutos (Apêndice C).

Após a transcrição, iniciei o processo de sistematização dos dados produzidos tendo em vista os objetivos da investigação. É importante salientar que o processo de organização, a análise e a interpretação dos dados foram realizados a partir do referencial teórico estudado relacionado ao tema, dos dados produzidos por meio dos instrumentos da pesquisa, bem como da análise dos conteúdos construída com base nas falas dos colaboradores da pesquisa. Conforme Bardin (2011, p. 48), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens.

Dessa forma, esse processo analítico nos ajuda a descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comum. Nesse sentido, para a realização da análise dos dados da pesquisa foi construído um plano de análise conforme amostra (quadro 2), o qual contém as questões de pesquisa com todas as respostas dos colaboradores, sendo essas respostas colocada na unidade de contexto e unidade de análise. Na unidade de análise foram colocados recortes das entrevistas que tinham relações com a temática em estudo e na unidade de contexto trechos maiores que permitissem a compreensão dos recortes postos na unidade de análise. A coluna das “evidências” se refere a minha compreensão/inferências feita mediante os recortes selecionados da coluna unidade de análise. Concluído o plano de análise, busquei no capítulo seis deste trabalho construir um diálogo entre os dados construídos na pesquisa e a fundamentação teórica escolhida para o embasamento desta investigação.

Quadro 2 – Plano análise dos dados produzidos a partir da aplicação da entrevista semiestruturada

| Questão 1: O que te motivou/motiva trabalhar na área de alimentação? | | | |
|--|---|--|---|
| EGRESSO | UNIDADE DE CONTEXTO | UNIDADE DE REGISTRO | EVIDÊNCIAS |
| E5 | <i>Por me identificar com a área mesmo e gostar. No primeiro momento a minha intenção era nutrição, acho quando agente tem filhos agente pensa muito nessa questão de filhos. Com a oportunidade do curso eu vi que me identificava muito mais com cozinha em si do que com a parte nutricional, de elaborar um cardápio que nem uma nutricionista. Então o foco foi nesse contexto, aprender realmente a cozinhar, claro me importando com os nutrientes e tal, mas aprender mesmo a</i> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Por me identificar com a área mesmo e gostar”. ❖ “Com a oportunidade do curso eu vi que me identificava muito mais com cozinha em si”. ❖ “O foco foi nesse contexto, aprender realmente a cozinhar, [...], me | <i>Identificação com a área de alimentação e necessidade de formação profissional na área de alimentação.</i> |

| Questão 1: O que te motivou/motiva trabalhar na área de alimentação? | | | |
|--|--|--------------------------------------|------------|
| EGRESSO | UNIDADE DE CONTEXTO | UNIDADE DE REGISTRO | EVIDÊNCIAS |
| | <i>cozinhar, me profissionalizar nesta área.</i> | <i>profissionalizar nesta área”.</i> | |

Fonte: construído pela autora

No capítulo que segue procurei trabalhar o PROEJA e as bases históricas e teóricas dos campos de educação que o constitui, buscando fazer emergir, historicamente, a face dual do sistema educacional brasileiro, no que concerne uma educação para a classe trabalhadora e outra para a classe dirigente, de modo a contemplar o desenvolvimento econômico nos moldes do sistema capitalista.

4 O PROEJA E SEUS CAMPOS EDUCACIONAIS CONSTITUINTES: BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

O PROEJA foi criado pelo Decreto 5.478/2005 com a confluência de três campos educacionais: educação básica, educação profissional e EJA. Este programa traz já na sua criação, o desafio de integrar formação geral, formação profissional e educação de jovens e adultos. Posteriormente, houve algumas alterações no programa por meio do Decreto 5.840/2006, entre elas, a inclusão do ensino fundamental, ampliando assim sua abrangência e a admissão de novas instituições como proponentes deste. Considera-se que o programa possui um viés inovador por ser o primeiro voltado para a EJA o qual tem a dupla proposta de formação profissional e elevação de escolaridade do trabalhador a uma só vez. Essa formação deve se dar mediante a articulação da educação profissional com a educação básica em nível fundamental e/ ou médio. O PROEJA pode ser considerado como resultado das lutas travadas pela sociedade civil organizada em prol da educação de qualidade para todos.

4. 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA

O percurso da EJA no Brasil mostra que, historicamente, essa modalidade de ensino é marcada por trajetórias descontínuas e desenvolvida por meio de políticas públicas frágeis e/ou programas de duração efêmera e que por vezes, seu período de duração equivale ao período do mandato do governo o qual os criou. Tais ações não dão/deram conta da demanda potencial de jovens e adultos que necessitam ingressar na escola.

A EJA foi reconhecida como direito a partir da década de 30, e foi ganhando importância, posteriormente, com as campanhas de alfabetização dos anos 40 e 50, os movimentos de cultura popular na década de 60, o MOBRAL, o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova Republica. Contudo, esse reconhecimento veio configurar no plano legislativo somente na LDB 5.692/71, dando resposta política aos movimentos da década anterior, conduzidos pelo pensamento freireano e pelo movimento de cultura popular, o qual estabeleceu o capítulo IV, especificamente para a EJA – Ensino Supletivo. Mesmo que a

obrigatoriedade do Estado fosse apenas com a faixa etária de 7 a 14 anos, reconheceu que é um direito de cidadania. (HADDAD e XIMENES, 2008).

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos ganha importância igual à educação infantil ao reconhecer que a sociedade não foi capaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Destinou [...] 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental [...] (HADDAD e XIMENES, 2008, p. 13). Embora a intencionalidade política não tenha se tornado real reconheceu-se no plano dos direitos ser preciso construir um caminho buscando a superação da injustiça no plano social.

A nova Constituição aprovada em 1988 demandou uma nova legislação para a educação. Por conseguinte, foi proposto o projeto de uma nova LDB por Octávio Elísio e ampliado por Jorge Hage, que visava atender aos anseios demandados por educadores, de superação da concepção de educação de jovens e adultos que tinha por referência o ensino fundamental regular, com vistas a constituir uma abordagem que atendesse ao público jovem e adulto trabalhador, a qual tem uma prática social, concepção de vida e forma de pensar as realidades próprias. (HADDAD e XIMENES, 2008).

No âmbito internacional, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, na Tailândia, a qual em sua Declaração Mundial sobre Educação para Todos, compreendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria apenas a etapa inicial da educação básica, devendo haver um etapa posterior que desse conta de atender as necessidades básicas de aprendizagem desse público (GADOTTI, 2011). Assim, dentre as suas prioridades, estabeleceu no artigo 3º que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. (WCEFA, 1990, p. 4).

Na década de 90, posteriormente à conferência de Jomtien, foi divulgado o relatório de Delors no qual a educação era reiterada como um bem coletivo em que todas as pessoas, incluindo os jovens e os adultos, deveriam ter acesso; o compromisso com esse “bem” foi ratificado na V Conferência Internacional de

Educação de Jovens e Adultos, pelos países participantes, por meio da expressão promoção da aprendizagem ao longo da vida, contida no documento que ficou conhecido como declaração de Hamburgo (DI PIERRO, 2010). Entretanto, nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, não foram instituídas políticas públicas visando a implementação das conquistas da sociedade brasileira a favor de educação para todos. A falta de compromisso no governo Collor com a educação de jovens adultos foi revelada nas ações governamentais que levaram à extinção da Fundação Educar em 1990, sendo instituído em substituição a esta o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que tinha por objetivo reduzir o índice de analfabetismo em um prazo de 5 anos. Contudo, esse programa teve duração de apenas um ano. Nesse sentido, pode-se perguntar: qual compromisso do governo com a educação que se quer permanente? Para Gadotti (2008) a educação permanente, sustentada pela UNESCO com um discurso neutro, desideologizado é um discurso estruturado que defende certos interesses. No governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1994, a educação de jovens e adultos e a alfabetização de jovens foi colocada à margem do MEC. Isto é, a gestão dessa modalidade de ensino foi entregue à iniciativa privada por meio do Programa Alfabetização Solidária, sendo que apenas parte dos recursos financiados pelo governo. (HADDAD e XIMENES, 2008).

A reforma educacional iniciada no governo FHC, a partir de 1995 foi conduzida mediante a alegação de que os gastos públicos deveriam ser reduzidos em prol da estabilidade econômica (HADDAD, 2007). Nesse sentido, o governo aprovou a Emenda Constitucional 14/96, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), desobrigando deste modo o governo do compromisso com a sociedade, qual seja, o da erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até o ano de 1998. A Emenda mencionada foi regulamentada pela Lei nº 9.424/96, vigente no período de 1997 a 2006. O FUNDEF, embora tenha contemplado na sua proposta a EJA, com o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no dispositivo da Lei 9.424/96, esta modalidade de educação foi colocada em segundo plano em detrimento as demais modalidades/níveis de ensino e adiada as oportunidades de milhões de brasileiros, jovens e adultos, de terem acesso à educação escolar.

Diante disso, restou à sociedade civil organizada e comprometida com a educação pública de qualidade e, em particular o público da EJA, elaborar novas propostas que pudessem ser contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 157) foram apresentados dois projetos: o do MEC, elaborado pelo INEP e o da sociedade brasileira, construído pela sociedade civil e validado na plenária de encerramento do Congresso Nacional de Educação (CONED II), em 1997, na cidade Belo Horizonte, sendo este protocolado no Congresso Nacional dois dias antes do projeto do Governo, o que deu prioridade na análise, constituindo o projeto do governo como apêndice do mesmo. De acordo com Di Pierro (2010, p. 943):

O plano proposto pelo CONED projetava um investimento crescente em EJA de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para cobrir um custo aluno-ano estimado em R\$ 1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica.

Tal proposição foi uma nova tentativa de dar significado à educação como um direito e bem coletivo para o público de jovens e adultos. Todavia, “sobre o financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF” (DI PIERRO, p. 945). Isto significava que o investimento ficava a cargo da “boa vontade” dos gestores a nível municipal e estadual. Dessa forma, são oportunos os questionamentos: como dá conta de alfabetizar os milhares de analfabetos brasileiros? Como dá conta de atender as necessidades de aprendizagem do povo brasileiro, quando não existe compromisso/interesse dos governantes em alterar a situação que aí está? Como possibilitar a esse público uma educação que, para além do saber sistematizado, oportunize manifestar seu ponto de vista e solidariedade capaz de uma organização coletiva?

Em 2002, com a eleição do Presidente Lula gerou-se a expectativa na maioria dos brasileiros, especificamente nos educadores progressistas, de mudanças substanciais na sociedade e na educação. Esperava-se que a educação tomasse um rumo promissor, uma vez que as forças progressistas da sociedade brasileira insatisfeitas com a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto nº. 2.208/97 e as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino técnico e o ensino médio, havia encampado a luta por sua revogação desde 1996, tendo em vista “a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, p. 1088-9). O que se pretendia alcançar era:

O ideário da politecnicia² [que] buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 35 e 36).

A educação pautada nesse ideário formativo daria ao aluno-trabalhador jovem e adulto a oportunidade de uma formação que, para além de um treinamento para uma determinada habilidade fosse ampla e integral, constituindo para esse aluno uma nova possibilidade de construção de seu projeto de vida.

Em avaliação feita por trabalhadores, educadores, pesquisadores e agentes públicos, na transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula, das políticas públicas/ações que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da educação profissional e sua articulação com a educação escolar, com vistas a subsidiar às políticas públicas do novo governo, verificou-se que o procedimento do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) consubstanciado, respectivamente, pela reforma da educação profissional e incentivos do Programa de Extensão da Educação Profissional (PROEP), e do (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) objetivava a (re)qualificação profissional do trabalhador, dissociada da educação básica e da formação continuada. Diante do resultado dessa avaliação foi reafirmada a necessidade de uma educação profissional integrada à básica em todos os níveis de ensino, que oportunizasse ao trabalhador jovem e adulto uma educação profissional organizada em itinerários formativos calcados em bases tecnológicas consistentes, bem como, a elevação da

² Conforme Savianni apud Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a, p. 42), “politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

sua escolaridade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a). Isto é, a proposta era de que fossem criadas políticas públicas de educação profissional para superar:

O viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectiva de melhoria de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 39).

Nessa perspectiva, em 2004, por meio do Decreto 5.154, foi revogado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentava o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da LDB referentes à educação profissional que era uma das principais distorções do governo do FHC a serem corrigidas que, nas palavras de Frigotto (2005a, p. 25), “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. O Decreto nº 5.154/2004, além de revogar o anterior, regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 e colocou as bases para a integração da educação profissional com a básica, indicando no artigo 3º, parágrafo 2º a necessidade de articulação dos cursos de formação inicial e continuada com a modalidade de educação de jovens e adultos, objetivando, ao mesmo tempo, a qualificação para o trabalho e a elevação da escolaridade dos trabalhadores. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b).

Este Decreto foi a resposta parcial às reivindicações da sociedade civil organizada, colocadas anteriormente. Porque foi a concretização do primeiro embate, o segundo seria a definição das DCNs, pelo MEC, que orientassem a implementação das ações constantes no Decreto em referência. Não obstante, o que aconteceu, foi a transferência dessa prerrogativa para o Conselho Nacional de Educação (CNE), permitindo que este Conselho, contraditoriamente às disposições do Decreto nº 5.154/2004, atualizasse as DCNs vigentes 1998 e 1999, no sentido de conformar as concepções do Decreto nº 2.208/97 em voga no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo tal proposta ratificada pelo MEC, perdendo este a oportunidade de propor ações que viessem à conquista da hegemonia de suas concepções (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b). Tal “equivoco”:

Contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições (FRIGOTO, CIAVATTA, RAMOS 2005b, p. 1094).

Ressalvadas as contradições decorrentes da postura do MEC, foi este Decreto que pôs as bases legais para a integração da educação profissional à básica.

4. 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: ORIGENS DA DUALIDADE HISTÓRICA

O ensino profissional no Brasil se constituiu desde o seu período colonial na face dual da educação brasileira relegada aos “pobres” e “desafortunados”, acontecendo inicialmente, na informalidade, nos próprios locais de trabalhos (engenhos), uma vez que a necessidade de mão-de-obra era restrita a esses locais. Mais tarde com o desenvolvimento da agroindústria açucareira e da atividade de extração de minérios em Minas Gerais, formaram-se núcleos urbanos, criando as mais diversas necessidades de consumo. Em consequência, novos postos de trabalho mais especializados foram surgindo. Tal fato demandou a crescente necessidade de formação profissional daqueles que seriam os candidatos a tais postos. (MANFREDI, 2002).

A Companhia dos Jesuítas devido à raridade no Brasil, de profissionais (artesãos) para desenvolverem ofícios especializados, trouxe os irmãos oficiais para desenvolverem aqui suas especializações, bem como ensinar seus ofícios aos escravos e homens livres – fossem negros, mestiços e índios. Dessa forma, os primeiros núcleos de educação profissional (escolas oficinas) foram criados nos colégios e residências dos jesuítas, em alguns dos principais centros urbanos. Vale ressaltar que a formação era voltada preferencialmente, para crianças e adolescentes, estando os ofícios ensinados ligados à atividades de carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, produção de tijolos etc., bem como à fabricação de medicamentos, fiação e tecelagem. Essas atividades requeriam, de forma geral, o uso da força e habilidades manuais. O ensino oferecido para os aprendizes desses ofícios limitava-se a fazer com que estes apenas reproduzissem

os serviços/produtos necessários à sociedade em curso na época. (MANFREDI, 2002).

Paralelas às escolas-oficinas voltadas para a formação profissional dos pobres, os jesuítas mantinham escolas com formação diferenciada para os filhos da elite, pois de acordo com Cunha (2000a, p. 67 apud MANFREDI, 2002, p. 74), “em meados do século XVIII, os Jesuítas mantinham no Brasil, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários”.

O sistema educacional brasileiro público iniciou sua organização pelo ensino superior, a partir de 1808 com transferência do rei de Portugal para o Brasil. O ensino primário e o secundário, de cunho propedêutico, eram preparatórios para o ingresso no superior, havendo na época poucos estabelecimentos escolares ofertando esses níveis de ensino, sendo na sua maioria trabalhado por professores particulares. (MANFREDI, 2002).

Concomitante à organização desse sistema escolar, voltado para a elite brasileira, o Estado desenvolvia outra forma de ensino voltada para a formação de trabalhadores diretamente ligados à produção - os artífices que eram destinados aos trabalhos nas oficinas, fábricas e arsenais. Para atender à demanda destes trabalhadores, “o Estado desenvolvia a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados e os desvalidos”. (MANFREDI, 2002, p. 76).

É importante dizer que desde os primórdios da educação brasileira, sua constituição foi acontecendo de modo a atingir dois objetivos prioritários para a manutenção do grupo hegemônico na sociedade, o primeiro, no sentido de satisfazer às necessidades do mercado de trabalho, a partir de uma formação dual, destinada à duas classes distintas: a das elites e a dos trabalhadores; e o segundo, de permitir, continuamente, a reprodução dessa sociedade em que a classe detentora dos meios de produção continuaria sugando, pisoteando a dos trabalhadores, de forma que o primeiro promovesse a sustentabilidade ao segundo. Tudo feito de forma política ideologizada, com vistas a conformar e legitimar a estrutura social vigente.

De acordo com Manfredi (2002), o final do período imperial e início do período republicano foi marcado por profundas mudanças econômicas devido à extinção da

escravatura, à consolidação do projeto de imigração e à expansão da economia cafeeira. Nessa nova fase histórica do Brasil, de mudanças no setor político, econômico e social, novas necessidades também eram demandadas para fazer face a essa nova fase, especificamente, no que se refere à qualificação profissional e à educação básica e profissional básica. Nesse sentido, nas três primeiras décadas do século XX, o sistema educacional escolar e a educação profissional foram reconfiguradas. As instituições educacionais que trabalhavam com os ensinos compulsórios de ofícios artesanais e manufatureiros, foram transformadas em redes escolares tendo como destinatários os pobres, os desafortunados e os que pertenciam aos setores populares urbanos, que passariam à condição de assalariados. (MANFREDI, 2002).

Contudo, o procedimento mais efetivo encontrado para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema foi realizado em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política. Assim, em 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 escolas de aprendizes artífices por meio do Decreto nº 7.566, uma em cada capital dos diversos estados brasileiros. Com exceção do Rio Grande do Sul onde já havia o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, com os mesmos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices. Elas tinham por finalidade:

A formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários aos Estados da Federação onde funcionasse. (MANFREDI, 2002, p. 83).

Segundo Manfredi (2002), cada escola, considerando infraestrutura e as demandas das indústrias locais deveriam criar até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica e ofertar obrigatoriamente, curso primário para analfabetos e de desenho no horário noturno.

No período da Primeira República, paralelo às iniciativas de educação profissional em nível federal que tinham cunho assistencialista e compensatório, outras experiências foram acontecendo nas esferas estadual, privada e em nível da organização dos trabalhadores, sendo que as experiências de educação profissional dos trabalhadores diferenciavam-se das demais por suas ideias revolucionárias de

concepção anarco-sindicalista de educação integral. Seu projeto educativo libertário era voltado para trabalhadores adultos e seus familiares e era desenvolvido por meio de conferências, palestras e estudos, combinando ações e práticas de educação de adultos. Tal formação era promovida pelas uniões sindicais ou centros de estudos organizados.

No período do Estado Novo (1937-1942), o Brasil passava por mudanças no seu modelo de desenvolvimento. A agroexportação estava substituída pela industrialização, o que necessitava de mão-de-obra que pudesse dar conta das novas exigências do mercado. Nesse sentido, o Estado brasileiro, como agente do desenvolvimento econômico, tinha que possibilitar a formação de trabalhadores voltada para a nova demanda de mercado, a indústria (MANFREDI, 2002). Nesse período, as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio da Lei 378 de 13 de janeiro de 1937, passaram a denominar-se de Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. (CIAVATTA, 2010).

Nesse mesmo período, segundo Manfredi (2002), dado o estado de repressão e silêncio a que foi imposto aos setores mais combativos e da esquerda sindical, bem como a instituição de diversas medidas legais e político-institucionais que conformaram os interesses das elites, especificamente, os setores vinculados ao capital industrial, deu-se a construção de uma estrutura sindical oficial, bem como a ideologia corporativista que lhe dava sustentação. Tal aparato ideológico incluiu em seu arcabouço uma série de reivindicações trabalhistas acompanhada de dispositivo que objetivava o controle das manifestações dos trabalhadores e o cerceamento do direito destes se organizarem livremente. Tais medidas possibilitaram no campo da formação profissional:

O desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores [e] favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – chamado “Sistema S”, o Senai (1942) e o Senac (1943). (MANFREDI, 2002, p. 98).

É neste contexto que o sistema educacional brasileiro é reordenado - Decreto-Lei nº 8.529/46, ensino primário e Decreto-Lei 4.244 /42, ensino médio - com o fortalecimento de sua face dual. Tendo em vista que, segundo Manfredi (2002), somente o primário era destinado a todos os que tivessem acesso ao

sistema, na idade de 7 a 12 anos, ressalvadas as diferenças do conteúdo trabalhado e as escolas que frequentavam, sejam públicas ou privadas. No que concerne ao ensino médio, o acesso se dava a partir dos 12 anos a um dos cinco ramos em que se encontrava estruturado quais sejam: ensino secundário, agrícola, industrial, comercial e normal. Cada ramo estava dividido em primeiro e segundo ciclos, sendo que o primeiro era pré-requisito para o segundo ciclo do ramo respectivo, isto é, da área profissional correspondente. Nesta assertiva, se faz exceção o ramo secundário, uma vez que, seu primeiro ciclo possibilitava acesso segundo ciclo dos demais ramos profissionais. Tal articulação se repetia com relação ao acesso à educação superior. Ressaltando-se que foi a primeira vez que alunos do ensino profissional puderam vislumbrar a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Essa estrutura educacional deixa clara a divisão do Ensino Médio em duas partes: o ensino secundário e o profissional, com objetivos respectivamente de: “formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio [ensino profissional] [...] formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia” (MANFREDI 2002, p. 99). Contudo Cunha (2000 apud MANFREDI 2002, p. 101), chama a atenção que a divisão da educação ora referida não corresponde:

À clássica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior, quanto o 2º ciclo dos ramos profissionais [...]. Apenas o primeiro ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de falava a constituição de 1937. (...) Contudo o 2º ciclo dos ramos profissionais, embora estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, oferecia ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal (...). O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes. (2000c, p. 42).

Essa estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro retrata de forma contundente a face dual na educação e demonstra claramente quais classes/sujeitos serão os protagonistas desses ramos de ensino. Tal situação foi se conformando no período do pós Segunda Guerra Mundial até o final da década de 60, à medida que o ensino propedêutico permitia cada vez mais, um conjunto básico de conhecimentos capazes de possibilitar a progressão daqueles que nele tinham

acesso e na contramão deste, o ensino profissional cada vez mais restringia os conhecimentos a níveis de informações referentes ao domínio de ofícios específicos a um ramo profissional. Diminuíam assim, as possibilidades de quem cursava esse ensino, acessar a educação superior.

No entendimento de Kuenzer (1998), esse modo de organizar a educação se assenta no modelo da organização do trabalho de base taylorista/fordista que privilegiou nas tendências pedagógicas ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, fundada na divisão pensamento e ação. Nesse sentido, era necessária uma escola para desenvolver um trabalho pedagógico em que seu princípio educativo fosse centrado nessas bases, de modo a garantir o pré-disciplinamento compatível com a vida social e produtiva requerida pelo então modo de produção, tivesse uma organização rigidamente hierarquizada e centralizada, bem como:

Se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para a qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para que se constituíram historicamente alternativas com objetos e duração diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas. (KUENZER, 1998, p. 37).

Ressalta-se que o arcabouço de dispositivos legais, engendrados pela classe hegemônica, no período getulista, que permitiram a conformação da estrutura dual na educação, foi de tal forma eficiente que a LDB nº 4.024/61 não alterou a situação legitimada. A educação profissional da rede privada, tendo no Sistema “S” suas principais agências – sobretudo o Senai - foi mantida e fortalecida, constituindo-se em um sistema de educação profissional paralelo à rede pública.

A nova lógica do projeto capitalista, a qual tem sustentação na globalização da economia e na reestruturação produtiva como macroestratégias responsáveis pela nova ordem de acumulação mundial desse sistema, começa a imprimir a partir de meados dos anos 60, um novo direcionamento à qualificação profissional do trabalhador, tendo por base a nova pedagogia do trabalho requerida para o mercado em abertura. Uma pedagogia calcada em bases mais flexíveis, como: a descoberta de novos princípios científicos que permitiam o desenvolvimento de novos materiais e equipamentos, a substituição de trabalho de base rígida por outros mais flexíveis,

a introdução da microeletrônica, em detrimento da eletromecânica e os sistemas de comunicação que interligam o mundo da produção. Destarte, um novo discurso é construído acerca de uma qualificação que busque dar conta de um novo tipo de trabalhador para os diversos setores da economia, capaz de adaptar-se às formas flexíveis da produção com destaque para:

A capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio domínio dos códigos de linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1998, p. 37-38).

Para Kuenzer (1998), nessa perspectiva de educação, em sendo garantida para todos os trabalhadores, haveria uma mudança substancial na qualificação profissional desses sujeitos. Porém segundo ela, as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área mostram que ela conduzia progressivamente, à tese de polarização das competências, uma vez que um quantitativo cada vez menor de trabalhadores tinha/tem acesso a uma educação científico-tecnológica de qualidade. É o aspecto ideologizado da política educacional que permanece, o discurso é abrangente, mas, as possibilidades de mudanças se restringem à medida posta pelo sistema tendo o mercado como termômetro do alcance dessas mudanças.

Segundo Manfredi (2002), a reforma do sistema escolar brasileiro feita pela Lei nº 5.692/71, conduzida pelos governos militares, buscou equiparar formalmente o curso secundário e os cursos técnicos, instituindo a profissionalização universal e compulsória para o secundário. Essa medida pretendia transformar o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. Porém a falta de condições objetivas para a transformação de todo ensino do 2º grau em uma forma articulada entre a educação geral e a formação profissional levou tal proposta ao fracasso. Pois diante da impossibilidade de efetivação da proposta editou-se, já no ano de 1972, o Parecer nº 45 e, no de 1975, o Parecer nº 76 que renunciava a volta da velha dualidade na educação. O primeiro possibilitou várias alternativas para a realização

de cursos profissionais de base meramente tecnicista e o segundo regulamentou qualificações de nível básico ao lado das habilitações técnicas previstas no primeiro.

O prenúncio ora referido foi oficializado, no ano de 1982, por meio da Lei nº 744/82, a qual voltou a descomprometer a escola da habilitação profissional, ao restabelecer a dicotomia entre o ensino propedêutico e o técnico e, ao mesmo tempo acirrar a ambiguidade e precariedade do ensino secundário e desestruturar as escolas técnicas estaduais. Vale ressaltar que o “retorno” a velha estrutura dual da educação refere-se a questão formal, pois na prática essa dualidade continuou mesmo com a Lei nº 5962/71 que instituiu a profissionalização compulsória. Essa proposta da citada Lei considerava as mudanças no cenário do mercado de trabalho, que apontava para outra lógica na formação do trabalhador: a aquisição de competências que o permitisse maior autonomia intelectual e moral com vistas a perceber e resolver problemas inerentes à sua função na empresa. No entanto para Kuenzer (2009, p. 3-4):

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida.

A partir de 1985, com o fim da ditadura militar e a abertura de um processo democrático no Brasil, intensificaram-se os debates por parte de educadores e sociedade civil acerca da democratização e qualidade da educação. Segundo Frigotto (1995), nesta década, buscou-se organizar os processos educativos no conjunto da educação brasileira tendo-se como referência a concepção de escola unitária e de educação ou formação omnilateral, politécnica ou tecnológica. Foi nessa perspectiva que o deputado Otávio Elísio elaborou após intensas discussões com os atores sociais que lutavam por uma educação de qualidade, o projeto de LDB concebendo a construção do Sistema Nacional de Educação, com garantias de financiamento público e mecanismos de gestão e controle social, em articulação e integração nacional com os níveis e modalidades educacionais.

Contudo, na contramão dessa proposta, o projeto do MEC, consubstanciado em seu planejamento estratégico, era a separação das bases conceituais do conhecimento meramente técnico, reafirmando assim, mais uma vez na história da educação brasileira a dicotomia entre ensino propedêutico e técnico/profissional, e duplicando o sistema escolar no âmbito do ensino médio. A proposta do MEC objetivava a adequação da formação profissional às necessidades do mercado, fazendo com que as modificações empreendidas com a flexibilização dos currículos, bem como a redução do tempo de duração dos cursos de formação profissional, se constituíssem em atrativos para os investimentos dos empresários. Essa estratégia vislumbrava a possibilidade de redução do volume de recursos públicos para a educação profissional, contribuindo para o progressivo descomprometimento da União com a gestão dessa parcela do sistema educacional. (GARCIA & LIMA FILHO, 2004).

A década de 1990 foi palco de debates, tensionamentos e disputas acerca de qual projeto de LDB seria aprovado, de um lado o projeto de Otávio Elísio respaldado pela maioria da sociedade civil organizada, educadores e pesquisadores que buscavam um projeto de sociedade consubstanciado num projeto educacional com foco nos sujeitos e nos conhecimentos que propiciassem a esses sujeitos a compreensão e transformação da realidade em que estão inseridos. (RAMOS, 2005). De outro lado, um projeto que privilegiava a lógica capitalista representada pelas multinacionais e o empresariado, que pretendia em definitivo a dicotomia entre formação geral e específica. O desfecho dessa disputa consolida-se com aprovação de uma LDB que privilegiou a lógica capitalista, sendo tal intento consolidado com o Decreto nº 2.208/97, cuja característica principal foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico que oficializa a separação entre formação humana e técnica. Conforme Kuenzer (2009, p. 28-9):

Como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

O resultado dessa desvinculação promovida pelo referido Decreto limitou a articulação dos cursos técnicos de nível médio somente às formas concomitantes e subsequentes à educação básica, o que reforçou a independência entre elas, oficializando a dualidade estrutural historicamente vivenciada no Brasil. No entanto, apesar da LDB aprovada ter privilegiado a lógica capitalista, trouxe no seu artigo 22 que “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). O que significa:

O aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isso implica retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído. (RAMOS, 2010, p. 48).

Tal proposição desloca a discussão do ensino médio com foco no mercado de trabalho para a pessoa humana, uma vez que nesta perspectiva o que confere sentido ao EM são os sujeitos desse nível que tem uma vida, uma história e uma cultura, que possuem necessidades diversas, porém direitos universais. E os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade que todos têm direito ao acesso. Assim, se faz necessário a partir desse olhar, a construção de um projeto de ensino médio capaz de superar a dualidade entre formação específica e geral à medida que se busque, como última etapa do ensino médio, desenvolver, respaldado na unidade de seus princípios e objetivos, uma educação que contemple as diversas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos participantes desse nível de ensino, sejam eles adolescentes, jovens e adultos identificando-os como sujeitos que possuem direitos no período em que cursam o ensino médio. Para Ramos (2010, p. 48), “implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia”. Nesse sentido, é que diante da criação do Decreto 2.208/97, que de novo legitima a dualidade no sistema educacional

brasileiro, educadores e pesquisadores comprometidos com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade continuaram a luta com vistas à revogação deste:

E a normatização da articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB, pretendeu restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.37).

Esse intento tornou-se compromisso de campanha do Presidente Luís Inácio Lula da Silva que eleito, promulgou em 23 de julho de 2004 o Decreto 5.154, tendo sido seu conteúdo incorporado à LDB pela Lei 11.741 de 2008.

4. 3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS- PROEJA

O PROEJA é um Programa criado a partir da confluência da educação básica (níveis fundamental e médio), EPT e EJA para atendimento dos públicos jovens e adultos, visando contribuir para a inclusão de milhões de brasileiros jovens e adultos que estão fora das redes de ensino. Para Moll, a proposta de inclusão do PROEJA para o público de jovens:

Tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente excluídas. (MOLL, 2010, p. 132).

De acordo com o DB do programa (BRASIL, 2007), o que está posto na proposta é uma formação humana que possibilite ao trabalhador ter acesso ao universo de conhecimentos científicos e tecnológicos construídos historicamente pelo o homem, capaz de permitir a esse trabalhador compreender o mundo, situando-se nele com possibilidades de atuar como sujeito que procura melhorar suas próprias condições de vida e participar da construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido acrescenta que não se deve reduzir:

A cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e ao mundo [...] de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2007, p. 13).

Assim a formação que se quer, concebe o homem como um ser integral capaz de contribuir para outro projeto de desenvolvimento diferente do projeto neoliberal que considera o crescimento econômico como indicador primordial e o trabalhador, como mera peça na engrenagem de sustentação/funcionamento do sistema capitalista. Um projeto o qual tenha em conta outros indicadores como o desenvolvimento social, cultural e político do trabalhador, sustentado por uma distribuição de renda mais justa e igualitária. Esse outro projeto demanda processos educativos planejados de forma a contribuir para a formação de trabalhadores capazes de transformações econômicas, sociais e culturais tanto em âmbito individual como coletivo, a nível local e/ou regional. Nesse sentido, a educação “é um processo de criação, produção, socialização e (re)apropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho”. (BRASIL, 2007, p. 31).

A instituição do PROEJA tornou-se possível mediante as lutas de educadores e intelectuais em prol da Educação Pública de qualidade, e em particular, de uma educação de jovens e adultos que fosse contemplada por uma política pública que, para além de finalidades meramente compensatórias, isto é, de reposição de escolaridade ao público jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência à educação escolarizada na idade dita “regular”. Esse programa veio contribuir para que pudessem enriquecer-se histórico, cultural e socialmente, à medida que inseridos no mundo escolarizado com possibilidades de (re)fazer novas leituras do seu cotidiano e do mundo, pudessem, numa perspectiva freireana:

Incluir-se na luta por sonhos possíveis, implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades. (FREIRE, 2001b, p. 28).

As lutas travadas pela sociedade civil organizada após várias derrotas fortaleceram-se com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva para Presidente da República, devido sua origem social e perfil de luta em defesa dos trabalhadores e um plano de governo que contemplava a classe trabalhadora, particularmente os mais atingidos/sofridos com a política neoliberal de seu oponente Fernando Henrique Cardoso. Uma de suas propostas de reversão da situação instalada pelo então Presidente estava pautada numa educação que superasse a dualidade educacional.

Assim sendo, teria que revogar o Decreto nº 2.208/1997 e outros documentos legais que, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), impediram a esperada formação integrada, ao tempo que reafirmava a falta de compromisso do governo Fernando Henrique Cardoso com o público de jovens adultos. Todavia, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 não se deu de forma pacífica, a correlação de forças existentes - conservadores *versus* progressistas - desde a disputa do Projeto de Lei da atual LDB nos anos 90 continuava presente no cenário educacional brasileiro, de forma que a disputa dessas forças perpassou todo o ano de 2003, tendo um desfecho parcial em julho de 2004, materializado no Decreto nº 5.154/2004.

4. 3. 1 Bases legais

A promulgação do Decreto nº 5.154, de julho de 2004, que revogou parcialmente o Decreto nº 2.208/97 – compromisso assumido na proposta de campanha do Presidente Lula - e criou as possibilidades de integração da educação profissional com a educação básica tanto para os alunos da idade “regular” como para os jovens e adultos em idade “não regular”, expressando - no seu artigo 1º - que a educação profissional se desenvolverá “por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, preferencialmente articulados com a EJA; educação profissional técnica de nível médio; e EPT de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004). O citado Decreto criou as condições legais para que fosse realizada a integração da educação profissional à educação básica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 45) afirmam que:

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores [e os próprios trabalhadores]. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção do ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Entretanto, a falta de esforços do governo para implantar uma educação integrada nos estabelecimentos públicos de ensino aliado naquele momento ao imobilismo da sociedade civil permitiu ao CNE, por seu viés conservador, emitir o Parecer 39/2004 e a Resolução 01/2005, sendo esses documentos homologados pelo MEC. O conteúdo dessas diretrizes, contraditoriamente, às disposições do Decreto nº 5.154/2004, foram atualizados de modo a manter as concepções que orientaram as reformas realizadas no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto nº 2.208/97. Assim sendo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), pronunciam-se:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade.

Todavia, ressalvadas as contradições, foi esse Decreto que estabeleceu as bases para a integração da EPT à educação básica, tornando possível a criação do PROEJA, inicialmente pelo Decreto nº 5.478, de 25 de junho de 2005, e denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Jovens e Adultos. Esse Programa tem dupla finalidade: a formação profissional e elevação da escolaridade, isto é, oportunizar ao aluno trabalhador jovem e adulto uma qualificação profissional, dando-lhe maior possibilidade de ingresso no mundo do trabalho bem como prosseguimento nos estudos. O Decreto que criou o referido Programa prevê a formação inicial e continuada de trabalhadores, em nível fundamental e Educação Profissional Técnica, em nível médio, para o público de Jovens e Adultos com trajetórias escolares descontínuas.

O Decreto em apreço estabeleceu o máximo de 1600h para a formação inicial e continuada, sendo o mínimo de 1200h para a formação geral e de 200h para a

profissional; o máximo de 2.400h para os cursos técnicos de nível médio, sendo o mínimo de 1200h para formação geral e a quantidade de horas referente a habilitação profissional técnica ofertada. E como instituições proponentes os Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, devendo cada instituição ofertar em 2006, para o PROEJA, o equivalente a 10% do total de matrículas que foram realizadas em 2005 para os cursos já ofertados naquela escola. Posteriormente, as vagas seriam abertas conforme ato do MEC. É importante ressaltar, que o PROEJA na sua criação, pelo Decreto nº 5.478/2005, trouxe em seu bojo a determinação de que os cursos devem ser estruturados, preferencialmente, nas áreas profissionais que mantenham sintonia com as demandas de nível local e regional para que possa contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico. (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que o aludido Decreto, após algumas críticas no que concerne à abrangência do nível de ensino, à referência à carga horária máxima, às instituições proponentes, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, o qual passou a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. As principais alterações trazidas estão em sua definição como um Programa Nacional; a abrangência que antes se restringia ao ensino médio passa a abarcar toda a educação básica, a alteração na exigência de carga horária “máxima” para uma carga horária “mínima”, a possibilidade de oferta do Programa por outras instituições, além da rede de instituições federais de educação profissional³, sistemas municipais e estaduais de educação, bem como as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (sistema S), a possibilidade de formação inicial e continuada e por fim, formação técnica articuladas respectivamente ao ensino fundamental e ao ensino médio, visando à elevação da escolaridade do trabalhador. Acrescentando ainda, ao lado do

³Compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais e p Colégio Pedro II, sem prejuízos de outras instituições que venham a ser criadas.

desenvolvimento socioeconômico, o desenvolvimento cultural (BRASIL, 2006). Vale ressaltar que houve uma alteração nas horas referentes à formação técnica dos cursos do PROEJA. Estas já não estão vinculadas à área de trabalho, mas foi estabelecido que para qualquer área nesse âmbito, a formação técnica terá 1200h. (BRASIL, 2012).

Acrescento, como base legal de sustentação do PROEJA, a LDB nº 9.394/96, que orienta as ações referentes à educação brasileira; a Lei nº 11.841/ 2008 que regulamenta o Decreto nº 5.840/06, alterando os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96, com vistas no redimensionamento, institucionalização e integração das ações da EPT 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; a Lei nº 11.892/2008, que institui a RF de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual dentre outros objetivos, assinala em seu art. 7º “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de Jovens e adultos”; a Medida Provisória nº 339/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Lei nº 11.497 que regulamento o FUNDEB, bem como as resoluções e pareceres que orientam os níveis da educação básica (fundamental e médio); EJA e EPT.

O PROEJA, além de estar voltado de modo geral para público de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (nível fundamental e médio), foca especificamente a população indígena e aprisional, tendo sido construído um DB específico para cada nível. Vale ressaltar que o DB desse programa, apoiado na Declaração de Hamburgo de 1997, diz que este deve ser pensado de forma perene, buscando assumir a condição humanizadora da educação, o que não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz “ao longo da vida” (BRASIL, 2007, p. 13). É importante esclarecer que na presente pesquisa irei trabalhar com o nível médio de ensino.

4. 3. 2 Concepções e princípios

De acordo com o DB do PROEJA (BRASIL 2007), diante da realidade que se apresenta com índices crescentes de exclusão social, se fazem necessárias mudanças e transformações significativas que deem conta de uma outra sociedade. Essa outra sociedade necessita de condições materiais e culturais que possam em um breve espaço de tempo implementar políticas as quais auxiliem na consolidação das bases estruturais, com vistas a um projeto societário de caráter mais ético e humano.

Nesse sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo. (BRASIL, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, a educação Profissional é colocada como uma política pública estratégica comprometida com a formação integral do homem, de caráter emancipador, voltada para seu desenvolvimento pessoal e crescimento da sociedade com possibilidades de contribuir para mudanças efetivas na realidade em que vivem. Tal política deve ser destinada, não só para os adolescentes egressos do ensino fundamental regular, mas, para os jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, nas mesmas condições de ofertas dadas aos primeiros.

O PROEJA, respaldado na concepção do direito à educação como aprendizagem ao longo da vida, propõe uma educação que simultaneamente, atenda às especificidades dos sujeitos jovens e adultos e dê possibilidades a eles de acessar uma educação profissional capaz de prepará-los de forma integral para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o desenho proposto deve ter como propósito romper com a dualidade estrutural decorrente do modo de produção capitalista que separa:

Trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola [educação] que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes

dirigentes como das classes subalternizadas. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012).

Esse programa tem como proposta principal implementar uma política educacional que integre a educação profissional à educação básica na modalidade de jovens e adultos, integração essa que devido a:

Novos paradigmas de organização e gestão de processo flexíveis de trabalho com base microeletrônica demanda uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica que integre verdadeiramente os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos. (KUENZER, 2009, p. 50).

Dessa forma, visa à formação dos sujeitos jovens e adultos, onmilateralmente, para inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania, possibilitando-os o desenvolvimento pessoal e social e a redução das desigualdades sociais. Assim, o que o PROEJA propõe é uma formação que possibilite uma modificação na perspectiva de vida de homens e mulheres que venham a participar desse programa a partir da compreensão das relações vivenciadas no seu meio, com possibilidades de ampliação de sua leitura do mundo e participação na sociedade. Tal perspectiva está de acordo com o pensamento de Freire:

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar, [...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 86-87).

Condiz com a concepção do PROEJA o qual tem seu objetivo de formação ancorado “na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, [o que] pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (BRASIL 2007, p. 35). De acordo com o DB, tal proposta requer que se reconheça a EJA como um campo específico do conhecimento, o que demanda investigar os diversos aspectos da vida dos sujeitos jovens e adultos, como produzem seus conhecimentos, como se relacionam enfim, sua história de vida,

para poder então pensar numa forma de melhor trabalhar com esses sujeitos. Nessa direção, Ciavatta e Rummert defendem que:

Ao pensarmos na EJA, não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa [...]. Tal perspectiva desqualifica, *a priori*, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida. (CIAVATTA E RUMMERT, 2010, p. 465).

Moura e Pinheiro (2009) corroborando nessa mesma direção chamam a atenção para que no processo educativo dos jovens e adultos sejam consideradas as características desses sujeitos ao expressar:

Os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidades de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, entre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia fortemente dos demais. (MOURA e PINHEIRO, 2009, p. 100).

Tal prerrogativa justifica a concepção posta pelo DB da necessidade de formação de professores para atuar no campo específico da EJA, permitindo que esses profissionais possam conhecer as especificidades que permeiam esse campo educacional e assim possam compreender a realidade desses sujeitos com maiores possibilidades de conhecer seus modos de aprender.

Vale ressaltar que o DB (BRASIL, 2007), visando consolidar os fundamentos do PROEJA e com base nas teorias gerais da educação, estudos específicos do campo da EJA, bem como reflexões desenvolvidas nas áreas de confluência do PROEJA, definiu alguns princípios para dá sustentabilidade a essa proposta, quais sejam: primeiro a inclusão da população nas ofertas educacionais das entidades públicas, tendo em vista o compromisso que elas devem ter com a inclusão dos jovens e adultos no sistema educacional, tendo o cuidado de na tentativa de incluir, não promover e produzir novas exclusões. Nesse sentido, Moura Pinheiro (2009, p. 104-105) pontua: “o programa é destinado à inclusão de sujeitos que foram *expulsos* de uma trajetória de escolarização em razão de suas condições de vida. É, portanto, paradoxal que, por meio desse mesmo programa, eles sejam novamente *banidos* da educação escolar”.

O segundo princípio tem procedência no primeiro e materializa-se na inserção da EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos de forma organizada, fundamentado na educação como direito, conforme estabelece o artigo 205 da constituição federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No artigo 208, ao mesmo tempo em que restringe a obrigatoriedade do Estado com a educação no ensino fundamental, incluindo os jovens e adultos, aponta para a universalização progressiva do ensino médio e pontua no parágrafo primeiro que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988)

A LDB no art. 3 § 1º, estabelece a gratuidade da EJA a todas as pessoas que por algum motivo não estudaram na idade “própria”, observando as características, interesses e situações de vida e trabalho dos alunos jovens e adultos. Adiante (art. 39), coloca que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 1988)

O terceiro princípio, o qual consiste na ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, se pauta na concepção de que a formação humana não se faz em períodos curtos, mas exige períodos mais prolongados, tendo em vista a consolidação de saberes da produção humana, suas linguagens e modos de expressar a vida e transformar o mundo. Nas palavras de Frigotto (2004, p. 58):

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar é que ensino médio enquanto educação básica tem como eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho” e nem com o “treinamento para o vestibular”. Aqui reside um ponto central para superar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens [e adultos] as bases do conhecimento que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico.

O quarto princípio fundamenta-se no trabalho como princípio educativo que, na concepção de Ciavatta (2008, p. 408 e 412), essa expressão:

Remete a relação entre trabalho e educação no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano [e] esteve associada a discussão sobre a politecnicidade e a viabilidade social e política no país.

Para Ramos (2007) a compreensão do trabalho como princípio educativo não está relacionada à concepção de que se aprende fazendo, também não significa formar para o mercado de trabalho, mas “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer ainda que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade”⁴.

O quinto princípio coloca a pesquisa como fundamento da formação dos sujeitos participantes no PROEJA, considerando que por meio dela (pesquisa) se produz conhecimento e se avança na compreensão da realidade e ainda se contribui para a construção da autonomia intelectual dos alunos-trabalhadores inseridos no programa.

O sexto e último princípio preconiza a necessidade de considerar as condições geracionais, de gênero, relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. O que remete à compreensão de que outros grupos e não só os de trabalhadores devem ser levados em consideração, uma vez que também são constituintes de identidades. Nesta perspectiva podemos incluir os negros, os índios, as mulheres etc.

Para o êxito da proposta do PROEJA é colocada ainda no DB (BRASIL, 2007) a necessidade de um Projeto pedagógico específico que dê conta de atender os sujeitos jovens e adultos bem como os demais envolvidos no processo educativo, oportunizando o diálogo com as diversas concepções formadas acerca do campo de

⁴Texto elaborado a partir da exposição no seminário integrado, nos dias 14 e 15/08/2007, realizado pela Superintendência de ensino médio da SEDUC-RN, respectivamente em Natal e Mossoró.

atuação profissional, o mundo do trabalho e a história vida dos sujeitos implicados no processo educativo.

4. 3. 3 Projeto Político Pedagógico

Todo projeto em que se quer oportunizar novas possibilidades, que tenha a pretensão de contribuir para “outro mundo possível”, deve vislumbrar uma “outra formação possível”. No caso do PROEJA, o que se pretende é uma formação integral, isto é, uma formação que permita:

O desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição a unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo”. (KUENZER, 2009, p. 58-59)

Por conseguinte, a proposta do PROEJA delineada em seu DB, de uma política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, acena prioritariamente para a perspectiva de um Projeto Político-Pedagógico Integrado. Tendo essa integração o “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (CIAVATTA, 2005, p.84). Tal integração deve considerar as relações entre ciência, cultura e trabalho:

De modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente. (KUENZER, 2009, p. 50).

Para dar sustentabilidade a esta proposta, o DB (BRASIL, 2007) aponta como fundamentos político-pedagógicos do currículo: a relação entre educação profissional, educação básica e EJA, o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, currículo integrado como possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção do ensino médio em resposta aos diferentes sujeitos sociais e o abandono da perspectiva estreita da formação para o mercado

de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos como forma de compreensão de si mesmo e do mundo. É importante reiterar “a autonomia e a competência da escola para delinear um projeto político-pedagógico verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento de consciências autônomas e eticamente comprometido com a superação da exclusão” (KUENZER, 2009, p.51). Tal assertiva tem fundamento legal no art. 12, inciso da LDB onde preconiza a autonomia da escola para elaborar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Assim, as diretrizes e parâmetros curriculares devem ser adotadas como linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, e não como roteiro rígido de conteúdos que deva ser trabalhado por todos de igual forma. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a proposta do PROEJA é de uma formação integral com a qual os alunos trabalhadores:

Não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007, p. 36).

Pelo o exposto, a proposta do PROEJA em sua gênese objetiva uma relação direta com o desenvolvimento, quando no artigo 5º § único do Decreto que o criou, determina que os cursos ofertados devam ser estruturados, preferencialmente, levando em consideração as demandas de nível local e regional, de forma que possam contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006). Corroborando com a proposta, Grabowski (2006, p.121) “compreende que o fazer escolar só se faz competente enquanto tomar como objeto as relações sociais e produtivas na sua dimensão de totalidade, segundo o que é a especificidade de sua função: a produção do conhecimento”.

Nessa direção, Bruno (2011) compreende que a relação entre educação e desenvolvimento econômico acontece mediante a introdução de inovações tecnológicas no processo de trabalho, uma vez que são essas inovações que irão requerer do trabalhador qualificação que o proporcione a capacidade para o desenvolvimento de atividades demandadas pela tecnologia ora utilizada.

Corroborando com esse direcionamento Gadotti (2008, p. 95) afirma, criticamente, que “para os trabalhadores a educação permanente é um *aumento de formação profissional* que serve para torná-los mais rentáveis e mais adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial”. Neste contexto é que a educação é requerida como uma necessidade que vai aumentando conforme se vislumbra a possibilidade de maiores vantagens econômicas decorrentes das mediações pedagógicas entre processo educativo e as tecnologias, bem como o modelo de desenvolvimento/ modo de produção.

No entanto, como Sachs (2008), acredito que o valor da educação para o desenvolvimento está relacionado à sua contribuição para o “despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido da autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima” (SACHS 2008, p. 39). Não servindo apenas como um instrumento que permita ao trabalhador fazer uma troca no mercado de trabalho, mas que o permita como sujeito uma participação efetiva na comunidade, com vistas à melhoria das condições de vida da sociedade. A educação nesta perspectiva, para jovens e adultos que trazem consigo seus saberes e experiências, tem maior probabilidade para contribuir no processo de desenvolvimento da sociedade.

Nesta perspectiva, busquei investigar acerca da formação constituída pelos jovens e adultos participantes do Curso Técnico em Cozinha a partir da seguinte indagação: como essa formação modificou a vida desses alunos-trabalhadores? Como foi articulada com o desenvolvimento local? Desse modo, procuro no capítulo seguinte a relação entre desenvolvimento e educação, a partir de trabalho de estudiosos e pesquisadores destas áreas de conhecimento.

5 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A valoração dada à educação escolarizada, nos dias atuais, é decorrente da vitória dos trabalhadores nas lutas em prol da redução da jornada de trabalho e melhoria salarial no século XIX e início do XX. A partir dessa conquista dos trabalhadores, os capitalistas passaram a introduzir maquinaria nas fábricas, permitindo o aumento do tempo livre. Mas, o que fazer com esse tempo livre? Preocupados com a questão os capitalistas buscaram meios para controlar esse tempo livre do trabalhador, quando eles não estivessem no trabalho, com o fim de transformar esse tempo em produção, isto é, valorizando a força do trabalho com vistas ao aumento dos lucros. Nesse sentido, foi se reconfigurando sucessivamente o tempo de lazer, o trabalho doméstico e o trabalho escolar. E, nessa perspectiva, a expansão da educação escolar, sobretudo da classe trabalhadora, foi sendo atrelada ao controle do capital. (BRUNO, 2011).

Os sistemas nacionais de educação foram criados e reconfigurados com base nos modelos administrativos vigentes, sendo a educação pública voltada para “atender as necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social” (BRUNO 2011, p. 547), conforme se apresentava/apresenta o panorama das necessidades do mercado, no que concerne ao desenvolvimento econômico.

De acordo com Bruno (2011), a compreensão da relação entre educação e desenvolvimento econômico dá-se a partir do momento em que são introduzidas inovações tecnológicas no processo de trabalho, pois são essas inovações que vão permitir o aumento da produtividade, que provem, justamente, da diminuição nos custos das unidades produzidas, decorrente da introdução de novas tecnologias, sem o aumento na jornada de serviço do trabalhador. Tais inovações, somente são utilizáveis se tiver mão-de-obra capacitada que dê conta de manejá-las eficazmente. Neste contexto é que a educação é requerida como uma necessidade que vai aumentando conforme se vislumbra a possibilidade de maiores vantagens econômicas decorrentes das mediações pedagógicas entre processo educativo e as tecnologias, bem como o modelo de desenvolvimento/ modo de produção.

Bruno destaca a importância das qualificações do trabalhador em nível mais complexo, pois é a partir delas que as inovações tecnológicas podem ser introduzidas nas relações/ambientes de trabalhos com garantia de eficácia e aumento da produtividade. Nesse sentido, nos países ou regiões em que se leva em consideração a associação qualificação/lucratividade, é notado o aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos, obtida a partir da:

Luta dos estudantes nesses países ou regiões por acesso a níveis de formação mais complexos e a bens culturais mais diversificados levou à expansão da matrícula dos níveis médio e superior de ensino e ao desenvolvimento acelerado da indústria cultural. Da mesma forma, a luta dos professores por melhores salários e condições de trabalho resultou no desenvolvimento das tecnologias de ensino, tendo em vista aumentar a produtividade do trabalho docente. (BRUNO, 2011, p. 549).

É interessante perceber como as categorias educação, desenvolvimento e tecnologias estão imbricadas ao longo da história da humanidade. Vale ressaltar que essas categorias são vistas por meio de diversos olhares, o que permite a circulação de diferentes concepções acerca da mesma categoria. Nesse sentido, é importante uma visão mesmo geral, pelas diversas compreensões do que seja educação, desenvolvimento e tecnologia, buscando perceber que paradigmas de educação e tecnologia condizem com um processo de desenvolvimento mais favorável à humanidade.

5.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

As concepções de educação no Brasil estão diretamente relacionadas com as correntes pedagógicas que as deram origem, filiando-se de certa forma a um projeto que demanda uma visão de mundo e de homem em um momento histórico. Nesta perspectiva, Oliveira (2001, p. 102) entende que a educação “é um trabalho concreto de produção e reprodução social da existência humana, nas esferas material e espiritual, pelas quais os atores [professor e aluno] da situação pedagógica relacionam-se entre si e com o mundo natural e social”. Tal trabalho deve pautar-se numa formação que, para além da transmissão de ideias, valores e conhecimentos, esteja comprometida com a formação humana do aluno. Para Oliveira, a educação escolar é uma prática intencional, transformadora que deve estar articulada

dialeticamente com as bases materiais da sociedade e demais práticas sociais. Defende uma concepção de educação comprometida com a superação das relações de desigualdade, dominação, exploração e exclusão societária.

Para Pinto (2010) a educação está ligada à visão de homem que se pretende formar para uma determinada sociedade. Havendo, portanto, uma intencionalidade, uma consciência que orienta tal formação, num momento da história e conforme as orientações do grupo que está no poder. Assim, concebe que:

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. (PINTO, 2010, p. 31-32).

Compartilhando com esse mesmo pensamento Adams (2010) tem a educação como um “instrumento” que, tanto no passado quanto no presente, tem sido tomado como facilitador da inclusão das gerações na ordem hegemônica vigente. Porém como Pinto (2010), que concebe na educação uma natureza contraditória que implica ao mesmo tempo conservação dos saberes adquiridos e criação do novo, do progresso a partir da crítica, da negação e da substituição dos saberes existentes, acredita que a educação, concomitantemente, pode servir de:

Mediação através da qual mulheres e homens aprendem a lidar crítica e criativamente com o contexto. Nessa dinâmica dialética, oportunizam-se meios para participação individual e coletiva dos sujeitos na construção de práticas transformadoras da realidade social, relacionando as instâncias locais e amplas. (ADAMS, 2010, p. 22).

Adams (2010) sustenta que a educação, quando trabalhada a partir do cotidiano do homem e da mulher, de suas práticas e relações sociais, permite que estes possam, paralelamente ao processo educativo, ir (re)construindo seus saberes, uma vez que as experiências vividas, seus fazeres diários são condições básicas mediadoras da construção do conhecimento. Conhecimento esse que, aliado à ciência e a tecnologia, vem permitindo ao ser humano, no decorrer de sua história, transformar a natureza para (re)produzir sua própria existência, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da sociedade.

Nesta perspectiva, educação e desenvolvimento não podem ser pensados sem considerar a presença das tecnologias da informação e comunicação. Estamos diariamente em contato com elas, por vezes, nos surpreendem pela forma que vão se difundindo na sociedade, na nossa vida. Mas o que é a tecnologia? Que influências exercem ou recebem da sociedade? Que benefícios ou malefícios nos trazem?

No decorrer do seu processo histórico a tecnologia já passou por diversos significados: “atividade voltada para prática”, “aplicação de teorias”, “métodos e processo científicos”. Atualmente, segundo Grinspun (2009, p. 73), “a tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços”.

Oliveira (2001) numa perspectiva técnico-científica refere-se à tecnologia como uma forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho mediado pela energia, o conhecimento e a informação. Assim, acrescenta que tecnologias são construções sociais, historicamente situadas, que expressam as formas de convívio de uma sociedade que pode influenciá-las, como também pode se deixar influenciar por elas. Nesse sentido, Oliveira (2001, p.101) argumenta que a “tecnologia não é uma propriedade neutra ligada a eficiência produtivista, não determina a sociedade e nem escreve o curso da transformação”; isto é, exerce de alguma forma influência na sociedade, mas não determina o desenvolvimento econômico e social.

Nessa direção, Dagnino (2008), em sua proposta de investigar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, discute com alguns autores acerca da articulação entre essas categorias, tendo por base as abordagens com foco na C&T e na sociedade. Estudiosos da primeira abordagem (foco na C&T) acreditam na neutralidade da tecnologia, isto é, que ela seria capaz de se desenvolver, continuamente, de forma linear e imutável sem sofrer influências da sociedade. E os da segunda, (foco na sociedade) acreditam que as relações sociais, econômicas e políticas, influenciam de forma profunda a construção do conhecimento científico e tecnológico. Esse conhecimento interioriza as principais características do contexto histórico, constituindo-se em fator importante para seu desenvolvimento e

permanência. Mas há uma terceira posição de síntese dialética onde a sociedade influencia ou sofre influência da tecnologia, em consequência, o desenvolvimento tecnológico não tem caráter “endógeno”. Nesse sentido, as transformações tecnológicas acontecem a partir da mediação dialética entre a tecnologia e a sociedade. Esta posição contraria os partidários do determinismo tecnológico e da neutralidade de C&T, mas fortalece a argumentação de Oliveira de que:

As tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. (2001, p. 101).

Grinspun (2009) concebe que o principal desafio da tecnologia está relacionado ao desenvolvimento tecnológico e a forma como este é visto numa sociedade, isto é, se essa ela está ou não preparada para lidar com esse conhecimento. Argumenta que a tecnologia não pode ser pensada apenas como resultado e produto, mas como concepção e criação. Nesse sentido, se precisa do homem para concebê-la e da educação para formar este homem. Ressalta que “na tríade ciência, tecnologia e sociedade, por certo a educação tem um lugar de destaque pelo que ela produz e desenvolve, mas principalmente pelo que ela pode construir” (GRINSPUN, 2009, p. 74). Nessa perspectiva, enfatiza:

Num mundo atual em que a microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear assinalam novos caminhos de desenvolvimento da humanidade, com todos os seus progressos e perigos, temos que educar o homem para aprender e usar novas tecnologias, desenvolver e refletir sobre as necessidades dessas tecnologias e fazê-las aliadas e cúmplices do próprio bem-estar do homem e da sociedade. (GRINSPUN, 2009, p. 90).

Nota-se que a tecnologia, assim como a educação, deve ser olhada no contexto das relações histórico-sociais em que se desenvolvem. E suas intencionalidades estão diretamente relacionadas com o projeto de desenvolvimento do grupo hegemônico que dirige a nação, estado ou município. Mas o que é desenvolvimento? Que desenvolvimento pode dar conta de colocar a humanidade no caminho da superação das desigualdades sociais, com potenciais para a construção de outra sociedade possível?

De acordo com Grabowski (2006), os economistas neoclássicos têm o crescimento e desenvolvimento como sinônimos enquanto os de orientação crítica concebem o crescimento econômico como uma simples variação quantitativa do produto e têm no desenvolvimento o envolvimento de mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, instituições e estruturas produtivas.

Sachs (2007) considera que o conceito de desenvolvimento tem evoluído ao longo dos últimos sessenta anos, agregando características cada vez mais complexas, apontando, portanto para a compreensão de que se trata de um conceito pluridimensional. Assim, em sua concepção de desenvolvimento, Sachs (2008) afirma que o desenvolvimento é diferente do crescimento econômico, busca uma reaproximação entre a economia e a ética sem perder de vista a política, na medida em que os objetivos do desenvolvimento estão além da simples multiplicação dos bens materiais. Ressalta que o crescimento econômico “é uma condição necessária, mas não suficiente (muito menos é um objetivo em si mesmo), para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos.” (SACHS, 2008, p. 13).

Furtado (2002) distingue desenvolvimento de crescimento econômico. Para ele, “com o crescimento econômico eleva-se a renda da sociedade” enquanto o verdadeiro desenvolvimento “é capaz de fazer do homem [e da mulher] um elemento de transformação, passível de agir tanto sobre a sociedade como sobre si mesmo, e de realizar suas potencialidades” (FURTADO, 2002, p. 2). E, acrescenta ainda, que o desenvolvimento:

Se caracteriza pelo projeto social subjacente [e que] dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida da população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. (FURTADO, 2004, p. 484)

Ressalta que tal metamorfose não se dá de forma espontânea, mas decorre de uma vontade política materializada por um projeto de sociedade. No mesmo sentido, Sen (2010) defende um desenvolvimento que traga para a humanidade mais qualidade de vida, mais liberdade. Para esse autor, o crescimento econômico existe em função do alargamento das capacidades humanas que permitem o ser ou fazer na vida das pessoas. Afirma que o desenvolvimento:

Deve estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo. (SEN, 2010, p. 29).

Sachs (2007), compartilhando com a linha de pensamento de Sen, expressa como uma das diversas definições de desenvolvimento:

A efetivação universal do conjunto dos direitos humanos, desde os direitos políticos e cívicos, passando pelos direitos econômicos, sociais e culturais, e terminando nos direitos ditos coletivos, entre os quais está, por exemplo, o direito a um meio ambiente saudável. (SACHS, 2007, p. 22).

Sachs (2007) acredita que os adjetivos ora acrescentados ao conceito de desenvolvimento dão visibilidade a alguns aspectos a serem priorizados. Nesse sentido, acrescenta: “trabalho atualmente com a ideia de desenvolvimento socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado. Ou seja, um tripé formado por três dimensões básicas da sociedade” (SACHS 2007, p. 22). Ele sustenta que somente as soluções que considerem essas três dimensões merecem a denominação de desenvolvimento.

Percebe-se que, o fato de uma sociedade crescer economicamente, não é condição suficiente para o desenvolvimento, falo do desenvolvimento humano e social de um país, de uma região ou localidade, pois tal economia pode servir simplesmente para manter os privilégios das elites que são continuamente beneficiadas (FURTADO, 2004). Nesse sentido, analisando pela ótica social, Sachs (2007) chama a atenção para a existência do bom desenvolvimento e o mau desenvolvimento, sendo que a mesma taxa de crescimento sustenta os dois, ou mais comumente mistura ambos. Para ele, a necessidade do conceito de desenvolvimento é premente: por um lado, para no futuro se ter um parâmetro, isto é, um conceito normativo de desenvolvimento para futuras comparações, por outro, para construir novos paradigmas é necessário um marco conceitual e da proposta e definição de projetos nacionais alicerçados em estratégia de desenvolvimento. Nessa perspectiva, defende que a concepção de desenvolvimento para o futuro:

É de um desenvolvimento participativo e negociado. Ou seja, deve-se organizar o debate em todos os níveis, desde o desenvolvimento local, por

exemplo. Pode-se começar por um fórum de desenvolvimento local, mais tarde esse fórum se transforma num conselho consultivo que com o tempo cresce para ser um conselho deliberativo. (SACHS, 2007, p. 28).

Tendo em vista essa perspectiva de desenvolvimento posta por Sachs, pode-se inferir que um dos caminhos para alcançar essa visão passa pelo desenvolvimento local que na concepção de Buarque (1999, p. 9):

É um processo endógeno registrado em pequenas unidades, territórios e agrupamentos humanos capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando suas capacidades e potencialidades específicas.

De acordo com Buarque (1999), a consistência e a sustentabilidade no processo de desenvolvimento local estão na sua capacidade de elevar as potencialidades sociais, bem como na viabilidade e competitividade da economia local, permitindo o aumento da renda e as formas de riqueza, assegurando, ao mesmo tempo, a conservação do meio ambiente. Concorre para o sucesso dessas capacidades o pensamento de Furtado sobre o desenvolvimento endógeno. Segundo ele, “o desenvolvimento, gerado endogenamente, requer criatividade no plano político, e esta se manifesta quando à percepção dos obstáculos a superar adiciona-se um forte ingrediente de vontade coletiva”. (FURTADO, 2000, p. 3). Para essa concepção qual a educação necessária?

Acredito que o desenvolvimento de uma sociedade deve passar pela melhor distribuição de renda, participação política com cultivo da dimensão ética, incluindo a consideração às futuras gerações. Não adianta uma nação ter um PIB elevado se a maioria de sua população sofre pela não satisfação de suas necessidades básicas como saúde, alimentação e moradia digna e ausências de seus direitos sociais como saúde e educação. Uma educação que de fato promova o desenvolvimento integral do ser humano, independente de classe social, gênero e etnia. Penso que essa é uma utopia que deve continuamente alimentar a luta de quem acredita e desenvolve ações para o acesso a educação com melhor qualidade para todas as classes sociais. Educação essa que possibilite às pessoas uma participação efetiva na sociedade de forma consciente e criativa. Assim, considero que a função primordial do PIB de uma nação é contribuir para a satisfação equitativa dessas

necessidades e implementação desses direitos com vistas a uma sociedade com mais igualdade e justiça social.

5. 2 DESENVOLVIMENTO LOCAL: QUAL EDUCAÇÃO NECESSÁRIA?

Para Dowbor (2006), a visão corrente na educação de que na instituição escolar tem que, além do currículo tradicional, oportunizar os alunos o conhecimento e a compreensão da realidade onde estão inseridos, considerando que o desenvolvimento contemporâneo necessita cada vez mais de pessoas informadas acerca da própria realidade, uma vez que pessoas desinformadas perdem sua capacidade de participação e em consequência, a possibilidade de sua contribuição para o desenvolvimento de sua localidade diminui, tendo em vista que:

O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível de sua própria cidade e de seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e, instituições concretas que fazem parte de seu cotidiano. (DOWBOR, 2006, p. 125).

A ideia de educação para o desenvolvimento local está articulada à compreensão e à necessidade de educar as pessoas para participar ativamente de iniciativas capazes de transformar seu entorno. Pessoas as quais não fiquem esperando que o desenvolvimento venha de fora, isto é, de projetos da iniciativa privada ou do governo. Não que prescindam de parcerias, ações do governo, mas que conheçam e sentem suas necessidades e de sua localidade. Por conseguinte, mais que outrem, sejam capazes de, como sujeitos, apontar/ reivindicar/ desenvolver os projetos que podem alavancar o desenvolvimento de sua comunidade. Na visão de Dowbor, possam ser dono de sua:

Própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profunda que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de expectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social e local. (DOWBOR, 2006, p. 125).

Na concepção de Sachs (2008, p. 82):

A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido da autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima.

Nessa perspectiva, a educação capaz de proporcionar ao aluno o despertar de uma consciência crítica e criativa com potencial para o desenvolvimento de ações transformadoras numa perspectiva do desenvolvimento local, passa necessariamente, pela compreensão de que os alunos, antes de assim serem considerados, são homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras situados em uma dada realidade. Sujeitos constituídos de uma diversidade de relações estabelecidas a partir da busca de superação dos desafios, pois como destaca Freire (1999, p. 47): “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Tais relações acontecem inicialmente, na realidade imediata dos sujeitos e devem ser consideradas no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Freire afirma:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão de Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. (2001a, p. 25).

Com essa afirmação pode-se inferir que, na visão de Freire, o processo de aprendizagem dos alunos requer, inicialmente, o conhecimento desses alunos, suas aprendizagens e experiências no nível de sua realidade imediata, para que o educador possa fazer a ponte entre o mundo onde cada aluno se desenvolve/desenvolveu com o conhecimento formal curricular. É essa integração capaz de potencializar as capacidades dos alunos para participar de ações que visem à transformação de sua realidade local. Freire acredita que:

O fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde veio. (FREIRE, 2011b, p. 121).

Freire (2011a) sustenta que a ação educativa deve partir da realidade concreta, realidade em que estão refletidas as aspirações dos sujeitos nela inseridos ao afirmar: “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011a, p. 120). Acredita no homem como um ser de busca que tem vocação ontológica para humanizar-se. Assim pode cedo ou tarde, se dá conta da contradição em que a educação bancária pode submetê-lo, na tentativa de mantê-lo alienado e lutar por sua libertação. Uma libertação que deve ser autêntica, uma vez que:

É a humanização em processo, não é uma coisa que deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011a, p. 93-94).

A importância da educação problematizadora está em os oprimidos submetidos à dominação engajarem-se na luta por sua emancipação. A educação para emancipação social sugere uma nova possibilidade de vida, de mundo, dando ao termo emancipar-se o significado de:

Livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. [...] É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. (ADAMS, 2010, p. 43).

Para Pinto (2010), a educação nessa perspectiva pode conduzir o indivíduo a mudar sua condição humana, uma vez que a educação é substantiva, isto é, modifica o ser. Assim, o ser humano passa a ver o mundo e a si próprio por outro ponto de vista, tornando-se um elemento transformador de sua realidade, de seu mundo.

Desse modo, o homem constrói sua história sobre a natureza e a sociedade, intervindo na natureza mediante a descoberta e utilização de suas leis para dominá-la e colocá-la a seu serviço, buscando viver em harmonia com ela. Assim, transforma o meio natural a favor de seu bem-estar e intervém na sociedade com vistas a um horizonte mais humano. Por conseguinte, humaniza a natureza e a vida em sociedade, “é uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.” (GADOTTI, 2010, p. 81).

Nesse sentido, penso que a educação capaz de contribuir com o desenvolvimento local passa pela concepção problematizadora, humanizadora, emancipatória e transformadora com vistas a constituição de sujeitos críticos e criativos capazes de engajar-se na busca de melhoria da qualidade de vida. Assim sendo, ainda se requer que a educação seja democrática no sentido de que seja popular, “por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo” (PINTO, 2010, p. 52). Que, para além do acesso, o aluno-trabalhador possa permanecer e ter sucesso no seu processo de aprendizagem. Para isso, é necessário que sejam desenvolvidas políticas públicas que deem conta da permanência e sucesso do aluno das classes trabalhadoras na escola.

A educação democrática deve passar pelo processo ensino aprendizagem, para que, além da aprendizagem das competências, - que tende a preparar os alunos para serem meros executores de tarefas, operadores de tecnologias -, possa contribuir para a formação integral desses alunos, sobretudo, tendo em conta o atual contexto das tecnologias que complexificam o processo educativo. A educação democrática exige que se oportunize a esses alunos conhecer os fundamentos científicos subjacentes às tecnologias oportunizando-os o domínio das mesmas com maiores oportunidades para um ingresso qualificado no mundo do trabalho.

As tecnologias, como o desenvolvimento humano e social, passam por um processo de escolha. Esse processo é valorativo isto é, passa pela formação, história de vida das pessoas, concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. São esses valores que orientam o homem e a mulher a optarem por um caminho e não por outro (ações solidárias e não individualistas; viver o presente sem pensar no futuro ou, viver o presente pensando no futuro). A educação é nesse processo, um

valor social, auxiliador nas escolhas quando estas são pautadas em valores democráticos, solidários e de justiça social. Esses valores são potencializadores de uma melhor qualidade de vida para a humanidade.

Para dar conta dessa complexa, mas valiosa empreitada, os IFs são colocados como agência de fomento do desenvolvimento local no que tange a promoção de uma educação de qualidade:

“Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [e tenha] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

No capítulo seguinte, apresento o resultado do trabalho empreendido sob o desenho de um estudo de caso que possibilita de forma particular a análise da relação Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI - CTZS.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos mediante a pesquisa realizada no PROEJA no IFPI – CTZS no CTCIEM, no período de agosto a dezembro de 2013, com vistas a conhecer o alcance da formação oportunizada aos alunos inseridos no programa, por meio do Curso referido.

6.1 O PROEJA NO IFPI - *CAMPUS* TERESINA ZONA SUL

O PROEJA foi implantado, no CTZS, no segundo semestre letivo de 2008 com o Curso Integrado em Cozinha. Ao público foram ofertadas, inicialmente, 40 vagas, ocorrendo a entrada de uma turma por ano, no turno vespertino (IFPI, 2009). Na prática, a primeira turma formou-se com 42 alunos matriculados. Trata-se do primeiro e único curso na forma integrada voltado, especificamente para o público de Jovens e Adultos ofertado no *Campus* até o momento, muito embora tenha sido planejado, para o ano de 2013, a implantação do curso técnico integrado em Agrimensura (IFPI, 2010), que, todavia não chegou a ser efetivado. A partir da segunda turma, foi reduzido o número de alunos (por turma) de 40, como consta no PPC, para 30 alunos; isso devido à infraestrutura dos laboratórios não serem adequadas para um número maior de alunos.

Para o período letivo de 2013.1 o CTZS ofertou vagas formando-se assim, a quinta turma. Relevante registrar que até o momento, apenas duas das primeiras turmas ofertadas concluíram suas atividades, o que se deu nos períodos 2011.1 e 2013.1, respectivamente. Foi com estas turmas que realizei a presente pesquisa. O quadro 3 apresenta a situação das turmas após o término de suas atividades.

Quadro 3 – Situação dos ingressantes nos períodos 2008.2 e 2009.2 no final de suas atividades educativas.

| Turma/ Período | Matrícula | Concludentes/ Percentual | Em curso/ Percentual | Transferidos/ Percentual | Evadidos/ Percentual |
|-------------------|-----------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| (A) 2008.2 | 42 | 28/ 66,6% | 1/ 2,4% | - | 13/ 31% |
| (B) 2009.2 | 30 | 13/ 43,3% | 8/ 26,7% | 1/ 3,3% | 8/ 26,7% |

Fonte: Construído pela autora com base em dados do SISTEC/MEC.

De acordo com o quadro acima a turma “A” apresenta percentual de conclusão acima de 66% e taxa de evasão de 31%. Quanto à turma “B”, embora o número de concludentes totalize apenas 13, é pertinente esclarecer que entre os “em curso” apenas 01 (um) aluno encontra-se hoje de fato, em sala de aula; os demais (07) já concluíram o curso. Tais alunos foram incluídos neste *status*, ou por não terem cumprido o estágio supervisionado obrigatório, ou por não terem providenciado a validação da experiência profissional, mesmo já estando inseridos no mercado de trabalho. Assim, se incluirmos estes 07 (sete) egressos como concludentes, o percentual destes será elevado para 66,6% e a de evasão fica em 26,7%.

Analisando o quadro a partir dessa perspectiva, as turmas “A” e “B” possuem o mesmo percentual de egressos com o curso concluído, com “B” apresentando uma leve diminuição na taxa de evasão. A situação sugere que existe a necessidade, por parte desses alunos, de uma formação profissional e/ou de conclusão do ensino médio. Ainda assim considero a taxa de evasão elevada, o que requer um estudo criterioso. Dessa forma, como não existem registros dos motivos da “evasão” desses alunos, é pertinente a questão: quais as razões que levaram esses a se afastarem? Considerando que inicialmente mostravam um interesse muito grande pelo curso, uma vez que expressaram na sua grande maioria, a necessidade de conclusão do ensino médio e de uma qualificação profissional, além do fato de terem o CEFET-PI como uma instituição de qualidade, afirmando:

“Vivemos em uma era de extrema necessidade de um nível mais avançado de ensino e observo que o IFPI é o mais credenciado de nosso Estado. Além disso, vi nesse curso a possibilidade de tornar-me profissional numa área que sempre me fascinou”⁵.

“Os meus motivos são me qualificar para mais na frente ter uma renda, abrir meu próprio negócio onde me garanta um meio de sobreviver, e será uma honra participar desse ensino de grande qualidade”⁵.

“Quero ter uma oportunidade para me profissionalizar para o mercado de trabalho e para adquirir mais conhecimentos nos objetivos dos meus estudos. Esse curso além de me colocar no mercado de trabalho, vai me fazer concluir o ensino médio e quem sabe até fazer faculdade”⁵.

“Eu gostaria de fazer este curso porque tenho dois filhos e passei dois anos sem estudar, cuidando deles, e cursando aqui estaria voltando para o mercado de trabalho e estudando para num futuro bem próximo, possa dar o melhor para os meus filhos e para mim, pois sem estudo não tenho como me qualificar e nem achar um trabalho bom para que eu sustente os meus filhos honestamente e com dignidade. E estudando aqui vou aprender e crescer junto com o CEFET, onde eu sei que é uma instituição de educação muito boa e onde eu quero me qualificar”⁵.

Embora esse não seja o meu objeto de pesquisa, seria relevante conhecer as causas desses afastamentos, o que poderá ser contemplado em outros estudos. Vale ressaltar que essas falas nos remetem também à comunicação não expressa de milhares de piauienses, jovens e adultos, que buscam os mesmos objetivos que são: elevação da escolaridade e qualificação profissional com qualidade. Todavia, o que ocorre na prática, é que a maioria não tem a oportunidade de acesso.

O resultado ora apresentado revela a necessidade de ampliação das políticas públicas que proporcionem a permanência e o sucesso de um maior número de alunos nessa modalidade educacional. A bolsa que hoje é destinada aos alunos, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) a meu ver, é pouco significativa diante de uma realidade em que os alunos trazem justificativas tais como: “não tenho com quem deixar os filhos”, “necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família”, “não tinha o dinheiro da passagem”. Esses são relatos de alunas da 3ª e da 4ª turma, que apresentaram evasão mais elevada.

O acesso ao PROEJA no *Campus* TZS, de acordo PPC, dá-se mediante análise de um questionário socioeconômico e de uma carta de intenção preenchidos pelos candidatos, no momento da inscrição. Estas são as duas primeiras etapas. Na análise do questionário têm-se em consideração as condições socioeconômicas do candidato, suas perspectivas concretas de utilização dos conhecimentos adquiridos, o raciocínio lógico, a vivência profissional, a conclusão do ensino fundamental e a não conclusão do ensino médio. No caso da carta de intenção, a análise recai sobre os motivos pelos quais o candidato argumenta seu desejo de ingressar no PROEJA. Em caso de empate, será dada a preferência, respectivamente, aos candidatos que

⁵Textos retirados da carta de intenção dos candidatos selecionados para o PROEJA, Curso Técnico em Cozinha, nas turmas pesquisadas.

tiverem maior idade, maior tempo fora da sala de aula, vivência profissional na área do respectivo curso e maior habilidade de raciocínio lógico.

Contudo, na prática, o processo seletivo, via chamada pública (edital), consta de quatro etapas ao todo, sendo que 02 (duas) foram anteriormente mencionadas. As outras duas são: uma palestra informativa na qual são apresentadas as informações concernentes ao programa e ao curso ofertado, neste caso o técnico integrado em Cozinha, tendo o candidato à vaga a obrigatoriedade de participar dessa etapa sob pena de ser eliminado do processo; posteriormente, constitui-se de uma entrevista individual com data e horários agendados, de comparecimento obrigatório, analisada com base na situação de vulnerabilidade socioeconômica, acesso à cultura, e predisposição para continuação dos estudos e engajamento no curso. Em caso de empate, após o somatório dos pontos das etapas, fica com a vaga o candidato de maior idade, conforme edital 02/2011. (IFPI, 2011).

6. 2 PROEJA, O CURSO TÉCNICO EM COZINHA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

O PROEJA quando da sua criação pelo o Decreto n° 5.840/2006, trouxe consubstanciado em seu artigo 5º, § único, a determinação de que as áreas profissionais nas quais os cursos do PROEJA devem ser estruturados preferencialmente, considerando a sintonia com as demandas de nível local e regional para que possa contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Assim, fica claro a necessidade de articulação da formação dos alunos do PROEJA com o Desenvolvimento Local (DL).

Essa prerrogativa, no meu entendimento, busca oportunizar uma formação que permita ao aluno-trabalhador o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com uma consequente inserção no mundo do trabalho em sua própria localidade/município ou entorno, tendo em vista que o DB preconiza uma formação integral para os trabalhadores inseridos no programa. É importante ressaltar que os próprios campos educacionais articulados para formação do programa constituem outra conexão/articulação, que objetiva a um só tempo, a elevação da escolaridade e a formação profissional, considerando que:

“A elevação da escolarização e a educação profissional e tecnológica precisam também estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável, como estratégia de um projeto soberano e autônomo de país”. (MACHADO, 2006, p. 38).

O DB do PROEJA que traz as orientações para o desenvolvimento do programa, em alguns momentos do texto, dá evidências dessa relação PROEJA/DL. Inicialmente, colocando a educação não como instrumento que integre o ser humano numa sociedade considerada harmônica, na qual este deve ser adaptado, mas reconhecendo seu potencial estratégico para a mudança, tomando a educação na perspectiva do “processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (BRASIL, 2007, p. 31), uma educação que emancipa o ser humano, oferece possibilidades de enfrentamento do estado de exclusão social em que foi submetido devido o tratamento de igualdade dado aos desiguais na dinâmica do sistema capitalista. Nesta perspectiva, o PROEJA é criado para oportunizar os sujeitos alvos dessa política, serem incluídos no sistema escolar de ensino, com possibilidades de se fazerem sujeito comprometido com o processo de desenvolvimento local/regional, uma vez que a proposta dos cursos, de acordo com o Decreto que o criou determina que devam está em consonância com as necessidades locais/regionais.

A formação do PROEJA na relação com o DL aponta para o acolhimento de modos de vida solidários, fraternos e éticos, bases para a travessia em direção a outro mundo/realidade possível, incluindo a sustentabilidade ambiental, social e econômica, uma vez que a proposta é de uma sociedade que perceba “o ser humano e suas relações com o meio ambiente e a natureza em geral como centro” (BRASIL, 2007, p. 24). Essa proposta de desenvolvimento é nomeada por Sachs de desenvolvimento sustentável e segundo ele “obedece ao duplo imperativo ético da solidariedade com as gerações presentes e futuras, e exige a explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica” (SACHS, 2008, p. 36). Enquanto educação situada em uma realidade, ainda mantém relação com o DL, quando a instituição ofertante do programa considera as demandas locais para a escolha dos cursos a serem ofertados e busca articular o desenvolvimento destes com outras políticas públicas desenvolvidas na localidade/município identificadas e comprometidas com a maioria das classes sociais mais baixas,

gerando sinergias com vistas a um desenvolvimento local com igualdade e justiça social. (BRASIL, 2007).

Por fim, para consolidar essa relação na qual a educação possui um histórico de papel estratégico no desenvolvimento de outras nações, a proposta educativa do PROEJA é de uma formação integral que, “fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações” (BRASIL, 2007, p. 35), desde que essas categorias mantenham conexões entre si e o contexto de inserção do aluno-trabalhador, na busca de uma formação humana capaz de dá a esse aluno condições para o exercer sua cidadania, ao possibilitá-lo o desenvolvimento de ações/atividades no âmbito individual e coletivo com vistas a transformação da sociedade. Nesse sentido, Machado afirma que:

O significado socioeconômico desse programa reclama a urgência de sanar os *déficits* educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, mas o patamar das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais atuais é mais alto e pede que se cuide com maior zelo e empenho das condições e meios que favoreçam resultados e uma oferta educacional de maior qualidade. (MACHADO, 2006, p. 43)

Tal proposta mantém viva a utopia de uma sociedade mais justa e igualitária sustentada por ações de pessoas livres, emancipadas, capazes de orientar suas vidas a partir de valores humanos, solidários e éticos. Com isso, o que o texto sugere nada mais é que um desenvolvimento omnilateral do homem, possibilitado por uma formação que, para além de sua inserção no mundo do trabalho, possa enquanto cidadão, ter uma compreensão do seu entorno e do mundo, bem como do seu papel na transformação/construção da realidade circundante. Uma formação com essa abrangência deve ser a integral, mantendo essas dimensões com o mundo real. Noutro falar, a educação tem que considerar a realidade ao desenvolver todas as dimensões do ser humano para que as pessoas possam contribuir para o verdadeiro desenvolvimento uma vez que este “é capaz de fazer do homem [e da mulher] um elemento de transformação, passível de agir tanto sobre a sociedade como sobre si mesmo, e de realizar suas potencialidades”. (FURTADO, 2002, p. 2).

Assim, a formação requerida para fazer frente ao DL, deve “formar cidadãos capazes de participar politicamente da sociedade [...] em função de transformações

que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária” (BRASIL, 2007, p. 24), isto é, capaz de produzir mudanças na vida dos alunos, no entendimento que precisam ter das relações que se estabelecem no mundo, na realidade em que estão inseridos, com uma visão alargada dos processos sociais e a consciência de que devem se fazer sujeitos mediante participação efetiva nesses processos sociais.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encontra-se alicerçado no Decreto que criou o PROEJA, no seu DB, e nas bases legais da educação inerentes aos campos educacionais que constituem essa política pública, quais sejam: os princípios orientadores explicitados na LDB e no conjunto de decretos, resoluções, pareceres e DCNs para a educação profissional, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. Apresenta uma carga horária total de 2.235 horas, sendo 1.305 horas para as disciplinas de educação básica, 930 horas para educação profissional para integralização em seis semestres e 150 horas de prática profissional (estágio supervisionado).

Conforme o PPC, a proposta curricular, para além da organização dos conteúdos em áreas e disciplinas, busca a compreensão do currículo como construção política. Propõe deste modo que seja reconhecido o conjunto de experiências sociais e saberes construídos, tanto nas relações sociais quanto no mundo do trabalho e na participação político-social, pelos sujeitos jovens e adultos, abrindo-se dessa forma, às possibilidades trazidas por estes sujeitos. Oportuniza-se, por conseguinte, uma aprendizagem de cunho mais significativo com a finalidade de concretização do objetivo proposto para o curso que é de “formar cidadãos profissionais capazes de mobilizar saberes (formais e informais) para exercerem uma profissão técnica e para exercitarem com responsabilidade sua cidadania” (IFPI, 2009, p. 13). No entanto, dentre os egressos pesquisados apenas um participa de atividades em seu bairro, em busca de uma melhoria coletiva, engajamento que não se deu em decorrência do curso, pois a participação deste é anterior ao seu ingresso. O que pode perceber também mediante os dados coletados é que as disciplinas trabalhadas são pouco contextualizadas e pouco interagem entre si, os alunos aos poucos vão descobrindo as conexões/relações existentes e a importância de cada uma no contexto de sua formação, sobretudo as disciplinas de educação básica. Essa constatação nos remete ao questionamento: os professores

conhecem a proposta do programa? O PPC do Curso? E ainda, possuem formação para trabalhar na EJA?

De acordo com o PPC, os profissionais do CTCIEM deverão atuar no planejamento, operacionalização, controle e gerenciamento da cozinha. Ademais, o curso busca ofertar oportunidade de formação integral, bem como formar profissionais para atendimento à demanda do mercado de trabalho regional por meio da qualificação de serviços, especificamente na área de alimentação e bebidas, com a compreensão dos fundamentos científicos/tecnológicos dos processos produtivos, visão crítica e empreendedora, além da capacidade de promover o desenvolvimento social mediante a geração de emprego. Assim, apresenta como perfil profissional de conclusão de curso a capacidade de desenvolver as seguintes atividades:

Atuar na organização da cozinha, seleção e preparo da matéria-prima; participar da elaboração e organização dos pratos do cardápio; executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos; operar e manter os equipamentos e maquinário de cozinha; armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios; controlar estoque, consumo e custos; realizar os serviços gastronômicos correlacionando-os ao planejamento de cardápios; proceder à realização de pratos típicos de diversos países e regiões brasileiras; identificar tendências gastronômicas preparando pratos inovadores; dominar técnicas de escultura de alimentos e preparações pertinentes à cozinha fria; dominar técnicas de panificação e confeitaria; identificar e proceder à realização de banquetes, cerimoniais e eventos; planejar e executar ações de marketing em gastronomia; executar todas as operações de pré-preparo e preparo dos cardápios com o mais alto controle higiênico-sanitário; planejar, executar e controlar cardápios para restaurantes institucionais e comerciais, de acordo com os hábitos alimentares da população, com o nível socioeconômico e do público alvo; identificar os possíveis problemas no processo de produção de alimentos, aplicando medidas corretivas; aplicar conceitos de nutrição e gastronomia na obtenção de alimentos, preparações e bebidas segundo os padrões de segurança alimentar e de qualidade higiênico-sanitária; selecionar e operacionalizar equipamentos do setor gastronômico; aplicar conhecimentos sobre higiene e segurança do trabalho e os aspectos legais. (IFPI, 2009, p. 11).

Para concretização dessa proposta, como consta do PPC, os professores devem utilizar como estratégias de ensino, aulas teóricas e práticas, palestras e/ou seminários, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos. Entretanto, na visão dos alunos, tais práticas, sobretudo as que possibilitavam maior proximidade entre teoria e prática deixaram a desejar. A prática profissional de 150 horas (estágio) tem por objetivo preparar o aluno para o exercício profissional competente por meio da vivência de situações concretas de trabalho. Dessa maneira, deve considerar os

conhecimentos adquiridos pelos alunos-trabalhadores no decorrer do curso. A referida prática deverá ser realizada a partir do 5º semestre e concluída até a integralização das disciplinas, nos seguintes locais: no próprio *Campus*, sob forma de projetos amplos ou de etapas típicas do(s) processo(s) produtivo(s) do eixo tecnológico; sob a forma de atividades de extensão, mediante a participação dos educandos em empreendimentos ou projetos de interesse sócio comunitário, em empresas e indústrias conveniadas com o IFPI, em centro de produção municipal, estadual, ou outros com os quais forem firmados convênios. Os alunos-trabalhadores, quando já trabalharem na área, poderão ter sua prática profissional validada como estágio mediante alguns critérios como: comprovação do exercício dessa prática, visita do professor orientador ao local de trabalho do aluno-trabalhador se for o caso, e apresentação do relatório da prática profissional pelo aluno. (IFPI, 2009).

Com relação ao CTCIEM, no que tange sua relação com o DL, o PPC, em consonância com os aportes legais do PROEJA e com o DB, coloca a necessidade dos cursos guardarem sintonia “com as atividades econômicas predominantes na região e as demandas locais por mão de obra qualificada” (IFPI, 2009, p. 5). Ressalta-se que o objetivo primordial do curso é o atendimento “a uma demanda legítima por qualificação de mão de obra e por uma formação integral para o exercício da cidadania”. A expressão demanda legítima por qualificação de mão de obra expressa a necessidade desse profissional no mercado de trabalho da região. Desse modo busca justificar a implantação do curso a partir do diagnóstico:

No Estado do Piauí, a presença do setor de alimentação na atividade turística pode ser constatada pelos dados do Sindicato de Hotéis, Restaurantes e Bares (SINHORES), segundo o qual a infraestrutura básica para atender aos turistas do Estado é composta por 10.500 estabelecimentos, entre micro, pequenas e médias empresas. [...]. A cidade de Teresina responde por 45% [...], sendo reconhecida como o maior polo comercial do Estado e como um Centro de referência para a realização de negócios e eventos, principalmente na área de saúde e educação. (IFPI, 2009, p. 8).

O PPC coloca ainda a necessidade da formação no PROEJA possibilitar ao aluno-trabalhador inserir-se no mundo do trabalho de forma diversa, isto é, seja como assalariado ou via empreendimento próprio. Por fim, a síntese dessa

articulação pode ser consolidada a partir dos objetivos do curso que busca o atendimento das necessidades de mão de obra qualificada para o mercado regional e a promoção do desenvolvimento local pela formação de profissionais com visão empreendedora para gerar emprego e renda.

Para essa atuação, tanto o DB como o PPC colocam como necessidade a formação do trabalhador na sua integralidade, como mencionado anteriormente. No DB do PROEJA, a sociedade vislumbrada é engendrada por meio da concepção de homem formado integralmente a partir de uma educação integral pautada “na integração de trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p. 24), na qual resulte num sujeito social e politicamente competente. Ou seja, um ser-sujeito com capacidade de perceber a realidade e dar sua contribuição de forma efetiva na mudança dos rumos da comunidade/sociedade na qual está inserido, bem como de sua própria história. Tal proposta é assumida pelo PPC do CTCIEM nas seguintes expressões “uma educação que forneça elementos concretos para o exercício da cidadania” a partir da formação de “sujeitos autônomos através da articulação entre a linguagem, o trabalho e a prática social” (IFPI, 2009, p.12), configurando-se o objetivo de “formar cidadãos profissionais capazes de mobilizar saberes (formais e informais) para exercerem uma profissão técnica e para exercerem com responsabilidade sua cidadania” (IFPI, 2009, p.13), postulando que essa formação possibilite aos alunos a ressignificação de suas vidas com condições de realizar seus objetivos.

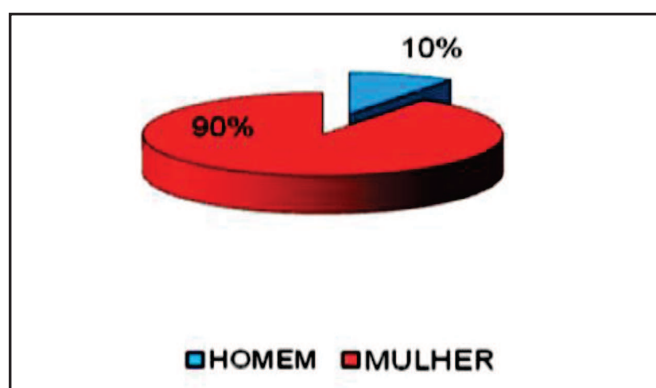
Destarte, a formação pensada pelo PPC está alicerçada no DB do PROEJA, no que concerne sua contribuição para a integração social do aluno, a partir de uma formação capaz de formar cidadãos-profissionais para a compreensão da “realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho”, com vistas a inserção da classe trabalhadora na sociedade e no mundo do trabalho, lugares de sua constituição, em concepção freireana, enquanto seres “inacabados” e “inconclusos” que são. No entanto, alguns questionamentos penso serem pertinentes, no que se refere a visão empreendedora colocada como parte da proposta formativo no PPC do curso. O empreendedorismo não contradiz a visão crítica também apresentada na proposta do curso? A que empreendedorismo o PPC se refere? A proposta do curso aponta para uma formação voltada para o mercado de trabalho seguindo a

lógica capitalista, quando não apresenta alternativas para outras possibilidades do jovem e adulto trabalhador sustentar-se economicamente. Será que não há alternativas viáveis de trabalho para esses sujeitos? Será que não são possíveis outras formas de economia? O DB aponta como possibilidades os modos de vida solidários já mencionados nesse trabalho, por que não trabalhar a formação desses sujeitos, apontando para essas possibilidades?

6. 2. 1 O Perfil das Turmas 2008.2 e 2009.2 do PROEJA no CTCIEM

O perfil dos alunos que ingressaram no CTCIEM nas duas primeiras turmas do IFPI *Campus* TZS foi obtido por meio do questionário socioeconômico, aplicado aos candidatos no ato da inscrição dos mesmos para concorrerem à vaga no referido curso. O perfil foi construído a partir dos seguintes aspectos: sexo, faixa-etária, estado civil, renda familiar, situação de trabalho.

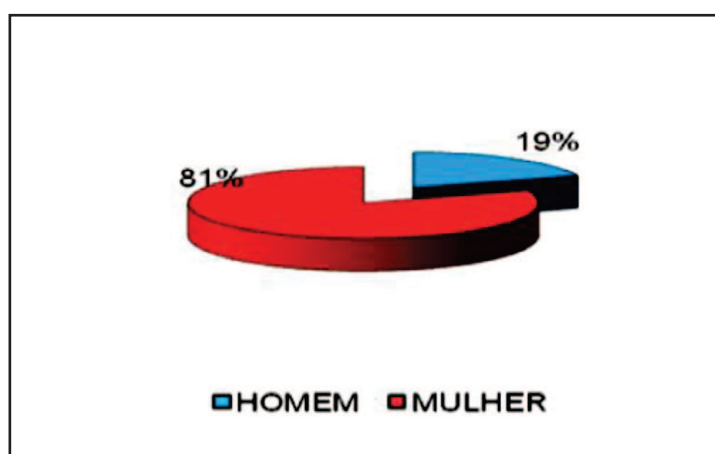
Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS nos períodos 2008.2 (turma A), por sexo.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

Com relação ao gênero os gráficos oportunizam os candidatos a escolha apenas do masculino ou feminino. No gráfico 1, a turma “A” o acesso da mulher chega ao percentual de 90% e apenas 10% de homem.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2009.2 (turma B), por sexo.

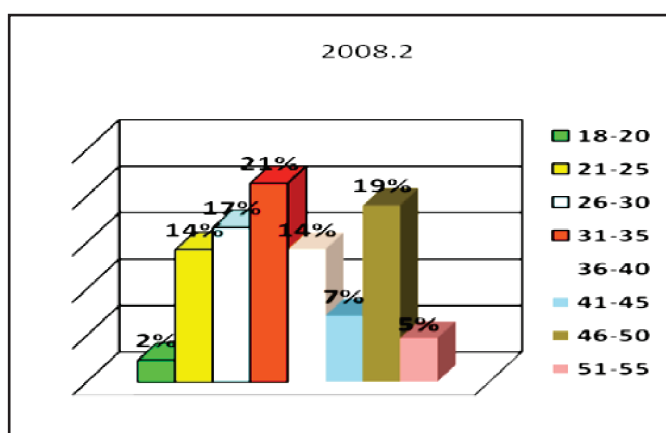


Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

No gráfico 2, turma “B” existe um diminuição de 9% no acesso das mulheres no curso e o conseqüente aumento em igual percentual no acesso dos homens.

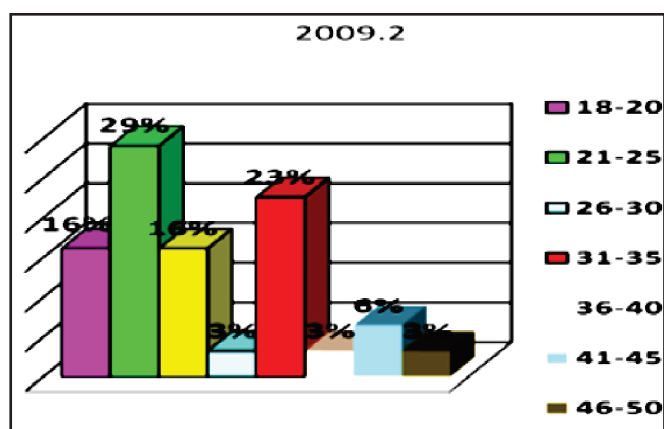
Os gráficos 1 e 2 mostram que a maioria dos alunos ingressantes no curso são do sexo feminino. Ficam os questionamentos: Por que a grande maioria de mulheres? Que visão as pessoas têm do curso técnico em cozinha? Será que consideram um curso para mulheres? Ou, o horário do curso contribui para o não acesso dos homens?

Gráfico 3: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2008.2 (turma A), por faixa etária.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

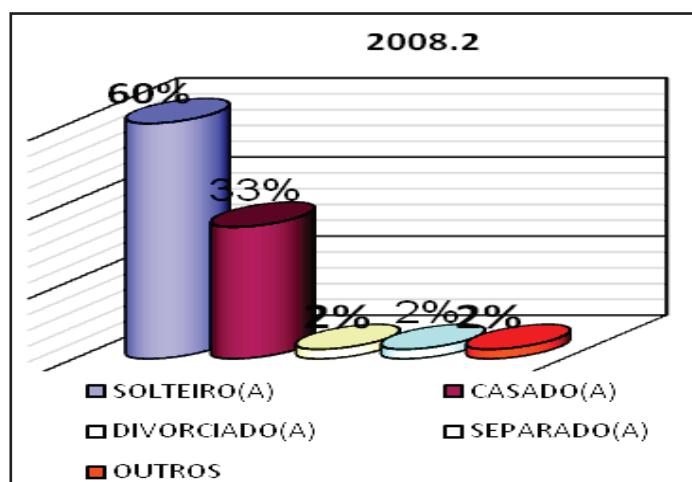
Gráfico 4: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2009.2 (turma B), por faixa etária.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012).

O gráfico 3 e 4 relativos a faixa etária dos alunos mostram que a turma “A” foi constituída por um grupo maior de pessoas mais adultas com 66% dos seus integrantes acima de 30 anos e apenas 33% entre 18 e 30 anos. Na turma “B” a situação se inverte. Os adultos acima de 30 anos chegam a um percentual de 35%, enquanto os mais jovens somam 65% do total da turma. O que pode ter contribuído para a inversão no que concerne à idade dos alunos? Os meios de divulgação que não oportunizaram o acesso às pessoas com mais idade? A forma do acesso?

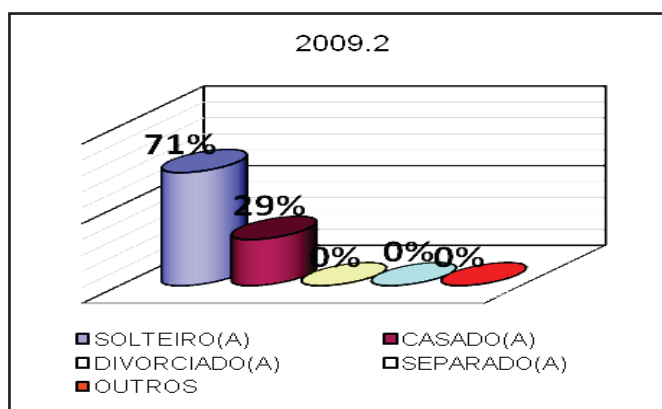
Gráfico 5: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS nos períodos 2008.2 (turma A), por estado civil.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

O gráfico 5 apresenta um percentual de 27% de solteiros a mais que os casados, sendo os percentuais das demais categorias quase que insignificantes .

Gráfico 6: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2009.2 (turma B), por estado civil.

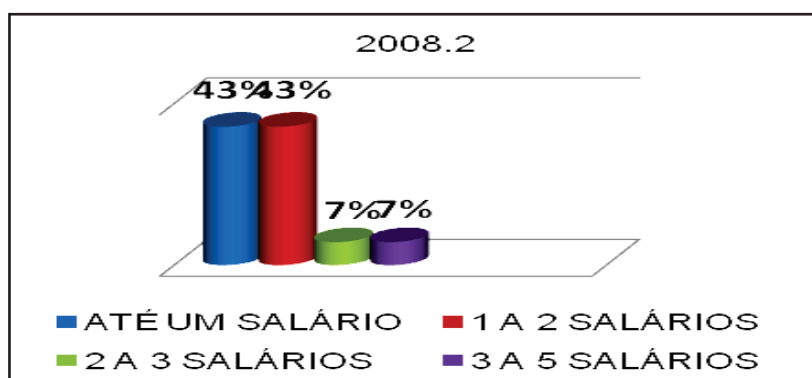


Fonte:: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012).

O gráfico 6 distancia ainda mais a categoria solteiros e casados 42% enquanto as demais categorias zeram.

Com base no gráfico 5 e 6 , percebe-se que a grande maioria dos candidatos matriculados no CTCIEM são solteiros. O que contribui para essa diferença percentual entre casados e solteiros no ingresso no curso? Que dificuldades/desafios os casado(a)s enfrentam para voltar a estudar? Será que o horário de oferta do curso é adequado ao tempo livre dos trabalhadores que desejam acessar o mesmo?

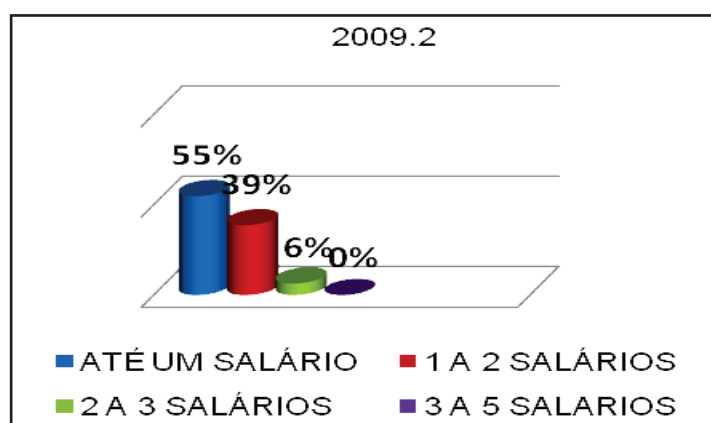
Gráfico 7: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2008.2 (turma A), por renda familiar.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

O gráfico 7 sobre a renda familiar apresenta as categorias: “até um salário mínimo” e “entre um e dois salários mínimos” com o mesmo percentual de 43% e as outras duas também com igual percentual 7%.

Gráfico 8: Distribuição dos alunos matriculados no CTCIEM no IFPI - CTZS no período 2009.2 (turma B), por renda familiar.



Fonte: IFPI – CTZS Controle Acadêmico (2012)

No gráfico 8, acerca da renda familiar da turma “B”, o percentual da diferença entre a categoria “até um salário mínimo” e a categoria “de um a dois salários mínimos” é de 16%.

Conforme os dados apresentados sobre a renda familiar percebe-se que a turma “B” possui uma situação econômica mais difícil que a “A”.

Tal situação está condizente com um dos critérios adotados na seleção dos alunos do PROEJA que é a prioridade aos candidatos com situação socioeconômica mais vulnerável. A situação econômica embora não seja um fator que determina a condição de vulnerabilidade, mas pode predispor o ser humano a essa condição.

6. 2. 2 Perfil dos colaboradores da pesquisa

Neste item apresento o perfil dos 08 (oito) egressos que contribuíram com a pesquisa nos dois instrumentos trabalhados. O perfil foi construído tendo por base os dados produzidos nas duas primeiras questões do questionário, a partir das quais busquei conhecer os motivos que levaram o aluno-trabalhador ingressar no CTCIEM

e sua expectativa de aprendizagem; e nos dois primeiros itens do roteiro de pesquisa – tempo e motivo do afastamento da sala de aula e motivação para ingresso na área de alimentação.

Os dados produzidos referentes aos motivos pelos quais fizeram os trabalhadores ingressarem no CTCIEM revelaram que dos 08 (oito) egressos que colaboraram com a pesquisa, 06 (seis) fizeram sua opção pelo curso por desejo de voltar a estudar e 02 (dois) pelo anseio em trabalhar na área de alimentação. Tal resultado permite vislumbrar uma perspectiva de participação e compromisso dos alunos com sua aprendizagem. Com relação às suas expectativas de aprendizagem, vê-se pelas respostas que a maioria ingressou no curso com o intuito de adquirir conhecimentos técnicos no preparo dos alimentos. Vale destacar que dos 15 egressos que responderam o questionário - pelo qual buscava-se conhecer as expectativas relacionadas à aprendizagem no curso - todos demonstraram a necessidade de uma formação técnica, vejamos em suas próprias falas:

“profissionalização na área de cozinha com técnicas e conhecimentos sobre alimentos e produção de pratos”. (E5 – novembro - 2013).

“aprender técnicas na elaboração dos alimentos”. (E6 – novembro – 2013).

Três dos alunos egressos, além da formação técnica, apresentam outras expectativas:

“Principalmente terminar os meus estudos, e técnicas de como manipular os alimentos, como aproveitar os alimentos, noções de medidas usadas na hora de fazer a alimentação”. (E1 – novembro - 2013).

“Aprender novas técnicas que possibilitassem o ingresso no mercado de trabalho”. (E1 – novembro - 2013).

“Esperava ser reconhecida no mercado de trabalho como conhecer novas técnicas na área”. (E1 – novembro - 2013).

Embora a expectativa de uma formação técnica tenha sido expressada por todos os entrevistados, o que demonstra a carência de uma formação profissional para o público pesquisado, não se pode deixar de valorizar as declarações

aparentemente solitárias. Entenda-se por solitárias aquelas declarações feitas por um entrevistado apenas, mas que constituem, ao nosso ver, um desejo implícito da maioria, senão de todos os colaboradores. Vale ressaltar que embora três dos entrevistados já trabalhassem na área e dois já tivessem trabalhado, nenhum deles tinha curso. Dos três que trabalhavam um ganhava em torno de dois salários mínimos, trabalhando por conta própria, um empregado com carteira assinada ganhava um salário mínimo e o outro, trabalhando sem carteira assinada também ganhava um salário mínimo.

No que tange ao tempo e ao motivo de afastamento dos alunos da sala de aula, conforme demonstrado, no quadro 4, quatro (50%) dos pesquisados estavam entre 15 e 35 anos de afastamento; três (37,5%) entre 3 e 12 anos e, apenas um (12,5%) tinha somente um ano de afastamento. Os motivos: dois afastaram-se em virtude do casamento; dois apontaram como causa o comodismo; outras duas por conta de gravidez; uma viu no curso uma oportunidade nova; outra, pela necessidade de trabalhar para prover, especialmente, o sustento de sua filha. A partir do quadro, percebe-se que dos alunos do curso pesquisado a grande maioria são mulheres, apenas um homem. Essa é uma tendência do curso, o que nos induz aos questionamentos feitos anteriormente. (gráfico 1 e 2).

Observa-se ainda pelo gráfico que duas alunas haviam concluído o ensino médio. Por que o ingresso desses alunos no PROEJA, se o programa é voltado para quem ainda não tem o ensino médio? Uma das alunas informou que foi porque sobrou vaga. Tal declaração leva-me a questionar como numa instituição como o IFPI, onde muita gente tem vontade de estudar e diante do contingente de jovens e adultos que ainda não cursou o ensino médio, podem sobrar vagas para um curso cuja oferta era de apenas 30 vagas? Será que é o curso que não atrai o público de jovens e adultos, serão problemas, ou falhas na divulgação?

Quadro 4 – Escolaridade, tempo e motivo de afastamento dos alunos da sala de aula.

| E | Sexo | N/E | Tempo de afastamento | Motivo do afastamento |
|----|------|-----|---------------------------------|---|
| E1 | F | EF | 35 anos | Casamento, filhos, falta de apoio do marido. |
| E2 | F | EF | 12 anos | Não teve motivo. Acha que foi comodismo. |
| E3 | F | EM | 01 (um) ano ⁶ | Necessidade de trabalhar devido ter tido uma filha. |
| E4 | F | EM | 16 anos (já tinha o pedagógico) | Nunca trabalhou como professora. Viu no curso uma oportunidade nova. |
| E5 | F | EF | 8 anos, aproximadamente. | Gravidez (estava cursando o 3º ano ensinomédio). |
| E6 | M | EF | 23 anos | Comodismo e falta de visão de voltar a estudar. (Havia iniciado no ano anterior o ensino médio na rede estadual). |
| E7 | F | EF | De 3 a 4 anos | Gravidez |
| E8 | F | EF | 30 anos | Casamento |

Fonte: construído pela autora com dados produzidos a partir da entrevista.

No quadro 5, apresento a situação objetiva dos alunos, com relação ao trabalho, observada em dois momentos especificamente: quando do ingresso no curso e quando da realização da entrevista. O quadro em referência mostra que, inicialmente, haviam três alunos inseridos no mundo do trabalho na área de alimentação – um com negócio próprio registrado em ponto fixo⁷; um com carteira assinada e o outro como doméstica, sem carteira assinada. O restante dos entrevistados não estava trabalhando. No decorrer do curso os demais alunos foram

⁶ Apesar de ter concluído o Ensino Médio há apenas 01 (um) ano do ingresso no curso Técnico de Cozinha, esta aluna esteve afastada de salas de aula por 19 anos. Somente após esse período resolveu cursar o EM.

⁷ A aluna mantinha um restaurante em endereço fixo, vendendo seus produtos conforme a clientela aparecia.

se inserindo no mundo do trabalho, com exceção de E8 em virtude de necessidades da família.

Quadro 5 – Comparativo da situação de trabalho do colaborador ao ingressar no PROEJA e no período da pesquisa.

| E | Situação de trabalho dos alunos do PROEJA | |
|----|--|--|
| | Ao ingressar no curso | No período da entrevista (egresso) |
| E1 | Já possuía negócio próprio (registrado). | Possui negócio próprio (registrado). |
| E2 | Já havia trabalhado na área como doméstica. | Trabalha por conta própria com elaboração de pratos (menus) para festas de casamento, aniversários e eventos. |
| E3 | Já trabalhava como doméstica sem carteira assinada. | Doméstica sem carteira assinada e atende a encomendas nos finais de semana. |
| E4 | Já trabalhava na área com carteira assinada. | Trabalha na área com carteira assinada, tem pretensão de montar o próprio negócio. |
| E5 | Não trabalhava na área. | Entrou na área com carteira assinada; pediu demissão; faz Gastronomia e trabalha por conta própria - com encomendas. |
| E6 | Não estava trabalhando, mas já havia trabalhado na área. | Entrou na área logo que concluiu curso, faz Gastronomia e é Consultor do SEBRAE na área de panificação. |
| E7 | Não trabalhava na área. | Entrou na área depois que terminou o curso (carteira assinada), pediu demissão, especializou-se em drinks e trabalha por conta própria – em festas de casamento, batizados e aniversários. |
| E8 | Não trabalhava na área. | Continua trabalhando apenas para casa por necessidade familiar. |

Fonte: construído pela autora com dados produzidos a partir da entrevista.

Ao falarem de suas motivações para ingressarem na área de alimentação elencaram motivos diversos, como encontrar-se desempregado e perceber-se velho para alguns segmentos do mercado, maior possibilidade de absorção do mercado

para trabalhador na sua idade, pela identificação com a área da alimentação, necessidade material, de sobrevivência. Sentir-se humilhada depois de servir por algum tempo a alguém e a oportunidade de montar o próprio negócio. Dessa forma, o egresso expressa, com sentimento, os motivos e razões que os levaram a se constituírem Técnicos em Cozinha, idade, autonomia, necessidade e identificação com a área.

“Eu vi que eu já estava velho para o mercado, para alguns segmentos, por exemplo: o comércio. Então como cozinheiro tinha um mercado promissor, um mercado que estava aberto, meu ponto mesmo era ser um chef de cozinha e eu vi que tinha muito chef de cozinha novo no Brasil, mas eu via naquele instante homens mais amadurecidos que poderiam ser melhor aproveitados dentro desse aspecto, por isso que eu voltei a estudar e também por uma satisfação pessoal. Eu já percebi a abertura do mercado e que eu poderia está inserido ali naquele mercado”. (E6 – novembro – 2013)

“Por me identificar com a área mesmo e gostar”. (E5 – novembro – 2013)

“Em primeiro lugar necessidade, a necessidade me obrigou [...]”. (E3 – novembro – 2013)

“Eu fui trabalhar como doméstica em uma residência, [...] quando foram me demitir eu escutei uma frase de uma pessoa, que aquilo me fez acordar [...] Ele disse que estava me demitindo porque eu não estava preparada para assumir uma cozinha”. (E2 – novembro – 2013)

“Eu comecei a trabalhar nesse ramo de alimentação aos 29 anos de idade, comecei foi o tempo que me casei, aí teve a oportunidade de botar negócio próprio, veio a oportunidade de abrir um restaurante. No restaurante [...] eu vi que me encaixava naquele perfil daquele novo ramo de negócio e foi isso que me fez apaixonar pela gastronomia”. (E1 – novembro – 2013)

Pelo exposto, o perfil dos colaboradores da pesquisa condiz com as características do público jovens e adultos para quem o PROEJA foi pensado, de trabalhadores com trajetórias descontínuas e situação social vulnerável, que por motivos diversos se afastaram da sala de aula, sem concluírem o ensino médio. Ressalta-se que dois alunos já haviam cursado esse nível de ensino. Esses jovens e

adultos viram no PROEJA uma oportunidade de retornarem à sala de aula, e possuem um curso técnico de nível médio.

6.3 A FORMAÇÃO DO PROEJA NO CTZS SOB O OLHAR DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

A proposta do PROEJA de uma formação omnilateral, isto é, da educação do homem na sua totalidade, integrando a formação geral com a formação específica, visa dar aos educandos maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho e condições para interferências na realidade em que vivem, pois de acordo com Freire (1996) a ação do ser humano vai além da constatação de uma situação/fato. É preciso que este se faça sujeito e busque transformar a realidade local e ampla.

Nesta perspectiva, busquei, com base nos dados produzidos no processo da pesquisa com os egressos do CTCIEM, caracterizar a formação constituída por eles no período em que estiveram cursando o referido curso. Em seguida busquei analisar as articulações dessa formação com a educação integral e o desenvolvimento local considerando que a educação é importante para o desenvolvimento à medida que “contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido da autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima”. (SACHS, 2008, p. 82).

Inicialmente apresento o nível de satisfação dos egressos em relação às suas expectativas ao ingressarem no curso, [constante no item do perfil dos colaboradores]. A partir dos dados produzidos busquei verificar se as expectativas iniciais destes tinham sido satisfeitas, o que foi revelado nas seguintes falas:

“Foi muito mais do que eu esperava, da minha expectativa, fiquei muito satisfeita com o curso, as aulas, as práticas, os professores, foram muito boas pra mim só engrandeceu o meu currículo. Antes, eu aprendi ver as pessoas que não tinham noção de boas práticas de fabricação, faziam de qualquer jeito, pra mim ali já era uma satisfação, imagina passar três anos numa instituição como o CEFET e aprender realmente as boas práticas. O curso é completo [...] não deixa a desejar de nenhum curso de nutrição por aí, é um curso perfeito porque a gente aprende a parte da alimentação, da parte de saúde das pessoas, dos nutrientes, vitaminas tudo, tudo, tudo agente aprende”. (E1 – novembro de 2013).

“Me satisfiz de tal modo que eu quis aprofundar mais isso. Tanto é que hoje, 2 anos depois, eu terminei em 2011, no terceiro ENEM, que fiz,[...] eu tô fazendo o superior”. (E6 – novembro – 2013)

Os egressos E1 e E6 declaram que o curso foi além de suas expectativas e justificam sua afirmação não só pelas aprendizagens das Boas Práticas de Fabricação-BPFs, mas pela aprendizagem dos valores nutricionais e vitamínicos que possuem os alimentos, bem como seu uso na relação com a saúde. O egresso E6 fala de seu grau de satisfação aliando-o a vontade de dá continuidade aos estudos, o que concretizou mediante seu ingresso no curso superior em gastronomia. Destarte, a satisfação dos egressos aponta para o que preconiza a proposta dos cursos do PROEJA de uma educação de nível médio para jovens e adultos, coadunando com a LDB 9493/96 em relação às finalidades do ensino médio de preparação básica para o trabalho e de consolidar os conhecimentos do ensino fundamental com possibilidades de prosseguir no ensino superior. (BRASIL 1996)

Em contrapartida, os egressos E5, E3 e E2 revelam que o curso não foi totalmente satisfatório. E5 coloca como razão de sua não satisfação a competitividade do mercado no Piauí. Fala de um mercado complicado por achar extremamente masculinizado e competitivo, expressando a necessidade de mais conhecimento acerca do mundo do trabalho no qual pretende se inserir. E3 e E2 se referem à falta de material e estrutura para a realização das aulas práticas do curso. Nesse sentido, expressam:

“Essa questão de lidar, de como lidar com a cozinha em si, profissional foi satisfatório e, em outros pontos não foi porque assim [pausa] é um mercado complicado, é um mercado extremamente competitivo, um mercado masculinizado, principalmente aqui em Teresina. O meu trabalho foi numa cozinha onde só tinha homem, eu fui a primeira mulher a trabalhar lá, foi muito complicado, mas me satisfiz. Eu me identifiquei realmente com a profissão, com o trabalho” (E5 – novembro de 2013).

“Algumas coisas deixaram a desejar, assim às vezes tinha falta de material. Aí tinha que substituir algumas coisas que não tinha nada a ver... Eu achava que fosse ser mais avançado”. (E3 – novembro -2013).

“Não foi muito satisfatória, teve alguns imprevistos nas aulas práticas, aqueles imprevistos de faltar as coisas, não ter a estrutura”. (E2 – novembro -2013).

Ressalte-se que quase todos os entrevistados em algum momento de sua fala mencionaram essa dificuldade. Um curso de qualidade nos moldes propostos pelo DB do PROEJA e PPC do CTCIEM necessita das condições materiais para sua viabilidade, condições estas que englobam os insumos necessários, como também a infraestrutura do ambiente em que será desenvolvido o curso. Senão como fazer a mediação teoria/prática? Tal mediação só é possível aproximando-se os alunos, ao máximo, das situações reais de trabalho.

Outra dificuldade apontada pelos alunos refere-se a pouca ênfase dada às visitas técnicas. A quantidade de atividades dessa natureza foi bastante reduzida, o que causou na visão do E2, prejuízos consideráveis ao processo de mediação entre teoria e prática. E2 teve a oportunidade de ratificar a relevância das citadas visitas para seu aprendizado quando teve a oportunidade de visualizar “*in loco*” a relação entre o conhecimento teórico e a prática propriamente dita, relação esta materializada, por exemplo, diante da demonstração de como se faz um café, na única visita técnica que disse ter feito no período do curso. Assim pontua:

“As aulas práticas pra mim faltaram porque era um curso de cozinha. então a gente tinha que ter muitas visitas técnicas, conhecer restaurantes, cozinhas de vários restaurantes, ter palestras com alguns chefs de cozinha, nós não tivemos. Isso faltou pra gente, eu sentia isso pra mim e via também nos meus colegas de sala de aula”. (E2 – novembro - 2013).

É importante ressaltar que as aulas práticas em laboratório e as visitas técnicas são atividades colocadas, no PPC, como estratégias para a mediação entre teoria e prática. Se essas atividades não acontecem o aprendizado do aluno fica limitado à teoria.

Salutar registrar que outra possibilidade do aluno vivenciar a relação teoria e prática é o estágio supervisionado obrigatório, contudo este somente poderá ser realizado a partir do quinto módulo, com apenas 150 horas (IFPI, 2009). Dessa maneira, considerando o relato acerca da satisfação das expectativas dos egressos do PROEJA, tensionado pela falta de condições materiais para trabalhar, as poucas aulas de laboratórios e a reduzida realização de visitas técnicas, é apropriado o seguinte questionamento: que formação foi constituída pelos egressos no CTCIEM? Que mudanças essa formação lhes proporcionou? Quais articulação(ões) pode(m)

ser feita(s) dessa formação com a formação integral? E com o DL? Na seção seguinte, busquei caracterizar a formação dos egressos do CTCIEM, tomando como parâmetro suas falas.

6. 3. 1 Caracterizando a formação proporcionada aos egressos do CTCIEM no CATZS

Na perspectiva de desvelar essa formação, busquei, em interlocução com os egressos do CTCIEM, conhecer que saberes/conhecimentos eles conseguiram apreender ou (re)significar nesse tempo oportuno de formação, isto é, que aprendizagens, efetivamente, foram constituídas no período em que estiveram inseridos no curso em referência. Destarte procurei caracterizá-la a partir das aprendizagens constituídas inerentes as categorias: formação geral e formação específica do conhecimento. A primeira relativa aos conhecimentos/teorias/conceitos gerais que subjaz a um dado fenômeno, fato, acontecimento; a outra relativa a conceitos/teorias de uma determinada profissão que credencia o sujeito a ser profissional de uma área específica do saber, requerendo estudos com mais profundidade a fim de que esse técnico possa adquirir e construir conhecimentos para fazer uma intervenção, com propriedade, em sua área profissional.

É importante salientar, consoante com Ramos (2007), que as disciplinas de formação geral não são instrumentais para a profissional, conforme concebe a Lei 5.692/71 e sugerem as atuais DCNs da educação profissional, a defesa é a de uma postura epistemológica que tem por base os princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e de que a realidade é uma totalidade. Desse modo, os conhecimentos não são somados, superpostos ou subordinados uns aos outros, mas integrados na perspectiva da totalidade. Portanto, vale ressaltar que a presente distinção constitui-se apenas em forma metodológica de apresentação com vistas a promover uma melhor compreensão dos resultados desta investigação.

Ao descrever a formação proporcionada pelo CTCIEM, os egressos, desse curso, vão aos poucos revelando mediante suas falas as modificações sentidas em suas vidas decorrentes do processo formativo vivido. O diálogo empreendido, em busca do desvelamento da formação constituída, foi mediado, instigando sempre os

egressos a retomarem do lugar de onde partiram no processo formativo, buscando objetivar as mudanças ocorridas no percurso até o lugar que se encontravam após a conclusão do curso em referência.

Em suas falas, com relação à relevância dos aprendizados, a maioria dos egressos coloca a formação específica como essencial para sua prática profissional; talvez por ser mais perceptível devido ao seu caráter operacional e/ ou por se materializar em um produto ou serviço. Entretanto, aos poucos vão percebendo a importância da formação geral no seu trabalho e na sua vida.

Feitas essas considerações, nos dois itens que seguem, tomo por base as falas dos egressos, referentes à melhoria nas relações de convivência consigo mesmo e com os outros, seja na família, na sociedade ou no trabalho, a partir dos aprendizados das relações interpessoais, comunicação, construção de estratégias de escuta e formas de tratamento das pessoas; ampliação da visão de mundo do aluno; a elevação da autoestima possibilitada pelo resgate de valores (autovalorização, valorização pelo o outro, respeito, sentimento de capacidade); a consciência do inacabamento; e, alguns conhecimentos que são bases para a compreensão de fenômenos específicos da área de alimentação. E àqueles mais voltadas para o *modus operandi* da profissão, associando essas dimensões, respectivamente, a formação geral e a específica. Reafirmando que essa é apenas uma forma de apresentação dos resultados do presente trabalho.

6. 3. 1. 1 Formação Geral

Embora, inicialmente, tenha demonstrado maior valorização a disciplina de formação específica, aos poucos percebemos que nem tudo é específico do profissional da área de alimentação, outros conhecimentos foram aparecendo relacionados a formação do ser humano enquanto um ser completo omnilateral. À medida que aos poucos os egressos foram deixando emergir as modificações que aconteceram em suas vidas, mediado por um pensar crítico exigido pela situação posta em que o egresso enquanto interlocutor do diálogo deveria se perceber em dois momentos históricos de sua vida. Foi nesse movimento de esforço de pensar certo, verdadeiro que os egressos foram se mostrando, se revelando. Em primeiro

lugar como sujeito que se constituindo como tal pelo diálogo sabe que o homem dialógico tem “o poder de fazer, criar e transformar” a realidade, “pensar crítico” (FREIRE, 2011a p. 112 e 114). Nessa perspectiva, os egressos expressam:

“Então eu quero dizer que este curso pra mim [...] foi uma satisfação pessoal, ele foi uma realização profissional, ele me dimensionou a melhorar como pessoa, ele me dimensionou a melhorar como pai, como marido, como chefe de família. Eu era um pouco mais não diria agressivo, mas um pouco mais arredo em algumas coisas, tudo isso foi melhorado. Me lembro que eu tive uma pequena experiência, antes de eu começar aqui, num restaurante em Teresina, e eu fui depois ver que não deu certo pra mim ficar naquela empresa, que era minha condição enquanto pessoa daquele jeito lá. Do jeito que eu estava agindo, do jeito que eu era. Então quando eu vim pra cá no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano que terminei meu curso, aí eu fiquei pensando: se eu tivesse agindo naquela empresa, como eu aprendi, como eu devo agir agora, porque o curso me modificou, eu estaria naquela empresa e estaria bem melhor”. (E6 – novembro, 2013).

Acrescenta ainda:

“A gente aprende muito [...]. Antes, eu tinha uma dificuldade, uma dificuldade comigo mesmo, de ouvir mais, de entender mais, de ver o outro lado mais, e aí agente vai aprendendo essas coisas, vai aprendendo”. (E6 - novembro - 2013).

“Antes eu não sabia como tratar as pessoas em público. [...] aprendi a tratar as pessoas, tratar as pessoas bem pra ser tratada bem. [Na família] Oh! Melhorou muito. Não era que eu tratasse mal, mas é que a gente não sabe, quando a pessoa não estuda, a pessoa não sabe como tratar [,,]”. (E7 – dezembro - 2013).

“Antes, qualquer coisa tava bom. Agora não, eu já procuro melhorar mais, por exemplo, o meu relacionamento com minha própria família, eu já converso mais. Antes eu não conversava. Era mais quieta. Até mesmo a amizade entre meus filhos a gente era mais parado, mais quieto. Agora não, já conversamos mais, sobre os problemas. (E8 - dezembro 2013).

A necessidade de interações das pessoas com as outras é inerente ao ser humano que no seu cotidiano precisa superar desafios, dada a sua condição de “não só estar no mundo, mas com o mundo”. “Estar com o mundo” Freire, (1999, p. 47), o que para esse autor, significa abrir-se à realidade, se permitindo a vivência dessas

relações, as quais possibilitam melhores formas de convivências entre os seres humanos. No relato dos egressos essa melhoria ocorre, primeiramente, na realidade imediata destes, isto é, na família. Essas mudanças, no que concerne à melhoria de suas relações com a família, coaduna-se com a afirmação:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão de Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. (FREIRE, 2001a, p. 25).

Sob este aspecto, ainda apoiado em Freire (2001a), pode-se considerar que os relacionamentos nessa realidade mais imediata podem conduzir homens e mulheres ao aumento do campo de sua percepção, à medida que busquem refletir ao mesmo tempo, sobre si mesmo e sobre a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, esses trabalhadores podem desenvolver o poder de captar e compreender o mundo que se mostra em suas relações, como uma realidade em movimento que é passível de transformação. Os egressos também se posicionam com relação aos diferentes modos de pensar, de ver a realidade, as situações, numa demonstração de que houve uma ampliação de sua visão de mundo, compreendendo que cada ser humano se desenvolve em um momento historicamente situado, com formação, experiências diferenciadas, e ainda ocupam lugares diversos na sociedade. Assim cada um parte de um universo diferente, o que corrobora com o pensamento de Freire (2011b, p.119) quando fala de sua crença em que “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional [...]”, numa indicação de que as experiências dos alunos, seus saberes prévios são o ponto de partida para o avanço de suas aprendizagens. Podemos constatar essa situação nas falas seguintes:

*“Pra mim foi excelente porque eu estava há mais de 30 anos parada. Pra mim foi um **avanço em todos os aspectos, abriu mais a minha mente, meu ponto de vista, tudo melhorou, mudou pra melhor. Melhor em tudo, porque até conversar com as pessoas [...]até nesse aspecto eu melhorei [...], porque eu chegava nos lugares ficava mais ouvindo, até nesse ponto aí foi melhor. (E8 – novembro - 2013 – grifo da autora).***

*“Mudou meu modo de pensar em relação às pessoas; a aceitar a opinião do próximo, porque geralmente as pessoas têm uma opinião e não muda mesmo que esteja errado. Agora eu já aceito a opinião do outro. **Ah! Tu pensa do teu jeito e eu penso do meu jeito... Me ajudou muito a ver as coisas com outros olhos**”. (E7 – novembro - 2013, grifo da autora).*

*“Pra mim eu diria que foi um sucesso em minha vida, **eu pude alargar a minha visão**”. (E6 – novembro – 2013 – grifo da autora).*

O mundo agora é visto de outra forma e sob perspectivas diferenciadas das que possuíam antes, com potencial para tornar-se um sujeito de transformações de sua realidade. A percepção dos egressos vai aumentando à medida que refletem ao mesmo tempo sobre si e sobre o mundo (Freire, 2011a). Tal perspectiva coaduna com a concepção educativa que pode conduzir o indivíduo a transformar sua condição humana, uma vez que a educação é substantiva, isto é, capaz de modificar o ser humano. (Pinto, 2010).

Os egressos declararam que o processo de comunicação foi uma das habilidades que foi melhorada em suas vidas a partir da formação no curso, pois se consideravam pessoas muito tímidas. A ampliação de tais habilidades está implícita nos relatos de E7 e E8, as quais se definiram tímidas e acanhadas. Atenção especial à fala da E7 que declarou que foi por meio dos seminários que se livrou do medo. Vejamos:

***Aprendi a me comunicar um pouco melhor. O aspecto social mudou. Tudo mudou pra melhor. Porque eu sou acanhada, não sei conversar. Antes, pra eu sentar e conversar era difícil. Então, pra mim as coisas mudaram um pouco**”. (E8 – dezembro - 2013, grifo da autora).*

Perdi o medo de falar devido aos seminários, porque a gente tinha que perder o medo, tinha que falar. Isso me ajudou muito, eu era muito tímida...” (E7 – dezembro - 2013).

A formação constituída, (re)significada durante o curso mexeu com a autoestima de todos os egressos participantes da pesquisa, sem exceção, expressada por meio de sentimento de (auto)valorização, respeito, segurança, sentimento de capacidade e fortalecimento enquanto profissional e cidadão. Esses valores sugerem o resgate da autoestima pelos que antes viviam em situações de aprisionamento como a falta de reconhecimento de seu trabalho, do respeito

enquanto pessoa e trabalhador(a), e da sua própria percepção como “seres para si” (FREIRE, 2011a). Porquanto seu desenvolvimento se dá em seu próprio tempo mediado por uma educação libertadora (FREIRE, 2011a), ao tempo em que se libertam transmitem certa autonomia com relação seu modo de ser e fazer. Nessa direção afirmam:

“Quando eu era casada trabalhava em função de um marido que realmente não me dava valor e eu trabalhava, não sabia quanto ganhava, nem o que fazia com o dinheiro, porque ele que tomava de conta. Hoje não, eu vejo que cada centavo que eu ganho é meu, é do meu suor, meu e de minhas filhas”. (E1 – novembro - 2013).

“No grupo que participo, na comunidade, mudou muito, agora eu sou a chefe do grupo de cozinha. Eu agora sou mais respeitada, mais requisitada... Me sinto mais valorizada ainda em eu saber que eu agora posso ir além disso, posso chegar pra essa pessoa e mostrar o meu diploma de técnico em cozinha e dizer que agora eu sou capacitada”. (E2 – novembro - 2013).

“Antes eu fazia, mas passava assim despercebido. Hoje, já me valorizo mais. Eu vou fazer porque sei que eu sei fazer. Antes eu tinha até medo. Hoje as meninas ficam até com saliência [brincadeira] comigo, ah! nós estamos comendo feito por uma chef, ficam com essas piadinhas, assim”. (E3 – novembro - 2013).

“[...] Eu me dei conta de que aos 26 anos, na época, eu acho, eu não tinha uma formação e eu tive o prazer de ter uma formação, hoje eu tenho uma profissão. Eu sou técnica em cozinha, eu tenho uma profissão! E me deu a oportunidade também de entrar no curso superior. Concluí o ensino médio, tive uma formação rápida por assim dizer e tive a oportunidade de entrar no curso superior”. (E5 – novembro - 2013)

*“Hoje eu me sinto mais segura porque antes você ter só a experiência de casa, experiência que alguém vinha passando de família, ela é diferente, não lhe dá tanta segurança. Você vai fazer uma salada por mais simples que ela seja e na hora que dizia para acrescentar alguma coisa a mais você já ficava insegura, será que vai dá certo? E hoje não! Você já sabe que vai dar certo e você não tem medo de ousar e **antes você pensava ‘se colocar isso aqui, não vai dá certo não’**...Agora, no meu aniversário, não tinha um ingrediente que tava pedindo lá [na receita] eu substitui o molho ficou uma delícia. Quer dizer em outros tempos eu jamais colocaria hortelã num molho. Então [o curso] lhe passa aquela segurança de você fazer aquilo ali. **É completamente diferente o antes e o depois**”. (E4 – novembro – 2013 – grifo da autora).*

As falas dos egressos, bem como a postura da maioria no momento da pesquisa demonstra certo empoderamento pelo que são ou pelo que sabem atualmente. No sentido que traz Baquero (2012) de aumento da capacidade de se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas. Assim os posicionamentos expressados condizem com o que Adams (2010) coloca com relação à importância de uma educação problematizadora que, na visão do autor, concretizar-se-á quando os oprimidos submetidos à dominação engajarem-se na luta por sua emancipação o que sugere a educação para emancipação social, sempre como uma nova possibilidade de vida, de relação com o mundo. Nesta perspectiva, o termo emancipar-se possui o significado de “livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. [...] É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva.” (ADAMS, 2010, p. 43). A conclusão do EM é outro fator determinante para a elevação da autoestima daqueles que ainda não tinham acesso a esse nível de ensino, o que se evidencia nas falas que seguem e em outras já citadas anteriormente.

“Agora eu tenho uma formação técnica e terminei meu ensino médio”. Isso pra mim foi uma satisfação muito grande [...].

“Antes eu não tinha o ensino médio, se você não tem o ensino médio, você se torna um semi-analfabeto, então isso impede que você vá atrás de novos horizontes, poder realizar seus sonhos, poder ir atrás de seus objetivos. Se eu não tivesse o ensino médio como poderia participar do ENEM? (...) e quantas e quantas oportunidades eu deixei de pegar na minha vida por conta que eu não tinha o ensino médio”. (E1 – novembro - 2013).

Percebi que por vezes os egressos se referem à formação geral (ensino médio) e a formação específica (formação técnica) como formação distinta, demonstrando não conhecer a relação entre essas duas dimensões do saber. Assim, inicialmente, são tencionados pelo valor das disciplinas de formação geral para o Profissional Técnico em Cozinha. Entretanto, aos poucos vão se dando conta da importância que tem o conjunto das várias disciplinas trabalhadas no tempo do curso, suas contribuições na sua formação enquanto sujeito situado numa realidade histórico-social e profissional, inserido de forma diversa no mundo do trabalho,

conquanto necessite, não apenas de um saber específico inerente a uma profissão, mas de uma formação que contemple as diversas dimensões da pessoa humana. Formação essa que lhe permita melhorar a sua vida, os seus relacionamentos no ambiente de trabalho e os vários aspectos de sua vida social. Assim, vejamos:

“Eu me deparei com pessoas que realmente são preparadas.... tinham um empenho muito bom em explicar e ensinar realmente como funciona uma cozinha, em mostrar o nome de cortes [técnicas], mostrar preparações e fazer a gente viajar, praticamente, o mundo inteiro sem sair daqui. Isso foi muito bom. Então pra mim o curso foi muito satisfatório nesse ponto. Eu pude viajar pro Marrocos sem sair daqui de Teresina, conhecer uma cultura, como funciona a cultura naquele país, como se prepara um prato, a história do prato naquele país”. (E5 – outubro - 2013).

“Enquanto profissional é óbvio que as disciplinas de caráter prático, tanto eu como os outros, eram as que a gente gostava mais, mas eu confesso a você que eu mudei a minha visão para outras coisas, como o meu curso foi EJA, programa PROEJA, eu confesso que quando eu cheguei aqui [IFPI] eu perguntei: a gente vai ter física? a gente vai ter matemática? a gente vai ter filosofia? sociologia? E eu fiquei assim... mas um dia na minha casa eu deitado numa varanda eu comecei a pensar, no curso, comecei a pensar, pensar, pensar... e disse pra mim mesmo: quer saber de uma coisa, a partir de amanhã quando eu entrar naquela sala eu vou dizer pra mim mesmo que eu gosto de tudo,[...] E lhe confesso uma coisa, eu comecei a realmente gostar no que minha mente começou a se abrir, eu comecei entender melhor física, eu comecei entender sociologia, comecei entrar em discussões, de falar, tanto é que os alunos ainda hoje dizem que eu falo demais. É que eu questiono, eu estou aqui é pra mim aprender. Eu acredito que o governante quando ele instituiu o Programa PROEJA foi visando pessoas como eu, que pudesse se qualificar e, eu tava querendo me qualificar. Então essas disciplinas, elas foram algo marcante em minha vida e as disciplinas que muito me marcaram mesmo foram três, foram sociologia, poxa! o Professor “A” ele tinha uma maneira diferente de dar aula. Ele nunca levou um livro pra sala, ele chegava e sentava. Sentava e conversava. Ele pouco rabiscava, ele não dava um texto pra ninguém, muito pouco. Era muito bom quando ele estava na sala de aula, porque abriu a visão da gente pra muitas coisas. A minha abriu demais e eu me permiti isso.....” (E6 – outubro - 2013).

“O curso que tivemos com o Prof. “A” foi muito bom, a disciplina, por que ele trouxe uma coisa pra gente [pausa] eu achava até interessante, ele não fazia prova com a gente, ele chegava, abria um livro e lia e agente entendia. Eu pelo menos. E respeitava, porque assim ele socializou a gente. Praticamente, ele preparou a gente para o mercado de trabalho com relação a pessoa humana, [pausa] o caráter da gente, até as vezes

eu cheguei até a comentar, no mesmo dia assim: o que tem a ver a filosofia, a sociologia com o curso que nós estamos fazendo? Depois que ele deu a segunda aula, na terceira aula foi que eu fui mentalizar e ver, todas elas, todas as matérias que a gente teve, todas elas teve um fundamento no nosso curso, não foi em vão. (E2 – novembro - 2013).

Esses deixam transparecer em suas falas a necessidade que tinham de saber mais, ter mais conhecimento para sentirem-se mais capacitados, mais valorizados, respeitados. Delors (2012) coloca que o conhecimento pode ser concebido, ao mesmo tempo, como meio e finalidade da vida humana. Sendo que, como meio, o ser humano busca compreender o mundo em seu entorno, na medida em que a percepção desse mundo é necessária para que viva com dignidade e para o desenvolvimento de suas capacidades profissionais e de comunicação. Como finalidade, “porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (DELORS, 2012, p. 74). No caso dos jovens e adultos, eu diria que com a elevação da escolaridade e à formação em geral é possível concluir que ela contribui para assegurar-se de saberes já construídos, de empoderar-se e livrar-se do estigma da baixa autoestima. Pinto (2010) se refere à aquisição de novos conhecimentos mediante uma proporcionalidade entre conhecimento e desenvolvimento. Para ele:

A educação é uma aquisição retificadora, corretora do saber (da cultura) tornado inadequado, anacrônico, porque corresponde mais ao grau de conhecimento de uma sociedade que passa a exigir mais do indivíduo (conquanto saber agora imprestável não era errada para a etapa anterior, da qual se pretende que o educando se eleve). (PINTO, 2010, p. 67-68).

Vale ressaltar que embora os egressos em suas falas apresentem a formação específica (técnica) e a formação geral (ensino médio) como formação distinta, Kuenzer (2009) chama a atenção para a importância das disciplinas da formação geral (EM) considerando que na formação para o trabalho, sobretudo no momento atual em que as ações humanas exigem a articulação de diversos conhecimentos,

[...] a ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito com relação à biologia, à química, à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exigem o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si. (KUENZER, 2009, p. 39).

Nesta mesma direção Ramos (2007) exemplifica:

Uma palestra em que se utilizam vários dispositivos tecnológicos, quais são os conhecimentos gerais e quais os específicos que conformam as condições em que a palestra é ministrada. Podemos concluir que vários conceitos da Física, da Língua Portuguesa, da Estética, etc., estarão presentes nessa experiência e que todos os sujeitos precisam conhecê-los para atuar com autonomia e desenvoltura como palestrante, ou como debatedor. (RAMOS, 2007, p.14).

Kuenzer acrescenta que a novidade em relação à finalidade para os diversos níveis de ensino “é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente.” (KUENZER, 2009, p. 39). Concordo com as autoras, ao conceber que cada atividade/ação humana, seja ela social ou produtiva, é uma totalidade; e como tal, necessita de conhecimentos diversos para a sua realização. A dificuldade que se coloca é no processo ensino aprendizagem, as fronteiras disciplinares serem articuladas para a percepção do conhecimento como totalidade. Vejamos no diálogo seguinte empreendido pelo egresso E6, ao desenvolver suas atividades no seu local de trabalho.

“Eu cheguei um dia na padaria, aí peguei um pão e um bolinho e, chamei a equipe que tava lá, vocês estão vendo aqui, o que é? Eles disseram um pão e um bolinho. Eu disse: eles têm a mesma coisa? Eles disseram: têm. Eu disse: tem produto que tem aqui e não tem aqui, mas o produto principal tem nos dois. Qual é? É trigo. ok, mas nós vamos falar de um produto só. Vamos falar de fermento. Nesse pão tem fermento, nesse bolinho tem fermento. Qual é a diferença desse fermento pra esse?: Fermento biológico que tem nesse pão e fermento químico tem nesse!, Qual é a diferença que tem entre os dois? Eles não souberam responder. [equipe] Não seu Ribamar é só que, num tem fermento biológico e no outro tem fermento químico. Beleza! O que vai acontecer se tu deixar esse pão, ele cru em cima dessa mesa? E esse bolo em cima da mesa? [equipe] Vai crescer. Tudo bem vai crescer, mas qual dos dois vai crescer? [equipe] O pão com fermento biológico. Sim, e por que o bolo não cresce? não é fermento químico? E por que não cresce? Equipe] Ah! Seu Ribamar, não sei dizer porque não cresce não. Pois vou já lhes dizer porque é: é porque o bolo, ele tem o fermento químico, o nome já tá dizendo: químico! Ele só vai se desenvolver quando ocorrer uma reação química, uma reação chamada reação química, da temperatura e temperatura ideal [...].” (E6 – novembro - 2013)

A fala do egresso remete a uma formação constituída que teve um viés da dialogicidade de Freire (2011a) calcada na abertura para ouvir o outro, na esperança da busca, da superação de desafios, numa realidade que é concreta com possibilidade diversa que “em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder.” (FREIRE, 2011a, p.112). A fala do egresso pode ser aliada também à concepção de Adams (2010) que pensa que a educação quando trabalhada a partir da realidade do ser humano possibilita que este, paralelo ao processo educativo, possa ir (re)construindo seus saberes. Porquanto as experiências vividas são condições básicas mediadoras da construção do conhecimento.

Mas, de que conhecimentos o egresso se utilizou para empreender o diálogo ora reproduzido se olhada na perspectiva da totalidade? O que diria o egresso acerca desse questionamento? Falta a muitos alunos perceber o significado que as disciplinas de formação geral têm na sua trajetória formativa; como elas se articulam com as demais e contribuem para a produção de saberes ou (re)significações de seus saberes e experiências, na sua formação como profissional, no âmbito de uma formação geral, considerando que de acordo com Ciavatta (2005), a educação também é uma totalidade social, uma vez que os processos educativos são concretizados por mediações históricas diversas. Nesse sentido, existe a necessidade de articular esses conhecimentos com vistas a integrá-los e, assim, proporcionar ao jovem e ao adulto a formação integrada preconizada tanto no DB do PROEJA, como no PPC do CTCIEM. Mas, que estratégias/ações foram desenvolvidas na prática para a efetivação dessa formação? Os professores tiveram formação adequada para esse fim? Qual a compreensão dos professores acerca da integração dos conhecimentos gerais e específicos na educação básica, mais precisamente no ensino médio? Que ações estratégias de ensino foram desenvolvidas com vistas a conduzir o curso a uma formação integrada?

Não obstante a formação constituída, os alunos revelam que não se sentem completos enquanto profissionais, deixando transparecer, por meio de suas falas, sua “incompletude”, estando, pois, abertos a novas possibilidades, devido à consciência que têm de, como seres históricos, continuarem aprendendo, uma vez que a historicidade do ser humano é que faz se reconhecer “como seres que estão

sendo, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade de que sendo, histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2011a, p. 101-102). Destarte afirmam:

“Como profissional eu tenho que melhorar sempre, eu não me considero tão boa..... não sei se sorte! porque essa não é uma palavra que agente [pausa] pode se usar, mas eu consegui me destacareu pedi conta do meu antigo trabalho, mas meu chef não queria me dá. ‘Bruna, não sai, não funciona sem você aqui’. As pessoas onde eu passei pra trabalhar, as pessoas gostaram do meu trabalho, então eu me considero uma boa profissional”. (E5 – novembro - 2013 – grifo da autora).

“Sempre que eu vou fazer eu procuro fazer o melhor, dar o melhor e sai tudo bacana. Não vou dizer que sou ótima, procuro fazer tudo direitinho pra dar tudo certo”. (E3 – novembro - 2013 – grifo da autora).

“Como profissional ainda falta muito, ainda não aprendi tudo, [masolhando o antes] melhorei 100%, não aprendi tudo porque todo dia a gente aprende uma coisa nova. É por isso que todo dia eu tô no computador, eu tô no ‘face’, mas eu tô pesquisando”. (E2 – novembro - 2013 – grifo da autora).

Diante dessa consciência inacabada dos egressos, Freire (2011a) defende uma educação permanente, não nos moldes que, de acordo com Gadotti (2008), sirva apenas aos interesses da classe dominante, do sistema capitalista. Para esse autor o processo de melhoria na educação não pode ser estabelecido no aumento da quantidade de educação, mas por meio da análise das reais necessidades da população, “na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2011a, p. 102). Essa perspectiva permanente pressupõe a participação do trabalhador em seu processo decisório, uma vez que existe uma necessidade que é inerente ao “ser mais” desse sujeito. Assim, E4 e E7 manifestam-se da seguinte forma:

“Eu tô me preparando mais [...], já fiz outro curso no SENAC, só de saladas. Tô esperando agora um a respeito de congelamento”. (E4 – novembro – 2013).

“Eu sei fazer um bocado de coisas. Sei fazer muita comida brasileira, a comida brasileira foi a que mais eu aprendi. Algumas espanholas, outras

mexicanas. Aprendi um pouco de cada, [...] porque não deu pra aprender muito, mas as outras coisas a gente procura na internet, no livro, dá pra aprender". (E7 – novembro – 2013).

O egresso E4 tem a pretensão de montar um negócio e E7 já trabalha há seis meses por conta própria. Cada egresso busca sua formação continuada considerando os seus objetivos e conforme suas necessidades. Outros egressos (E5, E6, E3, E1, E2) também já buscaram mais formação na área. Esse fato, no meu entendimento constitui-se como positivo, uma vez que, o processo de produção do conhecimento, hoje, é muito dinâmico, requerendo do profissional uma aprendizagem continuada ao longo da vida como preconiza a declaração de Hamburgo.

Não obstante, a divisão didática estabelecida, por vezes percebemos que, não há como distinguir os conhecimentos apreendidos pelos egressos, distinto de uma formação profissional, uma vez o processo produtivo é uma totalidade e como tal possui dimensões diversas, constituindo-se as disciplinas da formação geral parte nesse processo formativo profissional, juntamente com as disciplinas de formação específica. Sendo que, conforme Ramos (2007) os conhecimentos desenvolvidos nas primeiras fundamentam os conhecimentos específicos trabalhados na formação do profissional de uma determinada área. Assim é que o egresso E6 percebe que, por exemplo, tudo que existe na química e na biologia tem na cozinha, compreendendo que essas disciplinas são bases para o conhecimento do profissional da área de alimentação.

6. 3. 1. 2 Formação específica

A formação específica aqui referida pressupõe os fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam uma determinada área do processo produtivo da sociedade, neste caso específico, a área dos serviços de alimentação. No trabalho de organização dos dados produzidos foi possível perceber a formação específica a partir de suas partes, que são as diversas técnicas utilizadas para possibilitar o desenvolvimento de um produto, de um prato a partir das técnicas das BPFs, bem como do olhar dos egressos acerca da elaboração de um prato, dando conta, pois, do conhecimento construído.

Em suas falas, percebi, inicialmente, que os alunos davam maior valorização para as disciplinas da formação específica, reafirmo talvez por ser mais perceptível devido ao seu caráter operacional e/ ou por se materializar em um produto ou serviço. Essa perspectiva condiz com o significado de técnica ou tecnologia de “atividade voltada para a prática” ou “aplicação de teorias”, e mesmo por conta da expectativa com que o aluno tenha ingressado no curso. Nesse caso em particular, todos buscavam uma formação profissional, e suas expectativas eram aprender as técnicas concernentes às atividades desenvolvidas na área de alimentação. Assim, revelam os conhecimentos técnicos que efetivamente aprenderam:

“Eu aprendi cortes, como lidar com os alimentos.... enfim a preparar esses alimentos, a entender como é que tá ali no primeiro momento in natura e depois como é que eu preparo”. (E5 – novembro - 2013)

“Eu não sabia como era um corte de carne, eu não sabia como era cortar uma cebola, eu só sabia aquele corte tradicional da cebola. Eu hoje sei um corte de uma batata, de um legume... então as técnicas foram muito importantes pra mim. Em relação a isso as técnicas de corte de carne... de desossar um frango, desossar uma carne isso aí foi muito importante. Esse aprendizado eu levo, eu aprendi lá [no curso] e faço ele no meu dia a dia”. (E2 – novembro - 2013).

“Muitas técnicas básicas do dia a dia que, às vezes, passa despercebido. Por exemplo, colocar um limão no feijão pra ele não ficar preto, colocar um vinagre numa maçã pra ela não ficar preta também. Então são coisas muito simples, que agente não sabia, que ,às vezes ouvia falar, mas não dava tanta importância. Tirar sal de uma carne colocando leite.” (E3 – novembro - 2013).

“Você seleciona mais quando você vai para o supermercado, essas coisas, você aprende lá também [no curso], por que antes eu só me preocupava de olhar a validade. Hoje, eu já me preocupo com outras coisas, o sódio que contém nos enlatados, são preocupações que você tem que justificar em casa porque você não está usando aquilo ali [...] só um não, não basta. Talvez antes bastasse”. (E4 – novembro - 2013).

“Antigamente, eu chegava num supermercado, eu pegava as coisas ali na prateleira, não olhava a validade, não olhava nada, hoje em dia eu tenho aquele cuidado de prestar atenção à validade, a data em que foi fabricado. Então tudo isso eu aprendi e trouxe depois do curso pra casa.” (E3 – novembro - 2013).

“Agente aprende a lidar mais com os utensílios, a cuidar mais, a entender para que serve cada um deles como se dá a organização, como cuidar da limpeza, como manter uma cozinha porque a cozinha é o espelho do cozinheiro. De repente, você chega para trabalhar numa cozinha suja não tem condição, uma bancada suja não tem condição [...] Quando você tá trabalhando dentro do espaço do restaurante, se você não tiver essa organização, você vai perder muito tempo. Primeiro você vai organizar a bancada com tudo que você precisa para depois você executar o trabalho. Antes, começava a trabalhar, precisava de um sal pegava ali, precisava de uma cebola corria na geladeira, me dá ali, me dá aqui. Aquilo você já perde tempo. Então isso foi que me fez abrir mais meus horizontes e me tornar uma pessoa mais organizada e profissional”. (E1 – novembro - 2013).

Observa-se, de um modo geral, que os egressos acreditam ter conhecimento substancial de técnicas utilizadas na preparação de diversos alimentos. Técnicas estas que são bases para o desenvolvimento das atividades da área de alimentação, como as referentes a diversos tipos de cortes de carnes, verduras e legumes; técnicas de desossamento de carnes; técnicas de remoção do sal da carne; aplicação de limão no feijão e vinagre na maçã para esses alimentos não ficarem pretos; seleção de alimentos utilizando as datas de validade; técnica de organização do ambiente da cozinha, deixando-o mais funcional, evitando assim o desperdício de tempo. Nesse bloco de falas, a grande maioria dos aprendizados referidos fazem parte das habilidades básicas dos serviços de alimentação necessárias a todos na preparação dos alimentos. Vale ressaltar que essas técnicas estão, numa alusão a Freire, “prenhes” de conhecimentos, isto é, de bases teóricas que explicam os porquês de sua utilização. Esse conjunto sistematizado de conhecimentos, ora apreendidos pelos alunos egressos, pode ser relacionado com a concepção que Grinspun (2009, p. 73) tem atualmente acerca da tecnologia como “conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos científicos, empíricos, e até intuitivos, voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços”. O egresso revela ainda a apreensão de outras técnicas decorrentes desse tempo no CTCIEM, que conforme o PPC, são bases para o desenvolvimento das atividades do profissional dos serviços de alimentação. Essas aprendizagens são assim expressadas:

“A questão da manipulação dos alimentos pra mim é a questão mais importante. Higiene e manipulação sem sombra de dúvidas. Você passa a perceber a quantidade de riscos que você tem em consumir um alimento mal manipulado, mal higienizado. Então são conhecimentos que eu adquiri não só para o trabalho, mas pra minha vida, pra minha casa, pra minha família e isso é fundamental. Antes eu não tinha essa ideia, não imaginava, por exemplo, que eu não poderia cortar um tomate e a sequência cortar uma carne com aquela mesma faca. Não tinha essa noção de perigo real de uma contaminação cruzada. A gente vê na sala de aula que há um risco de contaminação cruzada, eu posso levar a contaminação ... A questão da utilização da tábua que a gente não pode usar uma tábua de madeira e a gente cresce sabendo que pode usar um tábua de madeira [...]” (E5 – novembro - 2013).

“No curso agente tem uma visão ampliada do que é manter sua área de trabalho limpa, do que é higiene pessoal, tudo isso são técnicas que infelizmente lá fora eu não poderia ter aprendido, vim aprender aqui no curso”. (E6 – novembro - 2013).

“Higienizar um alimento, preparar um alimento, porque ele fica consistente. Então quando um profissional tá falando uma receita a gente já sabe do que exatamente ele tá falando e antes a gente não sabia. Estes são conhecimentos que foram adquiridos lá [no curso]”. (E4 – novembro, 2013).

“Manipular um alimento, pra mim, é importante, principalmente agora que eu cuido de uma idosa. Pra mim tá excelente, o que aprendi lá tá me servindo bastante. [aprendi] o que é prejudicial a um diabético, o que não é e o que é um alimento saudável.” (E7 – novembro - 2013).

A partir dessas declarações, podemos destacar as técnicas de manipulação e higienização de alimentos. O conhecimento dos riscos de contaminação quando essas técnicas não são aplicadas da forma correta; a necessidade de técnicas de uso dos utensílios, bem como a necessidade de conhecimento do uso adequado desses utensílios no setor da cozinha a fim de que os riscos de contaminação sejam afastados; técnicas de higienização pessoal do manipulador de alimentos. Todos esses conhecimentos referidos fazem parte da disciplina Higienização e Manipulação dos Alimentos e se constitui, juntamente com a disciplina Habilidades Básicas da Cozinha nas Boas Práticas de Fabricação (BPFs), pela qual perpassa todo o processo das atividades de alimentação em suas várias etapas de desenvolvimento. Outros aprendizados ainda emergem dessas falas como a

questão da consistência dos alimentos, a preparação de pratos que concebem como pratos elaborados. Os conhecimentos relativos às dietas de diabéticos podendo ser incluídas também as técnicas dietéticas especiais e ainda o entendimento do egresso quanto às receitas quando em processo de elaboração por um profissional, compreensão essa que não possuía antes de realizar o curso.

Vale salientar que esses dois grupos de técnicas são trabalhados, respectivamente, nas disciplinas de Habilidades Básicas e Higiene e Manipulação dos Alimentos, por meio das quais os alunos aprendem a base dos serviços de alimentação, no que se refere a cortes de carne, verduras, legumes, método de cocção (cozimento), porcionamentos das matérias primas utilizados nos serviços de alimentação, formas corretas de requisição e recebimento, armazenamento e conservação de alimentos, e a higienização e manipulação dos diversos tipos de alimentos. Esse arcabouço de técnicas são bases mediadoras na construção de diversos pratos elaborados nas mais diversas culturas das regiões brasileiras e dos diferentes países do mundo. Portanto, constituem-se em parte das bases tecnológicas dos serviços de alimentação. Ao falarem desses aprendizados os alunos transmitiam segurança, demonstrando, de fato, a apropriação deste saber. Essa afirmativa pode ser corroborada com o que expressa R1⁸.

“Foi uma grata surpresa [...] pra gente porque vieram muito bem preparados. Lógico que existem umas falhas, mas a gente vai trabalhando. Porém, realmente, são de excelente qualidade todos que passaram por aqui. Inclusive temos funcionários que estagiaram aqui e ficaram com a gente”. (R1 – dezembro de 2013)

Os egressos contam ainda suas aprendizagens de conhecimentos técnicos nutricionais, o que permitiu a elaboração de uma alimentação mais saudável para suas famílias.

“Aprendi como fazer uma alimentação saudável. Até então eu não sabia. Alimentação saudável é tudo. Alimentação certa. Antigamente quando eu não tinha esse aprendizado, a gente comia tudo feijão com arroz, não me preocupava com saladas com sucos, doces essas coisas. Hoje não, hoje

⁸Colaborador da pesquisa, representante da empresa participante.

eu aprendi que tem que comer de tudo um pouco, a quantidade certa, nas horas certas”. (E7 - novembro - 2013).

Hoje posso preparar refeições mais saudáveis para a família, quando você não tem o conhecimento técnico de saber os valores dos nutrientes, das vitaminas, o que comer, o que não comer junto, você faz de qualquer jeito. [...] Quando você tem conhecimento você pode comer todo tipo de vegetal junto, um pouquinho de cada”. (E1 - novembro - 2013).

“Eu não me preocupava, por exemplo, de tá colocando uma salada porque meu marido mesmo gosta muito de carne, eu não me preocupava tanto de tá colocando frango, (...) tá colocando peixe pra não ficar só a carne vermelha todo dia. Mesmo corrido, mas procurar sempre tá botando uma salada, tão tal que hoje, o Bruno que não comia salada, hoje a única coisa que ele tira da salada verde é o tomate porque ele não come, não come mesmo mas o restante ele tá comendo. Por que? Porque eu passei a colocar mais também e explicar também”. (E4 – novembro - 2013).

Com base nas falas dos egressos, compreendemos que a concepção de alimentação saudável que eles obtiveram, é calcada nos valores nutricionais e vitamínicos contidos nas matérias primas e/ ou insumos utilizados para elaboração dos alimentos, passando pela diversificação de carnes e a introdução de salada nas refeições principais. Não obstante, as necessidades e/ou dificuldades com que os egressos vão se deparando no percurso de sua ação profissional, podemos perceber a alegria, o entusiasmo, o empoderamento pela formação, materializados na atitude explicativa de como e porque fazer; de sentir-se, ao mesmo tempo, autor e construtor de uma ideia de um produto; de sentir-se avaliador de um produto da área na qual, um dia havia sentido-se humilhado. Todo este cenário é resultado do esforço diário para superar cada desafio e poder está presente no curso. Os egressos assim expressam:

“Maria Isabel que é um prato típico do Piauí que agente viu em cozinha piauiense, basta para que eu tenha Maria Isabel só cortar carne de qualquer jeito? Então essa nova técnica o que é na Maria Isabel? É eu cortar a carne de certa maneira que lá na cozinha é chamada de técnica de brunoasi... são cubos que eles vão ficar tudo do mesmo tamanho, então eu vou ter uma técnica, são técnicas que quando eu apresentar no meu restaurante no local em que eu estou trabalhando... apresentar essa Maria Isabel de forma técnica, as pessoas vão começar a comer com os olhos”. (E6 – novembro – 2013).

“O prazer de ver dá certo, de ver o resultado, de construir uma ideia de por ali naquele prato. A sua ideia aquilo que você visualizou, não tem como descrever, não sei te descrever”. (E5 – novembro – 2013).

“Tá muito gostosa sua macarronada, só não foi boa a técnica como você apresentou o prato”. (E2 – novembro – 2013).

“Agora essa parte de pratos mais elaborados que a gente não trabalhava [...], essa parte mais trabalhada, mais sofisticada, pratos mais atualizados então isso ai foi lá [no curso]”. (E4 – novembro, 2013).

Ao relatarem seus aprendizados, os egressos além de afirmarem saber fazer, buscaram em muitos momentos explicar os “como” e os “porquês” de um determinado aprendizado, demonstraram mediante suas falas e gestos, a segurança em seus aprendizados e do quanto eles possibilitaram modificações em sua vida profissional e/ou pessoal e social, à medida que lhes permitiram repensar as formas de tratar as matérias primas dos alimentos desde sua aquisição ao processo de elaboração de pratos. Essas mudanças foram mediadas pelas técnicas trabalhadas no curso, o que condiz com a perspectiva de Oliveira (2001) no que se refere à tecnologia como uma forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, mediado pela energia, conhecimento e informação.

A relevância de cada aprendizado está relacionada ao grau de dificuldade e necessidade vivenciada por cada egresso durante o desenvolvimento do curso. Assim, trago Grinspun (2009, p. 74), que assevera que “na tríade ciência, tecnologia e sociedade, a educação, por certo, tem um lugar de destaque pelo que ela produz e desenvolve, e principalmente pelo que ela pode construir”. E acrescenta que temos que educar o homem para aprender e fazer uso de novas tecnologias, desenvolver e refletir sobre a necessidade ou não de utilizá-las e, ao mesmo tempo, fazê-las aliadas de seu bem-estar e da sociedade. (GRISPUN, 2009).

Pelo exposto, percebemos que a formação ora constituída perpassa algumas dimensões dos egressos inseridos no Curso em referência, o que demonstra a relevância desse processo para esses egressos. Mas, será que as aprendizagens efetivadas têm a profundidade e/ou está imbuída da concepção freiriana e demais atores trabalhados no que concerne a uma formação emancipatória, capaz de, além de juntar o geral e o específico, perceber as contradições do sistema capitalista?

Será que o empoderamento demonstrado advindo dessa formação é suficiente para que esses egressos busquem atuar na sociedade, buscando superar o viés individualista característico desse sistema? Será que essa formação viabiliza a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em outro projeto de sociedade? Enfim, é possível que essa formação esteja de acordo com a proposta de formação posta pelo DB do PROEJA?

Porquanto aquela proposta é de uma formação integral na qual são considerados tanto os conhecimentos gerais quanto os específicos de forma integrada, no sentido trazido por Ciavatta (2005), de tornar a educação geral inseparável da educação profissional, na perspectiva de superação da dualidade educacional instalada na educação brasileira e, em consequência a divisão social entre o trabalho manual e intelectual. Assim sendo (RAMOS, 2005, p. 52), afirma que “o currículo integrado do ensino médio e técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação”, o que possibilitaria ao jovem e adulto trabalhador uma inserção emancipadora no mundo do trabalho.

6. 4 A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL: COM QUAL POSSIBILIDADE?

De acordo com Adams (2010, p. 56) “acreditar numa contribuição emancipadora da educação implica assumir que as condutas de vida são apreendidas em um ambiente”. Neste trabalho, busquei, entre outras respostas, as contribuições da formação no ambiente educativo formal, no CTCIEM, para a inserção emancipadora dos trabalhadores no mundo do trabalho no contexto do desenvolvimento local. Nesta perspectiva é oportuna a pergunta: Existe demanda para o profissional Técnico em Cozinha no mundo do trabalho? Quais as possibilidades de inserção dos egressos jovens e adultos do CTCIEM no mundo do trabalho? Quais as possíveis articulações e as contribuições da formação do CTCIEM para a inserção emancipadora no mundo do trabalho, no contexto do DL?

Inicialmente, partimos da situação com que o aluno ingressou no curso, conforme dados produzidos acerca da situação sócio laboral dos egressos e,

anteriormente citados neste trabalho, haviam três inseridos no mundo do trabalho na área de alimentação – um com negócio próprio registrado, em ponto fixo⁹; um com carteira assinada e o outro como doméstica, sem carteira assinada – os demais não estavam trabalhando. Atualmente, apenas um dos alunos que colaboraram com a pesquisa não se encontra inserido no mundo do trabalho, devido à necessidade de sua presença na família. A inserção no mundo do trabalho no setor alimentação é indicativa de que existe um mercado aberto nesta área, em Teresina e no seu entorno. Essa afirmativa pode ser corroborada pelos próprios egressos quando afirmam que o empresário não quer um estagiário, mas um empregado e, desse modo, declaram:

“Fui umas três entrevistas, inclusive pelo CIEE, mas eles sempre ficavam com aquelas pessoas que não trabalhavam, por que? Porque geralmente, ele [empresário] tem intenção de ficar com [...] o estagiário. Nós temos exemplo disso na minha turma, a aluna “A” ficou onde ela estagiou; a “B” ficou onde ela estagiou. Eu acredito que o “C” também esteja lá onde ele estagiou. Então o empresário só vai atrás quando ele tem intenção de ficar, como eu já trabalhava....” (E4 – novembro - 2013).

“No meu caso não foi estágio eu já estava trabalhando de carteira assinada. Durante o curso eu comecei a trabalhar, no período de estágio eu não estagiei porque eu já estava trabalhando. Quando eu entrei aqui [no curso] eu só estudava, no quinto período eu fui trabalhar,[...]. Em duas semanas de treinamento o dono pediu que eu ficasse fazendo hora extra nos dias de sexta e sábado e um mês depois ele assinou minha carteira”. (E4 – novembro - 2013).

“Quando eu terminei o curso que ainda tava no período de festa de formatura de placa dessas coisas, eu fazia parte da comissão que tava organizando isso, eu terminei o curso em junho, julho quando foi em agosto comecei a trabalhar. Quer dizer foi as coisas acontecendo muito boa na minha vida... porque fui eu que busquei essa qualificação e, essa qualificação deixei que ela invadisse a mim”. (E6 – novembro - 2013, grifo meu).

As falas dos egressos apontam para uma demanda desse profissional no mercado local, o que é corroborado pelo SEBRAE quando cria um projeto com foco na qualificação do profissional da alimentação, anteriormente comentado, e pela

⁹ A aluna mantinha um restaurante em endereço fixo, vendendo seus produtos conforme clientela aparecia.

Prefeitura de Teresina por meio do PDITS ao colocar após análise do setor, a necessidade de qualificação de mão de obra qualificada. . Ressalta-se também que de acordo com Sousa (2008), o turismo de eventos é uma atividade que movimenta a cidade gerando emprego mesmo que informalmente. Tal assertiva coaduna com o que preceitua o PPC do Técnico em Cozinha de que essa formação:

Representa tanto a oportunidade de trabalho assalariado quanto a possibilidade de abrir e gerenciar o próprio empreendimento gastronômico e/ou serviço de alimentação. A qualificação profissional ofertada para atender a essas novas tendências deve promover, portanto, uma formação que desenvolva ou aperfeiçoe capacidade empreendedora daqueles que já atuam nessa área, sem qualificação específica, e dos que desejam nela ingressar. (IFPI, 2009, p.8).

Nesta mesma direção aponta R1:

“Ainda está se desenvolvendo, acho que o potencial do mercado ainda é muuito grande” (R1 dezembro 2013).

Mas em que pese essa demanda no mercado local, como vem se dando a inserção desses egressos nesse mercado, isto é, em que condições essa inserção vem acontecendo? Apesar da maioria dos egressos entrevistados se encontrarem trabalhando, as formas de trabalho, que ora estão inseridos - trabalho assalariado, trabalho por conta própria e pequeno empreendimento – não contemplam a proposta posta no DB, posto que as formas de inserção, ora referidas, revelam que a formação em apreço não consegue ir além de formar trabalhadores para exercerem uma formação técnica no mercado de trabalho dentro da lógica capitalista, passando pela negação dos direitos sociais, caso do egresso sem carteira assinada, a falta de políticas públicas que subsidie os trabalhadores em termos de um investimento mais consistente para ampliação e/ ou sustentação do negócio. Configurando assim numa inserção eivada de fragilidades. O trabalho por conta própria configura-se, conforme falas dos egressos que optaram por essa forma de inserção, um modo mais flexível de trabalho, uma vez que precisam cuidar da casa e/ ou dos filhos.

Dessa forma, embora os egressos tenham relatado, com exceção de um, que sua situação financeira tenha melhorado. E, não elidindo a importância dada por esses egressos a formação trabalhada no CTCIEM, visto que proporcionou

mudanças em suas vidas. É pertinente enfatizar que a proposta do PROEJA delineada em seu DB é de uma formação que possibilite aos jovens e adultos a ampliação da leitura do mundo mediante a compreensão das relações vivenciadas na sua realidade numa perspectiva de participação com vistas à transformação da sociedade no âmbito da coletividade. Perspectiva essa que, para além da inserção do trabalhador no mercado de trabalho nos moldes do sistema capitalista, o trabalhador possa vislumbrar alternativas que lhe permita uma inclusão sócio laboral de forma mais permanente e justa, vislumbrando outra forma de trabalho, o trabalho definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) “como decente, ou seja, empregos e/ ou auto empregos realizados em boas condições ou convenientemente remunerados” (SACHS, 2008, p. 112).

Tal perspectiva necessita que esforços sejam viabilizados, no sentido de criar estratégias de desenvolvimento que se configure como “ambientalmente sustentável, economicamente sustentado e socialmente includente”. (SACHS, 2008, p. 118). Por conseguinte, é papel da escola ir para além do que é posto pelo sistema vigente, proporcionando aos jovens e adultos outras alternativas de inclusão do trabalhador no mundo do trabalho, a partir de uma formação que acolha formas associativa e autogestionária de modos de vida solidários apontados pelo DB do PROEJA, o que vai potencializar um DL na perspectiva defendida por Sachs.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi investigar os impactos da formação proporcionada aos alunos do PROEJA, no CTCIEM, no IFPI – CTZS, analisando as possíveis articulações/conexões com o desenvolvimento local. Tendo em vista que o PROEJA é uma política de cunho inovador que integra educação profissional e educação básica e postula articular-se com o desenvolvimento local com o propósito de contribuir para outra sociedade, na qual o trabalhador possa vislumbrar alternativas para a produção de sua existência, tendo vista ainda alguns posicionamentos pouco refletidos de que o aluno da EJA “não aprende”, aos quais me contraponho. Tal propósito foi possível mediante inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.

Com efeito, buscar articulação/conexão entre PROEJA e desenvolvimento local pressupõe relacionar educação e desenvolvimento que, na sua historicidade, mostra uma relação de subordinação e controle social entre essas categorias, uma vez que o desenvolvimento no sistema capitalista é pautado pela ótica do crescimento ilimitado, utilizando-se da educação para a classe trabalhadora apenas como instrumento possibilitador do aumento da *mais valia* à medida que esta [educação] dê conta de preparar mão de obra em consonância com as inovações tecnológicas introduzidas no mercado. Considerando que a sincronia entre mão de obra especializada e inovações tecnológicas permite o aumento da produtividade das empresas com diminuição dos custos e, sem alterar a jornada de serviço do trabalhador (BRUNO, 2011). Nestes termos, a relação Educação e desenvolvimento perpassa toda história da educação brasileira, imprimindo-lhe o caráter dual, isto é, em que existe simultaneamente uma escola para a classe trabalhadora e uma para a classe dirigente (KUENZER, 1998, 2009). Nesse contexto, as políticas de EJA e educação profissional estiveram sempre colocadas em segundo plano, o que pressupõe uma educação de menor qualidade para o público dessas modalidades educativas.

Assim, o PROEJA veio com a proposta de um viés educacional inovador (BRASIL, 2007) de integração entre educação profissional e educação básica na

modalidade de jovens e adultos, postulando uma educação integral capaz de contribuir com estratégias para alternativas novas de desenvolvimento a partir das condições e potencialidades da região. Foi, pois, a partir desta característica inovadora que o PROEJA traz, a qual busca por meio da integração dessas duas categorias proporcionar uma formação integral aos jovens e adultos trabalhadores que procurei conduzir este trabalho. Desse modo, buscou-se apoio numa concepção de educação que partiu da realidade dos jovens e adultos e propõe, por meio das contradições básicas, que estes percebam sua situação existencial, atual, concreta, como problema que lhes desafia e exige respostas tanto a nível individual como coletivo, que verdadeiramente comprometa o homem e a mulher com sua libertação fundada nestes como seres conscientes e “na consciência como consciência intencionada ao mundo” (FREIRE, 2011a, p. 94) o que possibilita os jovens e adultos engajarem-se na luta por sua emancipação, e numa concepção de desenvolvimento que não se limita ao crescimento econômico, mas que o considera como uma das condições para que o verdadeiro desenvolvimento se efetive, no falar de Sachs (2008, p.13) “condição necessária, mas não suficiente [...] para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos”. O verdadeiro desenvolvimento subjaz outro projeto de sociedade que prioriza de forma efetiva a melhoria das condições de vida das pessoas (FURTADO, 2004), no sentido destas terem uma vida mais rica e mais desimpedida como também permitir que sejam seres mais sociais mais completos, realizando seus desejos, vontades, buscando relacionar-se e influenciar na sociedade onde moram (SEN, 2010). Tal postura não seria diferente uma vez que o referencial teórico acerca da educação e trabalho, nesta investigação, se pauta pela crítica ao modo de produção capitalista e a forma como nele é conduzido o sistema educacional.

Com essa intencionalidade, me propus inicialmente identificar as articulações/conexões da proposta e prática do PROEJA com o DL. Assim procurei encontrar no DB do PROEJA e no Projeto Pedagógico do CTCIEM pontos convergentes no sentido de um horizonte que permitisse avistar uma formação para além de uma inserção no mercado de trabalho nos moldes do sistema capitalista, que fosse capaz de conduzir os jovens e adultos trabalhadores para experimentar novas estratégias e experiências que indicasse outra direção para o

desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Destarte, realizei a análise dos documentos referidos por meio da qual posso tecer, conforme meu entendimento, algumas possíveis articulações entre a proposta do PROEJA e o DL, para que de fato, essa relação possa ser fortalecida, dentre elas: a necessidade dos trabalhadores conhecerem os processos produtivos locais e passarem por um processo de formação que os permita oportunidades diversas de inserção no mundo do trabalho a nível local; a necessidade de ser incorporada na formação dos trabalhadores, uma formação cidadã voltada para a sustentabilidade da sociedade no sentido “ético de solidariedade às gerações presentes e futuras, [e os] critérios de sustentabilidades social e ambiental e de viabilidade econômica” (SACHS, 2008, p. 36); a necessidade do PROEJA articular-se com outras políticas de emprego e renda na região, com vistas a criar sinergias que contribuam para o fortalecimento do DL; a própria proposta de educação enquanto formação integral, que objetiva formar o homem e a mulher em sua totalidade, potencializando-os a serem agentes transformadores de sua realidade e possibilitando-os modos de vida diversos do oportunizado pelo sistema capitalista, numa perspectiva mais solidária, fraterna e ética.

Com relação às articulações do CTCIEM com o DL, a partir da análise do PPC, pode-se perceber que existe certa sintonia entre o PPC e o DB, sendo esta sintonia legítima, uma vez que o DB é um documento orientador dos cursos do PROEJA. Entretanto, não incorpora outras possibilidades de modos de vida como preconiza o DB, restringindo as possibilidades à inserção no mercado de trabalho conforme a lógica do sistema capitalista. Nesse sentido, há que se perguntar qual a compreensão da comissão que elaborou o PPC tinha/tem acerca da proposta de formação no PROEJA? Como se deu/dá, na prática essa formação, no que se refere às práticas dos docentes? A resposta a essas questões, certamente trariam elementos importantes para a caracterização da formação no CTZS, que constitui um dos objetivos deste trabalho, no entanto a análise proposta e que trago foi realizado a partir do olhar dos egressos do CTCIEM.

Nessa perspectiva, o que se pôde perceber foi que a expectativa dos egressos, na sua maioria, ao acessarem o curso, consistia na aquisição de conhecimentos que os possibilitassem o domínio das técnicas necessárias para o

desenvolvimento de atividades referentes à área da cozinha, tendo em vista a necessidade de uma qualificação profissional que assegurasse sua inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, houve a demonstração por parte desses sujeitos de que suas expectativas foram satisfeitas, embora tencionadas pela ausência de infraestrutura e práticas pedagógicas que permitisse maior proximidade do trabalho pedagógico de sala de aula com a prática profissional do Técnico em Cozinha, influenciando essa deficiência diretamente na qualidade da formação desses sujeitos trabalhadores.

Não obstante a situação, ao descreverem a formação constituída no curso, utilizaram os adjetivos “excelente”, “boa” e a expressão “muito boa”. Essas palavras tomadas de forma isolada são “ocas”, “vazias”. No entanto, os alunos tiveram o cuidado de materializar essas expressões com os aprendizados constituídos ou (re)significados no curso, os quais agrupei em duas dimensões formativas: uma mais geral e a outra mais específica que, por sua vez, deram materialidade à formação constituída CTCIEM, (re)significada pelos alunos colaboradores na pesquisa. Assim, relacionei à dimensão formativa mais geral, aspectos como a melhoria nas relações de convivência consigo mesmo e com os outros, seja na família, na sociedade ou no trabalho, a partir dos aprendizados das relações interpessoais, comunicação, construção de estratégias de escuta e formas de tratamento das pessoas, ampliação da visão de mundo do aluno, a elevação da autoestima, possibilitada pelo resgate de valores (autovalorização, valorização pelo o outro, respeito, sentimento de capacidade) e a consciência do inacabamento. E à dimensão mais específica, aprendizados, revelados pelos egressos, como técnicas básicas para o desenvolvimento das atividades de *alimentação*, bem como os aprendizados relacionados à consistência dos alimentos, os relativos às técnicas dietéticas e a compreensão do desenvolvimento de uma receita, a preparação de alimentos saudáveis, tendo por base o conhecimento dos valores nutricionais e vitamínicos dos insumos e da matéria prima utilizada na preparação, diversificação de carnes e acréscimo de saladas ao prato principal das refeições.

Outrossim, os egressos dão conta de que apesar das dificuldades, no que tange à mediação teoria prática no decorrer do curso, por vezes demonstram a compreensão de algumas bases culturais, científicas e tecnológicas as quais

fundamentam seus aprendizados, não em nível de uma formação integral, mas uma formação que os permitiu um deslocamento do lugar de onde se encontravam para um outro, no qual agora vivem e/ou vislumbram novas possibilidades, “inseridos na tensão entre o que eles já são e o que eles podem ser a partir das chances de seu mundo histórico e específico” (ADAMS, 2010, p.25). As possibilidades ensejadas são mediatizadas pelo resgate de um conjunto de valores que (re)significaram suas vidas, suas relações na família, na dinâmica social e no trabalho e, também, pelo resgate da autoestima, porquanto, ainda não tendo se constituído em “seres para si” (FREIRE, 2011a), viviam aprisionados em teias de relações não compreendidas. Agora libertos, sentem-se inconclusos, inacabados (FREIRE 2011a). Dessa forma, conforme suas necessidades e objetivos buscam realizar novos Cursos.

A formação/ aprendizados ora constituídos/ (re)significados no âmbito geral e específico, expressados pelos egressos, permitiram as modificações nas suas vidas no que se refere a sua convivência com o outro, a crença em suas próprias capacidades, a melhoria na sua qualidade de vida e perspectiva de novas possibilidades, mas numa visão individual. Sendo uma dessas possibilidades a inserção no mercado de trabalho de forma qualificada, mas não na perspectiva da emancipação, como se quer na concepção da educação integral, como autonomia individual ou coletiva que se quer humanizante sendo o homem e a mulher sujeitos de sua história que em ação, sobre o outro homem ou mulher, de forma consciente e intencionada humanize-o(a) na direção da construção de uma sociedade com maiores possibilidades de serem felizes.

Desse modo, a formação alcançada pelos egressos do CTCIEM, analisada com base nos dados produzidos pela pesquisa, ainda que tenha oportunizado o ingresso e/ou (re)significado aos saberes daqueles já inseridos no mercado de trabalho, ficou limitada, no momento, ao âmbito das condições colocadas pela lógica capitalista, de uma formação restrita a compreensão tradicional de formação para o mercado de trabalho já existente, não se vislumbrando, na prática, as condições desses egressos saírem com possibilidades de pensar mudanças fora do eixo normal dessa preparação para o trabalho na ótica do modo de produção vigente, o que não deixa de ser positivo, considerando que a maioria deles estão trabalhando,

mas numa formação que é restrita a compreensão tradicional de preparação para o mercado de trabalho. Assim sendo, essa formação não compreende a proposta de formação integral numa perspectiva emancipadora, no sentido de possibilitar os jovens e adultos, participantes no curso e fora do mercado trabalho, criar novas formas de inserção no mundo do trabalho, a partir de uma leitura crítica da realidade com condições e possibilidades de articulações entre a educação e o DL, numa outra direção. A direção de um novo desenvolvimento local, tomado na perspectiva discutida neste trabalho: da inclusão social, ampliação das capacidades humanas, promoção da melhoria da qualidade de vida, da transformação da sociedade numa visão coletiva mediado por uma educação que se quer integral, na proposta do PROEJA.

A inserção de trabalhadores no mercado de trabalho, por vezes sem garantia de permanência, negação dos direitos sociais, condições subumana de trabalho faz parte da realidade presente. Um dos meios para superar essa situação é a oferta de uma formação mais completa que permita ao trabalhador tencionar as suas condições de trabalho, a partir da possibilidade de novas alternativas, não se acomodando a uma condição de exploração, mas problematizando tal situação. Desse modo, é oportuno a questão: em que medida o currículo e a forma dos professores trabalharem entra nesta perspectiva crítica de problematização das relações de trabalho? Será que no processo de formação esse aluno vivenciou práticas pedagógicas que buscaram trabalhar as relações de trabalho numa perspectiva crítica que o subsidiasse pensar alternativas novas de inserção no mundo do trabalho? Como foram trabalhadas as capacidades e potencialidades regionais e locais no CTCIEM? Que valorização são dadas aos produtos locais no processo de formação do PROEJA no CTCIEM?

Com relação ao DL não é possível perceber sinais efetivos de que outra compreensão de desenvolvimento esteja presente nos órgãos públicos e associações de comércio, fora da visão mais tradicional que é própria da lógica capitalista. Mesmo no IFPI, políticas como o PROEJA, Programa mulheres Mil, voltados para o público jovens e adultos, tidos como políticas afirmativas com o objetivo de garantir a inclusão desses sujeitos, não apresenta em seus projetos pedagógicos sinais que possamos vislumbrar uma “formação para a autonomia [...]”

que exija a democratização da construção do conhecimento intrincado nas dimensões econômicas, sociais, políticas e espirituais, com vistas a superar desigualdades e processos de exclusão” (ADAMS, 2010, p.48), via alternativas de produção e reprodução pelo o trabalho como, por exemplo, o trabalho associado que ainda de acordo com Adams (2010), possibilita a compreensão dos empreendimentos de economia popular solidária, mesmo com suas fragilidades econômica e política, como meios de abrir caminhos para uma economia diversa da pautada nos moldes capitalista que aponte para outro desenvolvimento que tenha o crescimento econômico como um instrumento necessário para sua concretização, materializada na melhoria dos indicadores da educação, saúde, moradia, segurança, segurança alimentar e diminuição das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.147-178.

ARAÚJO. Sérgio Roberto de. **A Educação profissional de jovens e adultos como forma de desenvolvimento local**: Processo ensino/aprendizagem no Curso Técnico em Manutenção Automotiva /Eixo Tecnológico – Controle e Processos Industriais, na Unidade de Ensino de Maria da Graça, do CEFET-RJ, 2011, 62f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2011.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan. – abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>; acesso em 09.11.2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Ed. 70; São Paulo, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 39 de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto 5154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29 set.2012.

_____. **Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Profissional de Nível Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29 set.2012.

_____. **Decreto 2208/97** de 14 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art 36.e os arts 39 a 42 da Lei 9394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 09 out. 2012.

_____. **Decreto 5.154 de 2004 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e arts. 39 a 41 da LDB 9.394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. **Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2006/2006/decreto/D5840.htm>: Acesso em: 12 nov. 2012

_____. **Lei 11892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. **Lei 12.513/2011**. Institui o Programa Nacional de acesso ao ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/sories/pdf/lei_12513.pdf> Acesso em: 01 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento base do PROEJA**, nível médio, Brasília, agosto 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 03 set. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 06 set. 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.16; n.48, pp. 545-561 set/dez. 2011. Disponível em/: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

BUARQUE, Sergio C. **Metodologia do Planejamento do desenvolvimento local e municipal**: material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal. Brasília, DF: IICA, 1999. Disponível em: <http://www.permear.org.br/pastas/documentos/permacultor4/Planeja_DesLocal.PDF>. Acesso em: 01 fev. 2013.

CEFET-PI. **Termo de compromisso**. Documento de arquivo do IFPI – *Campus Teresina Zona Sul*. Parte s implicadas MEC/SETEC, FNDE, PMT/CTT e CEFETPI: Teresina, 2007.

CEPRO (FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ). **Piauí em números**, 10ed. Teresina, 2013. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf
Acesso em: 10.01. 2013.

_____. **Produto interno bruto municipal do Piauí**, Teresina, 2011. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf
Acesso em: 10.01. 2013.

CIAVATTA, Maria Aparecida. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artimed, 2010.

_____. Verbetes: trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasília (org.) e LIMA, Júlio César França Lima. **Dicionário educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>.> Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**; São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas FONSECA, **Celso Suckow da Fonseca**. (Org.) CIAVATTA, Maria; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção educadores).

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada a formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12.09.2012.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas – SP: editora da UNICAMP, 2008.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.31, n. 112. jul-set. 2010, p. 939-959. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 set. 2013.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. **Revista Latinoamericana de Educación y política**. N. 24, p. 123-139, 2006. Disponível em: <http://ceaal.org/images/documentos/Piragua24.pdf>; Acesso em: 28 agos. 2013 educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção leitura)

FRANZÓI, Naira Lisboa; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara; Delpino, Mauro; SANTOS, Simone Valdete. **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul**. Revista Educação e Realidade. Rio Grande do Sul. V. 35(1), jan/abril/2010 p. 167-186. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11021> acesso em 12.12.2012.

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

_____. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001a.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p 21- 56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92 p.1087-1113, Especial – out. 2005b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 set. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**; Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 53-70.

FURTADO, Celso. **Metamorfoses do Capitalismo**, 2002. Disponível em: <http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/furtado1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2013. Falta o ano. 2002?

_____. Os desafios da nova geração. **Revista de economia política**, vol. 24, n. 4 (96) out.-dez. 2004, p, 483-486. Disponível em: <http://www.rep.org.br/pdf/96-1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Reflexões sobre a crise brasileira. **Revista Economia Política**, vol. 20, n. 4(80). Out.-dez./2000. Disponível em: <http://www.rep.org.br/pdf/80-1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5ªed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2010.

_____, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. IN: **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. (orgs) GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Nilson e LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: 27ª. Reunião Anual da Anped, Caxambu: ANPEd, 2004.

GRABOWSKI, Gabriel. Desenvolvimento local e regional & ensino médio integrado à educação profissional. In: **Ensino médio integrado à educação Profissional**: integrar para quê? Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, boletim 07, maio/junho, 2006.

GRINSPUN, Mirían P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mirían P S Zippin (org.) **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 37-104.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA**: relações de saber em sala de aula, 2012, 280 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação em Educação, São Leopoldo, 2012.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências do poder local**. 30ª reunião anual da ANPED – out/ 2007. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemisera/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf>. Acesso em 01 fev. 2013.

HADDAD, Sérgio. XIMENES, Salomão. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 130-148.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Análise de resultados: estrutura das atividades características do turismo em 2009. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Economia_Turismo/2003_2009/comentarios.pdf Acesso em: 10.12.2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE: cidades@: Teresina: Piauí. Teresina 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=221100>. Acesso em: 09.11. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. (IFPI). **Programas e projetos**. Teresina, 2013. Disponível em: http://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13 acesso em: 11 nov. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2010-2014). Disponível em: <http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS). **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em cozinha integrado ao médio na modalidade de educação jovens e adultos**. Teresina, 2009.

_____. *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS). **Edital 02/2013: Processo Seletivo do PROEJA**, 2011.

_____. *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS). **Manual do aluno**, 2012.

_____. *Campus* Teresina Zona Sul (CTZS). Controle acadêmico. **Gráficos estatísticos**. Arquivos de computador, 2012.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-57.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZONI, Ionice. **Rede de educação profissional completa cinco anos de desafios**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 11 dez. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20015:redede-educacao-profissional-completa-cinco-anos-de-desafios&catid=209. Acesso em: 18 dez. 2013.

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

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o futuro(org.). PROEJA: **Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o futuro, 2006, v.16, p 36-53.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MOURA, Dante H; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião anual as ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados> acesso em 29.08.2013

MOURA, Dante Henrique. PINHEIRO, Rosa A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, v22, n. 82, nov.2009, p. 91-108. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/emaberto.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2013.

MOURA, Roberta Rocha. **Política de desenvolvimento econômico e formação profissional: os egressos do curso de mecânica industrial do PROEJA/IFCE (2007-2009)**, *campus* Juazeiro do Norte/CE, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC – Faculdade de Educação).

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita N S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. n.18, p. 101-107, set-nov. 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_10_maria_rita_netto_sales_oliveira.pdf. Acesso em: 11 set. 2012.

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/campus** Manaus zona leste, 2011, 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) –Instituto de Agronomia, Seropédica, RS, 2011.

PEREIRA, Giselia Antunes. COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da. O estudo de caso: alternativa ou panacéia?. In: BIANCHETTI, Lucídio. MEKSENAS, Paulo. (Orgs). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.p 169-189.

PIAUÍ. **Lei Complementar 87/2007**. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13144>. Acesso em: 09.11.2013.

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. SP: Cortez, 2010.

PROJETO incentiva turismo e gastronomia na Região de Teresina (PI). **Pequenas empresas & grandes negócios**. Teresina: Globo, 01 set 2013. Programa de TV. 5min53seg. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/pegn/videos/t/todos-os-videos/v/projeto-incentiva-turismo-e-gastronomia-na-regiao-de-teresina-pi/2791179/>. Acesso em: 10 jan. 2014.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. Texto construído a partir de exposição em seminário no RN, 2007. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 01 fev. 2013.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**; São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Antonio Gerardo. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 anos de ensino profissionalizante**. Teresina: EDUFPI, 2002.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**, Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. Primeiras intervenções. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro; VIANNA, João Nildo (orgs.). **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação tecnológica**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145285.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SILVA. Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA. José Moisés Nunes da; DINIZ. Ana Lúcia Pascoal; BARACHO. Maria das Graças. **O PROEJA no IFRN-Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis**. Trabalho apresentado da 35ª reunião da ANPED no período de 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1870_int.pdf Acesso em: 09.11.2012.

SOARES TERCEIRO, Clívio Buenno; **Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos : desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria**, 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUSA, Cícero Rodrigues de. **As políticas de turismo em Teresina como fator de desenvolvimento econômico e social na perspectiva do desenvolvimento sustentável**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2008. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/mestambiente/arquivos/files/Dissetacao_Pol_Turismo_Cicero\(4\).pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/mestambiente/arquivos/files/Dissetacao_Pol_Turismo_Cicero(4).pdf). Acesso em: 10 jan. 2014.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Plano de desenvolvimento integrado do turismo sustentável**. 2011. Disponível em: http://www.pensarmaisteresina.com.br/downloads2/planos_de_governo/PDITS/plano_de_desenvolvimento_integrado_do_turismo_sustentavel.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

WCEFA. Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades basicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/documentos/declaracao%20mundial%20%20sobre%20educacao%20para%20todos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

APENDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Identificação do Colaborador

| | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| Nome Completo: | | |
| Idade: | Data de Nascimento: | Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino |
| Endereço Residencial: | | |
| Telefone Celular: | Telefone Residencial: | E-mail: |

1. Sobre seu ingresso no Curso de Cozinha. Fez sua escolha por: (pode ser assinalada mais de uma opção).

Desejo de voltar a estudar.

Querer trabalhar na área de alimentação.

Falta de opção.

Outro. Qual? _____

2. O que esperava aprender no curso Técnico em Cozinha?

3. O que você de fato aprendeu no curso e que acha importante para:

a) A vida pessoal _____

b) Contribuir na família _____

c) Sentir-se mais preparado profissionalmente _____

4. Você trabalha na área de serviços de alimentação?

a) Sim, com carteira assinada.

b) Sim, sem carteira assinada.

c) Sim, por conta própria ajudando a completar a renda da família.

d) Sim, montei meu próprio negócio e sustento minha família.

e) Não trabalho na área, mas tenho trabalho remunerado. Qual a área?

5. Você começou a trabalhar em sua atividade atual:

- a) Antes de ingressar no curso Técnico em Cozinha.
- b) Durante o período em que você estava fazendo o curso Técnico em Cozinha.
- c) Depois que você terminou o curso Técnico em Cozinha.

6. Qual sua renda atual?

- a) Menos de um salário mínimo.
- b) Um salário mínimo.
- c) Entre um e dois salários mínimos.
- d) Mais de dois salários mínimos.

7. Você participa de:

- a) Associação de moradores.
- b) Conselho de moradores.
- c) Grupos da Igreja. Qual? _____
- d) Associação sindical.
- e) Grupos esportivos. Qual? _____
- f) Outros grupos ou reuniões. Quais? _____
- g) Clube social para lazer. Qual? _____

8. Se você respondeu a questão 7, sua participação começou:

- a) Antes de ingressar no curso Técnico em Cozinha.
- b) Durante o período em que você estava fazendo o curso Técnico em Cozinha.
- c) Depois que você terminou o curso Técnico em Cozinha.

9. Enumere em ordem crescente as atividades mais desenvolvidas no curso.

a) Nas disciplinas de formação geral:

- Apresentação do conteúdo pelo professor.
- Seminário.
- Trabalho em grupo.
- Visitas técnicas.
- Práticas laboratoriais.

Desenvolvimento de projetos.

b) Nas disciplinas de formação técnicas:

Apresentação do conteúdo pelo professor.

Seminário.

Trabalho em grupo.

Visitas técnicas.

Práticas laboratoriais.

Desenvolvimento de projetos.

10. A formação recebida no curso técnico em cozinha possibilitou melhoria em sua qualidade de vida?

Sim

Não

11. Em seu trabalho você se sente a vontade para dar sua opinião com relação ao desenvolvimento das atividades?

Sim

Não

12. Você continuou a estudar depois que terminou o Curso Técnico em Cozinha?

Sim

Não

13. Se você respondeu "SIM" na questão 11, que curso você faz atualmente?

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EGRESSOS

1. Tempo de afastamento da escola e motivo.
2. Motivação para trabalhar na área de alimentação.
3. Satisfação das expectativas.
4. Descrição da formação constituída. Como você descreve a sua formação no Curso Técnico em Cozinha integrado ao Médio.
5. Disciplinas/atividades trabalhadas que mais contribuíram para a formação profissional-cidadã? Justifique.
6. Aprendizados que considera mais relevantes para a prática profissional, hoje? Como era antes?
7. E, na convivência social (família, amigos e as demais pessoas que fazem parte de seu convívio). Como você vê sua relação/convivência? Como era antes?
8. Como se percebe como profissional do setor de alimentação? Como era antes?
9. Você afirmou que o curso de cozinha contribuiu para melhorar tua qualidade de vida. Dê exemplos concretos dessa melhoria.
10. A sua situação financeira, hoje, é melhor que antes de você ingressar no curso de cozinha? Comente.
11. Você cumpriu o estágio obrigatório previsto no PPC? Como você percebeu a relação entre a formação que você recebeu no curso Técnico em Cozinha Integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos e as necessidades/demandas dos serviços de alimentação do seu local de estágio?
12. O que você gostaria de acrescentar com relação à formação recebida no curso de cozinha?

APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EMPRESA

1. Como você avalia os estagiários/ técnicos que estão/estiveram em sua empresa oriundos do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao EM na modalidade EJA com relação aos seus conhecimentos técnicos? E os conhecimentos gerais?
2. Descreva o perfil que as empresas buscam no profissional técnico em cozinha?
3. Que conhecimentos o técnico em cozinha dever ter/saber desenvolver para atuar na área de alimentação? E, especificamente em sua empresa?
4. Como você vê o setor de alimentação no contexto do desenvolvimento local?
5. Qual importância de um profissional técnico em cozinha em sua empresa? E para o DL?
6. O que você acrescentaria com relação a formação do técnico em cozinha formado do IFPI?

APENDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO A DIREÇÃO GERAL DO IFPI/CAMPUS TERESINA ZONA SUL

Teresina, 02 de abril de 2013.

Senhor Diretor,

No início do ano 2012 foi realizada uma seleção entre professores e técnicos administrativos para realização de Mestrado Interinstitucional em Educação - Minter IFPI/UNISINOS, para formação de uma turma de vinte profissionais.

Faço parte deste grupo, e elegi o IFPI *campus* Teresina Zona Sul para realização de minha Pesquisa, considerando que encontro neste *campus* o objeto de minha investigação que tem como tema geral: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). Nesse sentido, solicito sua autorização para a realização desta Pesquisa.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto de Pesquisa:

O PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua contribuição na formação para o desenvolvimento local: uma articulação possível?

Pesquisadora Responsável: Maria do Livramento Alves do Nascimento.

Professor Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA:

O presente trabalho pretende investigar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua possível articulação com o processo de desenvolvimentos local, tendo como pressuposto a formação proporcionada aos alunos trabalhadores participantes deste Programa.

Análise documental: para esse instrumental será necessário examinar o projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado em Cozinha e outros documentos pertinentes ao desenvolvimento do curso.

Questionário: aplicado como instrumento preliminar de levantamento de dados.

Entrevista semi-estruturada: com o objetivo de dialogar com servidor, coordenador(a) que participaram da elaboração do projeto e/ou acompanham o PROEJA, bem como os alunos egressos, concludentes do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens de Adultos, no período 2012.1. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e serão analisadas, posteriormente, pela pesquisadora, sem identificação dos participantes, mas com seu livre consentimento prévio.

Espero que este trabalho possa contribuir para a discussão do tema PROEJA e desenvolvimento local e, permitir a construção de conhecimento que possa subsidiar aos gestores públicos na elaboração de novas políticas que articuladas com o PROEJA dê conta de melhorar a qualidade da educação destinada às pessoas jovens e adultas.

Na certeza de contar com o vosso apoio, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Maria do Livramento Alves do Nascimento

Tendo lido as informações acima, autorizo a realização da investigação no *campus* Teresina Zona Sul junto ao PROEJA, curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio.

Teresina, _____ de abril de 2013.

Diretor (a) do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica
Campus Teresina Zona Sul

APENDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO DOS ALUNOS

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto de Pesquisa:

O PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua contribuição na formação para o desenvolvimento local: uma articulação possível?

Descrição da Pesquisa:

O presente trabalho pretende investigar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua possível articulação com o processo de desenvolvimentos local, tendo como pressuposto a formação proporcionada aos alunos trabalhadores participantes deste Programa.

No que consiste a colaboração:

O colaborador, aluno egresso do curso Técnico em Cozinha do PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul, dará sua contribuição mediante a aplicação de questionário e entrevista onde através destes instrumentos pretendo obter informações que concorram para a orientação do itinerário e a concretização dos objetivos do meu trabalho de pesquisa. Visando a garantia de fidelidade à fala do colaborador(a) a entrevista será gravada.

Além dos dados recolhidos através do questionário e da entrevista farei uso do diário de campo para registrar as observações e reflexões pertinentes ao objeto de pesquisa. Poderei ainda me utilizar da fotografia como forma de registro.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

Tendo sido, devidamente, informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Maria do Livramento Alves do Nascimento a cerca dos procedimentos da pesquisa: sob o tema: O PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua contribuição na formação para o desenvolvimento local: uma articulação possível? Proponho-me a participar da mesma, ao tempo que autorizo a utilização das informações constantes no questionário e entrevista em que me fiz colaborador bem como imagens, por

parte da pesquisadora que venham a contribuir para sua dissertação de mestrado e outras publicações decorrentes da pesquisa.

Teresina, _____ de 2013.

Assinatura do colaborador

CPF _____

RG _____

APENDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO REPRESENTANTE DA EMPRESA

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto de Pesquisa:

O PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua contribuição na formação para o desenvolvimento local: uma articulação possível?

Descrição da Pesquisa:

O presente trabalho pretende investigar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua possível articulação com o processo de desenvolvimentos local, tendo como pressuposto a formação proporcionada aos alunos trabalhadores participantes deste Programa.

No que consiste a colaboração:

O colaborador, empresário/gerente/responsável pela gestão dos serviços de alimentação na empresa/instituição, dará sua contribuição mediante concessão de uma entrevista. Com os resultados obtidos busco elucidar os questionamentos levantados que orientam o itinerário desta pesquisa. Visando a garantia de fidelidade à fala do colaborador(a) a entrevista será gravada.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

Tendo sido, devidamente, informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Maria do Livramento Alves do Nascimento a cerca dos procedimentos da pesquisa: sob o tema: O PROEJA no IFPI – *Campus* Teresina Zona Sul e sua contribuição na formação para o desenvolvimento local: uma articulação possível? Proponho-me a participar da mesma, ao tempo que autorizo a utilização das informações constantes no questionário e entrevista em que me fiz colaborador bem como imagens, por parte da pesquisadora que venham a contribuir para sua dissertação de mestrado e outras publicações decorrentes da pesquisa.

Teresina, _____ de 2013.

Assinatura do colaborador

CPF _____

RG _____