



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

**TERESINA (PI) 2019**

**SARA CAVALCANTI SOUZA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

S729e Sousa, Sara Cavalcanti.  
Educação de Jovens e Adultos integrada à educação  
profissional : transposição didática / Sara Cavalcanti Souza. –  
2019.  
138 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2019.  
“Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Profissional.  
3. Ensino e Aprendizagem. 4. Transposição Didática. I. Título.

CDD 374

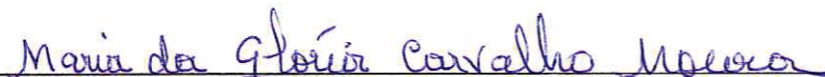
SARA CAVALCANTI SOUZA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

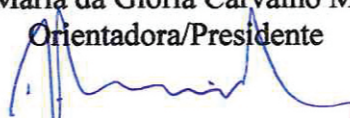
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 14 / JUNHO / 2019

**BANCA EXAMINADORA**



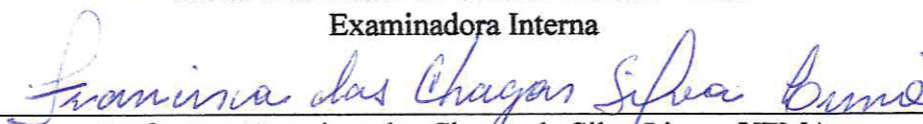
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI  
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR  
Examinador Externo



Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes - UFPI  
Examinadora Interna



Profa. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima - UFMA  
Examinadora Externa (Suplente)



Profa. Dra. Ana Valéria Fortes Lustosa - UFPI  
Examinadora Interna (Suplente)

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim para que mais esta meta fosse conquistada.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus Cristo a quem me concedeu os dons da vida, do pensar e do agir. Sem ele, nada disso seria possível.

Aos meus pais não só por ter me colocado no mundo, mas por me acompanharem nesta jornada e por terem ajudado na rotina diária inclusive no que se refere aos cuidados com os nossos filhos.

Ao meu marido. A ele só tenho a agradecer o amor, o companheirismo e o incentivo de cada dia. E quanto ao pai, ou melhor ao super-pai que sempre foi: zeloso, cuidadoso e amoroso com os nossos filhos quando não pude estar mais próxima.

Sugiro: À minha sogra, por tantas tardes que, mesmo estando em sua casa, eu ficava estudando, e pelo apoio que sempre nos deu, ficando com os meninos, quando eu viajava ou quando ministrava aulas.

Agradeço também a compreensão de todos os irmãos, cunhados, primos, primas e tios e tias por não poder comparecer aos aniversários de vida, aos aniversários de casamentos e aos casamentos.

Aos meus amigos, por me ensinarem que conquistas acadêmicas se podem alcançar tendo sangue nos olhos e amor no coração.

Aos funcionários do IFPI por terem permitido que esta pesquisa pudesse se realizar e também pela colaboração não só àqueles que prestaram as informações, mais ainda aqueles que ficavam me avisando os horários dos professores e dos estudantes que eu poderia encontrá-los um pouco mais livres e onde eu poderia encontrá-los.

À turma 27<sup>a</sup> do mestrado em Educação, da UFPI, pelos debates frutíferos, pelas trocas de experiências e por me ensinarem, ou pelo menos tentaram, porque não sei se consegui ser a aluna tão aplicada, em escrever um texto nos moldes que a pedagogia se expressa.

Ao NIPPC, não só pelas contribuições dadas para o melhoramento do trabalho, seja com livros ou com palavras, mas também pelo companheirismo, apoio e os conselhos de estudo e de organização das atividades. Grupo que posso dizer que tenho amigas. Não poderia esquecer do COMFOR, lugar onde pude me sentir em casa. Onde pude aprender e descobrir o quanto somos inacabáveis e também construí amizades cativantes.

À minha professora orientadora, com as idas e vindas de textos puderam ser reais as linhas de descoberta e conhecimento produzido com o esforço e a dedicação.

À mim mesma por me fazer permitir viver tudo isso de maneira reflexiva e crítica, aberta e sincera, sem abandonar a minha essência de ser psicóloga, profissão que amo e que na qual exerço a atividade docente com muito prazer e carinho, zelo e responsabilidade de sempre poder estar disponível em aprender e compartilhar conhecimentos.

SOUZA, Sara Cavalcanti. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**. Dissertação de Mestrado em Educação. 138f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

## RESUMO

A pesquisa investigou a Transposição Didática no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, nosso objeto de estudo. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC) da Universidade Federal do Piauí. O interesse pela problemática partiu de inquietações vivenciadas como psicóloga no processo de avaliação psicológica junto a profissionais da segurança privada. Objetiva de modo geral analisar a contribuição da transposição didática para o ensino e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas na educação profissional. Para ser desenvolvida contou com a colaboração de professores e estudantes jovens e adultos, do Curso Técnico Profissionalizante em Cozinha de um dos Institutos Federal do Piauí (IFPI). Em termos metodológicos, configura-se como uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa do tipo descritiva. No plano teórico e metodológico, fundamenta-se em: Bandura (2005); Barcelos (2006); Chevallard (1982, 1991, 1996, 1998, 2005; 2007, 2010); De Aquino (2007); Dewey (1901; 1976); Jardimino (2014); Knowles (2009); Moura (2003; 2015); Nascimento (2007); e, Regattieri; Castro (2010); dentre outros. O estudo tem como instrumento de coleta de dados o questionário baseado em Gatti (2004), Malheiros (2011) e Oliveira (2007). Os dados empíricos foram organizados em categorias conforme Bardin (2016) e interpretados a luz da análise do discurso, segundo Maingueneau (1997); Pêcheux (2012) e Feijoo (1996). Os resultados indicam a necessidade de professores e estudantes conhecerem a lógica da construção do processo de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, tendo como suporte básico os princípios inerentes à transposição didática. Fica evidente na pesquisa a percepção da relação teoria-prática como fator indispensável para a construção de domínios cognitivos, assim como, a responsabilidade de professores e estudantes pela aprendizagem com vistas a melhoria da qualidade das relações estabelecidas para a educação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Transposição Didática. Ensino e Aprendizagem.

SOUZA, Sara Cavalcanti. EDUCATION YOUTH AND ADULT INTEGRATED FOR PROFESSIONAL EDUCATION: TEACHING TRANSPOSITION. Master Thesis in Education. 138f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

### ABSTRACT

The research investigates the Didactic Transposition in the context of the Education of Young and Adults, integrated to Professional Education, our object of study. It is linked to the Research Line: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, the Post-Graduate Program in Education and the Interdisciplinary Center for Research in Curricular Practices and Training of Education Professionals (NIPPC) of the Federal University of Piauí. The interest in the problem arose from anxieties experienced as a psychologist in the process of psychological evaluation with private security professionals. It aims in general to analyze the contribution of didactic transposition to teaching and learning of young people and adults in professional education. In order to be developed it counted with the collaboration of professors and young and adult students, of the Professional Technician Course in Kitchen of one of the Federal Institutes of Piauí (IFPI). The empirical data were organized into categories according to Bardin (2016) and interpreted in the light of discourse analysis, according to Maingueneau (1997); Pêcheux (2012) and Feijoo (1996). The results indicate the need for teachers and students to know the logic of the construction of the process of teaching and learning of young people and adults, having as basic support the principles inherent to didactic transposition. It is evident in the research the perception of the theory-practice relationship as an indispensable factor for the construction of cognitive domains. In methodological terms, it is configured as a quantitative-qualitative research of the descriptive type. On the theoretical and methodological level, it is based on: Bandura (2005); Chevallard (1982, 1991, 1996, 1998, 2005; 2007, 2010); DeAquino (2007); Dewey (1901, 1976); Jardimino (2014); Knowles (2009); Moura (2003; 2015); Nascimento (2007); e, Regattieri; Castro (2010); among others. The study has as a data collection tool the questionnaire based on Gatti (2004), Malheiros (2011) and Oliveira (2007), as well as the responsibility of teachers and students for learning to improve the quality of relations established for the lifelong learning.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Professional education. Didactic Transposition. Teaching and learning.



## LISTA DE TABELAS/QUADROS

TABELA 01	Número de concludentes do curso de cozinha por período .....	33
TABELA 02	Relação entre as teorias .....	63
QUADRO 01	Matriz curricular do curso de educação profissional técnica integrada em Cozinha na modalidade PROEJA .....	33
QUADRO 02	Perfil dos estudantes .....	76
QUADRO 03	Perfil dos professores .....	78
QUADRO 04	Unidade de análise 1.2: Aprendi na aula e aplico no cotidiano .....	89
QUADRO 05	Unidade de análise 3.2: Desperta para estudar .....	98
QUADRO 06	Unidades de análise 4.1: Situações de aprendizagem x experiências.....	99

## LISTA FIGURAS

FIGURA 01	Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2017) .....	28
FIGURA 02	Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (Brasil – 2017) .....	29
FIGURA 03	Quantidade de disciplinas por semestre .....	35
FIGURA 04	A escala de níveis de co-determinação didática.....	61
FIGURA 05	Ciclo de Kolb com estilos de aprendizagem.....	64
FIGURA 06	Distribuição das unidades do IFPI .....	70
FIGURA 07	Laboratório prática de cozinha: entrada .....	71
FIGURA 08	Laboratório prática de cozinha: interna .....	71
FIGURA 09	Laboratório de análise de alimentos .....	72
FIGURA 10	Laboratório de panificação: entrada .....	72
FIGURA 11	Laboratório de panificação: fornos .....	73
FIGURA 12	Categorização dos dados: estudantes .....	80
FIGURA 13	Categorização dos dados: professores .....	80
FIGURA 14	Conhecimentos prévios – estudantes .....	85
FIGURA 15	Conhecimentos aplicados no cotidiano – estudantes .....	86
FIGURA 16	Contribuição do curso de cozinha – estudantes .....	87
FIGURA 17	Unidade de Análise 1.1: Trabalho x alimentos .....	88
FIGURA 18	Unidade de análise 2.1: Ingressar no mercado de trabalho .....	92
FIGURA 19	Unidade de análise 2.2: Trabalhar x montar negócio .....	94
FIGURA 20	Unidade de análise 3.1: Prática x teoria: aprendizagem .....	96
FIGURA 21	Unidade de análise 4.2: Vivências no contexto escolar .....	102
FIGURA 22	Unidade de análise 5.1: Transpor de forma prática o conhecimento .....	104
FIGURA 23	Unidade de análise 5.2: Transferência: intercâmbio de ideias .....	106
FIGURA 24	Aplicação de conhecimentos das formações na sala de aula – professores...	108
FIGURA 25	Execução de atividades planejadas - professores .....	109
FIGURA 26	Aplicação de conhecimentos dos estudantes – professores .....	110

## LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IREM	Instituto de Pesquisa para o Ensino das Matemáticas
LSI	Instrumento de Avaliação de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TAD	Teoria Antropológica do Didático
TD	Transposição Didática
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Percurso histórico da educação profissional .....	18
2.2 Institutos Federais: das origens ao PROEJA .....	31
2.3 Evolução do ensino-aprendizagem na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos .....	35
2.4 Reflexões acerca da prática docente .....	46
2.5 Didática na prática docente .....	53
2.6 Transposição didática e prática docente na relação teoria-prática .....	57
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	66
3.2 Contexto da investigação .....	69
3.3 Instrumento .....	73
3.4 Participantes: definição amostral .....	76
3.5 Organização dos dados produzidos .....	79
3.6 Análise de dados .....	81
<b>4 CONSTATAÇÕES DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>83</b>
4.1 Percepções dos estudantes nos diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem .....	83
4.2 Aprendi aplicando o conhecimento .....	88
4.3 Expectativas: se qualificar e montar o próprio negócio .....	91
4.4 Abordagem do conteúdo: contribuições para a aprendizagem .....	96
4.5 Conhecimento contextualizado: motiva para aprender .....	99
4.6 Transposição didática: transformar o ensino em aprendizagem .....	104
4.7 Agentes de mudança .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES DE SABERES E/OU CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS E/OU DESCONSTRUÍDOS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual é caracterizada por transformações científicas e tecnológicas que demandam domínio de conhecimentos e informações para operar nela. Desse modo, faz-se necessário que as pessoas interajam com o ambiente através de atividades, aqui denominadas de práticas sociais, as quais modificam o comportamento e o meio no qual estão inseridas. Nesse sentido, são produtoras e receptoras das próprias ações, gerando um ciclo contínuo e dinâmico de ações.

Essas transformações impõem um fluxo dinâmico de conhecimentos e de exigências demandadas para o exercício das práticas sociais provocando o surgimento de novas demandas de formação para que possam atender às frequentes mudanças ocorridas nas pessoas e no ambiente. Isto amplia as necessidades de reconfiguração da Educação a fim de atender às novas imposições, características deste contexto de mudanças.

Depreende-se então, que as pessoas buscam novas aprendizagens inerentes às práticas sociais para operar sobre o meio de modo a atender às exigências a ele demandadas, seja em momentos de lazer, de escolarização, de convivência interpessoal. Sempre se aprende, seja nas relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Reafirma-se que estas relações acontecem num dado tempo e espaço e refletem a complexidade da realidade atual, marcada por critérios, os quais exigem das pessoas atualizações frequentes do conhecimento para operar com suas próprias ações, emoções e pensamentos. Configura-se, então, como desafio constante e instigante para acompanhar as mudanças presentes no cotidiano. E é neste sentido de superação ou de mudança de projetos de vidas que muitas pessoas voltam ao processo de escolarização.

Por educação escolarizada se entende aquela que acontece nas instituições específicas para o desenvolvimento das atividades educativas. Com isso, as pessoas buscam a escola para sistematizar seus conhecimentos e reconhecê-los, tal como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96.

Ensinar e aprender, à luz da Teoria Antropológica do Didático, são influenciados pelas exigências das práticas sociais, aspecto percebido pelas modificações nas formas de sistematizá-los no ambiente escolar, conforme se observa ao longo dos períodos históricos vividos. Na escola, têm-se como agentes fundamentais os professores, vistos como sujeitos ensinantes, e estudantes, considerados como sujeitos aprendentes, na medida em que os saberes são compartilhados e novos conhecimentos construídos. Principalmente quando as relações se

intercruzam no processo e a aprendizagem se consolida. Ou seja, o aprender e o ensinar são interdependentes no processo de mudança.

É válido destacar que ensinar é desafio constante para os que exercem a prática docente, pois não se deve restringir a uma mera reprodução de conteúdo, até porque conhecimento não é somente conteúdo. Vai para além disso. Estão implicados os contextos socioculturais, os políticos e os tecnológicos vividos por quem ensina e por quem está a ser ensinado. Significa dizer que tanto aprendentes quanto ensinantes participam do processo de aprendizagem ancorados nas experiências vividas, as quais, em contato com os conhecimentos sistematizados pela escola possibilitam a novas aprendizagens.

Neste sentido, esta pesquisa investiga as percepções de estudantes jovens e adultos, bem como dos professores que atuam com esse público sobre como os conhecimentos construídos no espaço escolar são aplicados no cotidiano, mediados pela transposição didática. E, diante do entendimento de que esse processo não acontece em um único sentido, participarão desta investigação professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A opção por estudar a EJA justifica-se por esta atender um público constituído de pessoas jovens e adultas que, por razões diversas, não frequentaram a escola na idade correspondente à seriação adotada pelo Sistema Educacional Brasileiro. Como sujeitos sociais interagem na sociedade e, por sua vez, necessitam construir domínios, teóricos e práticos, para atuar nos diferentes contextos.

Convém destacar que os estudantes da EJA, detêm conhecimentos/saberes/experiências valiosos adquiridos por meio de saberes práticos. Esses, considerando o lugar em que se encontram na sociedade necessitam ser ressignificados para garantir a condição de responder às demandas do meio em interação. Desse modo, a busca pela atualização dos conhecimentos representa o momento de motivação interna para aprender impulsionando-os a retornarem ao ambiente escolar.

Assim, a transposição didática, neste estudo, torna-se essencial para a análise do processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, faz-se urgente uma reflexão sobre o sentido e significado do “E” de EJA, visto que está voltado para a concepção de Educação e não simplesmente de Ensino. Esta diferença é de fundamental importância a ser esclarecida pois, o “E” dos níveis fundamental, médio e superior, são de Ensino e não de Educação. (ARROYO, 2006). Desta forma, entende-se que o Ensino evidencia o perfil de um professor que prioriza a disciplina e não os sujeitos.

Considerando a EJA como educação integral do sujeito, em formação, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, estudar a transposição didática é aprofundar os aspectos inerentes à produção e modificação dos saberes. É perceber que o currículo é perpassado pelas situações de aprendizagens proporcionadas ao público de pessoas jovens e adultas no ambiente da sala de aula, pois essas situações irão subsidiar as necessidades imediatas para atender às demandas sociais. Enquanto que o conteúdo tornar-se-á conhecimento para atender necessidades mediatas de médio ou longo prazo, a depender das demandas que surgirem na relação com o meio de inserção.

Compreender a percepção dos jovens e adultos sobre os fatores implicados nos processos de ensino e de aprendizagem é acima de tudo mergulhar nos saberes e nas práticas sociais. Com isso, tanto o professor como o estudante fazem girar a roda do conhecimento, tendo como terreno fértil os saberes, as práticas sociais e as pedagógicas.

Neste sentido, espera-se que o professor que atua na EJA atenda a essas necessidades, sejam imediatas ou mediatas dos estudantes. Por necessidades imediatas, entende-se como os benefícios que a informação proporciona ao adulto para superar suas dificuldades em um curto espaço de tempo, trata-se, portanto, de um conhecimento relacionado com as práticas sociais desenvolvidas que impacta na qualidade de vida dessas pessoas. As necessidades mediatas são aquisição de saberes científicos que provocam a reflexão, a compreensão e a intervenção no decorrer da vida seja no campo pessoal, profissional, comunitário e político. Sintetizando, são benefícios alcançados em um longo espaço de tempo, ou seja, é a aprendizagem consolidada coexistindo com a vida. De acordo com Knowles (2009, 43), a aprendizagem assim concebida “[...] representa um processo por meio do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia. [...] começa dando atenção a situações em que ele se encontra a problemas que trazem obstáculos para sua autorrealização”.

Logo, quando o professor estabelece relação satisfatória com a turma e é capaz de manter a motivação dos estudantes para o aprendizado oferecendo condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra, atende tanto as necessidades imediatas, quanto as mediatas dos estudantes, subsidiando a superação das demandas de médio e longo prazo.

Assim, justifica-se a necessidade de investigar a transposição didática na percepção do professor e do estudante, nosso objeto de estudo, fundamentada nos pilares que lhes dão sustentação: saberes sábios (ou acadêmicos), saberes a ensinar e saberes ensinados. A compreensão dos aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, refletido no planejamento da aplicabilidade dos conhecimentos em ambiente

escolar, configura-se como instrumentos de modificação da sociedade e fundamento inerente da constituição subjetiva dos participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, em conformidade com o objeto de estudo a apropriação da transposição didática é fundamental, pois é por meio desta que o ensino e a aprendizagem acontecem, e como isso, incorre em mudanças subjetivas e sociais daqueles envolvidos no processo, jovens, adultos, estudantes e professores. No que se refere à prática docente, a presente pesquisa subsidiará o desenvolvimento de possíveis estratégias, métodos e / ou técnicas de ensino, tendo como referência básica as percepções dos professores acerca das dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula, partindo da concepção de que estes atuam de maneira reflexiva e formativa. Assim, poderão revisitar suas práticas e aperfeiçoá-las.

Quanto ao entendimento das percepções dos estudantes, a contribuição maior é propiciar aos jovens e adultos a oportunidade de empoderamento a partir da percepção de que os conhecimentos apropriados no ambiente escolar são ferramentas fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Os professores igualmente terão a oportunidade de perceber as necessidades imediatas e mediatas dos estudantes, tornando as atividades propostas no contexto escolar, essenciais para a aprendizagem.

O interesse pela problemática em estudo partiu das vivências profissionais da pesquisadora como psicóloga atuante na área da avaliação psicológica, junto ao público da segurança privada, que manuseia armas de fogo e é submetido compulsoriamente ao processo de avaliação psicológica. Contudo, para o exercício da função na segurança privada se faz necessário que o indivíduo apresente comprovação de conclusão do 5º ano do ensino fundamental e, no mínimo, domine a leitura e a escrita.

Porém, na prática profissional da pesquisadora junto a esse público vem-se percebendo que algumas pessoas que atuam na segurança privada ainda apresentam dificuldade em preencher fichas com os dados pessoais, tais como: nome, data de nascimento, naturalidade, estado civil, escolaridade, CPF e profissão. Observando estas dificuldades, durante as entrevistas, foi possível detectar que estavam presentes, em sua maioria, nesses grupos, pessoas que ou cursaram o ensino fundamental na modalidade EJA ou concluíram em tempo muito anterior a realização dos testes.

Tais situações sociais influenciam direta e/ou indiretamente na vida dessas pessoas. No caso da segurança privada, a avaliação é condicional ao exercício da profissão, desta forma, os considerados inaptos, não podem manusear qualquer tipo de armas e, com isso, ou são afastados ou redirecionados para atividades nas quais não fazem uso de armas letais e não letais. Podendo, contudo, a depender da estrutura da empresa, ter perdas salariais ou mesmo serem demitidos.



Perspectivando para além das situações descritas, tais pessoas também podem estar suscetíveis a serem lesadas com uma maior probabilidade por não dominarem as práticas da leitura e escrita.

Diante deste contexto, surgiram muitas inquietações que deram origem a questão/problema que norteou a presente investigação: “como a transposição didática contribui para o ensino e a aprendizagem na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos?”. Considerando a característica do objeto de estudo e a problemática da pesquisa, é objetivo geral: analisar a contribuição da transposição didática para o ensino e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas na educação profissional. Objetiva-se mais especificamente: identificar a concepção de ensino e aprendizagem no entendimento dos professores e estudantes; reconhecer a transposição didática como elemento mediador do ensino e da aprendizagem de pessoas jovens e adultas no contexto escolar; e, compreender a relação teoria-prática como suporte para consolidação da transposição didática no ensino e na aprendizagem.

O texto dissertativo está organizado em seções, sendo a primeira delas, as Considerações iniciais, momento em que foi contextualizado o objeto de estudo, apresentadas a justificativa e a relevância da pesquisa.

Na Seção 02, intitulada “Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: dos processos de aprendizagem à transposição didática” dividida em subseções que enfocam o percurso histórico da Educação Profissional, seguida da discussão sobre as iniciativas de formação e implantação da EJA culminando com a discussão sobre prática docente e transposição didática, enfatizando a evolução da transformação do conhecimento até o alcance da Teoria Antropológica do Didático.

Em “Trajetória metodológica da pesquisa”, Seção 03, apresentamos a metodologia definida para o delineamento da investigação disposta em seis subseções: tipo de pesquisa, contexto da investigação, instrumentos de recolha e produção dos dados, participantes organização e a análise das informações produzidas.

A Seção 04, “Transposição didática na Educação Profissional: resultados da pesquisa”, traz a análise qualificada do produto coletado no campo empírico, tendo como suporte as contribuições das percepções de professores e estudantes sobre a transposição didática para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas e aos aspectos reflexivos do cotidiano do professor e do estudante, com vistas à compreensão dos processos de ensinar e aprender.

Em “Considerações finais: saberes construídos e/ou desconstruídos”, Seção 05, apresentamos as conclusões e o alcance dos objetivos propostos, além da contribuição para a promoção da Aprendizagem ao longo da vida, bem como, provocar reflexões que possibilitem mudanças necessárias na prática docente na modalidade EJA.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Nesta seção, apresentam-se informações acerca da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos iniciando com as transformações políticas e legais ocorridas ao longo da construção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ainda se destacam os processos de aprendizagem considerados relevantes para os estudantes da modalidade EJA inseridos nos Institutos Federais. Está organizada em sete subseções, dentre as quais duas trazem o percurso histórico da Educação Profissional e dos Institutos Federais. Continuando, segue-se com as subseções da caracterização dos sujeitos da EJA, das teorias de aprendizagens, das práticas docentes e culmina nas discussões sobre a prática docente e transposição didática, enfatizando a evolução da transformação do conhecimento até o alcance da Teoria Antropológica do Didático (TAD).

Durante a caracterização dos sujeitos da EJA, o uso de dados estatísticos favorece nitidez quanto as características dos mesmos, assim como o panorama institucional mostra a fragilidade e os avanços que necessitam ser superados e, com isso, intensifica a problematização do contexto e das conexões entre os elementos desta pesquisa: professores e estudantes.

### **2.1 Percurso histórico da educação profissional**

Historicamente, no Brasil, a Educação Profissional teve seu início objetivando práticas assistenciais destinadas ao atendimento de pessoas necessitadas, e face às demandas apresentadas pelo contexto social que exigia a preparação de operários qualificados para o trabalho, fator emergente do desenvolvimento econômico do País. (REGATTIERI, CASTRO, 2010). Além do contexto da atividade econômica, Uchôa (2015) acrescenta que o trabalho tinha a construção simbólica do período do Brasil Colônia para dar dignidade e respeito a jovens e às pessoas tidas como “desocupadas”.

No período do Império no Brasil, compreendido de 1822 a 1889, começaram a surgir turmas noturnas com a finalidade de atender aos altos índices de analfabetismo de pessoas jovens e adultas.

Defreitas, na apresentação da obra de Nascimento (2007) “Cem anos de ensino profissional no Brasil”, afirma que enquanto os outros países do mundo estavam vivenciando o

processo de industrialização, o Brasil ainda se mantinha como uma “ilha isolada”. O país deu os primeiros passos rumo ao ensino profissional através da implantação das “casas de educandos artífices” compreendendo o período de 1849 a 1865.

Entre 1875 e 1888, o país priorizava o atendimento dos interesses das elites cafeeiras, tendo a atividade agrícola como base da economia, em 1891 é sancionada a primeira Constituição Republicana, marcada pelos confrontos ideológicos liberais e positivistas com os republicanos. Nesse período são criados os principais estabelecimentos de ensino profissional que são os Liceus de Artes e os Liceus Salesianos para formar mão de obra demandada por esse contexto.

A partir de 1905 ocorreu a implantação dos institutos profissionais masculinos, oferecendo cursos voltados para o ensino de ofícios, manufatureiros e agrícolas. Dentre os cursos não profissionalizantes, encontram-se os de letras e desenho; e, os pós-laborais, para proporcionar qualificação para aqueles que trabalhavam terem a possibilidade de ascensão profissional.

Em 1920 são implantados os primeiros cursos técnicos através do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, sendo percebida evolução curricular e diversificação dos cursos. Neste período, Nascimento (2007), destaca o surgimento das Escolas Normais de Artes e Ofícios para a formação de professores, mestres e contramestres.

Na Constituição de 1937 ficam estabelecidas as participações do Estado, das empresas e sindicatos, sendo de responsabilidade das empresas a formação dos aprendizes. E, em 1940, com a criação do fundo para alfabetização de pessoas adultas, o ensino desse segmento populacional passa a ser de interesse dos representantes do poder público a fim de proporcionar a participação política na tentativa de elevar o percentual de pessoas aptas a votar. Tal perspectiva, entretanto, não obteve os êxitos esperados devido as abordagens alfabetizadoras adotadas serem inflexíveis e infantilizadas, além disso, fora da escola os adultos encontravam material de leitura bem mais instigante. (UCHÔA, 2015)

Como a propagação do desenvolvimento social estava pautada no crescimento econômico, a formação de operários passa a ser urgente, exigindo do governo medidas de regulamentação da educação. Neste sentido, em 1942 foi realizada a leitura do texto da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei N. 4.073/1942). Nesse mesmo ano, o Decreto-Lei 4.048/1942 dispõe que o ensino profissional é de responsabilidade das empresas e tem como objetivo formar mão de obra exigida pelas indústrias, pois neste contexto havia o entendimento de que sem educação profissional de qualidade, o Brasil não teria suporte necessário à atividade industrial competitiva e nem alcançaria o desenvolvimento sustentável.

O cenário de conflitos de interesses em torno da atividade industrial e a pressão exercida por lideranças organizadas do setor junto ao governo federal, resultaram na criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A instituição, além de cursos de aperfeiçoamento para os que já estavam em atividade laboral, oferecia cursos profissionalizantes aos que pretendiam ingressar no mercado de trabalho a fim de atender necessidades imediatas do parque industrial brasileiro.

Com isso, a educação de adultos ganha novo impulso, com a aprovação das seguintes diretrizes legais: em 1946 a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário; e, em 1947 o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada pela Secretaria de Educação de Adultos. (SANTOS et al, 2013). Tais medidas legais receberam críticas por não integrarem as realidades locais ao modelo de expansão em todo o país do ensino primário para adolescentes e adultos. Visando minimizar as críticas, foram criadas na década de 50 campanhas de educação como a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo.

Estas campanhas também não alcançaram êxitos por dificuldades tais como: condições insipientes para o funcionamento das escolas, baixa frequência e aproveitamento dos estudantes, a má remuneração e baixa qualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para o processo de alfabetização (3 meses). Portanto, a formação da mão de obra no início do século XX estava dividida em domínios mecânicos para o desenvolvimento dos operários e os cursos de Bacharelados, que visavam preparar os oriundos de classes abastardas visando dirigir o país. (MOURA, 2003; UCHÔA, 2015)

Em ato presidencial, de governo compreendido entre 1956 a 1961, o representante elegeu como prioridades a formação profissional e a aceleração do processo de industrialização e ocorre, conseqüentemente, o aumento de busca pela escolarização para atender às metas de desenvolvimento do país. Por outro lado, a educação de adultos passou a ser considerada como prioridade por ser instrumento de ação política, tendo em vista que os analfabetos representavam metade da população brasileira e não possuíam direito ao voto. (SANTOS et al, 2013). Apesar desse esforço, as ações eram fundadas sob o modo de campanhas, não atingindo o objetivo desejado.

Após 13 anos de tramitação, em 1961, foi sancionada a Lei Federal nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico. (BRASIL, 2018). Decorrente dos avanços registrados nesse período, o Ministério da Educação, em 1963 iniciou a elaboração do Plano

Nacional de Alfabetização, interrompido pela deflagração do regime militar, assim como também, o programa intitulado de Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que foi encerrado em razão da concepção de Educação que o orientava.

Em 1969, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em substituição às iniciativas de educação de jovens e adultos desenvolvidas por intelectuais e segmentos da sociedade civil organizada. Embora o discurso oficial que orientou a base do MOBRAL se fundamentasse nas ideias de Paulo Freire, os resultados não foram como o esperado, sendo extinto em 1985. (MOURA, 2003; UCHÔA, 2015)

Em 1971, a Lei 5692, que alterou artigos da primeira LDB, 4.024/1961, contemplou um capítulo dedicado especificamente à educação de adultos, o que foi considerado um avanço por reconhecer a educação como um direito à cidadania. O capítulo IV da referida Lei, dispõe sobre a oferta do ensino supletivo, abrangendo cursos e exames. Esta configuração culminou, em 1974, no reconhecimento do MEC (Ministério da Educação e Cultura), órgão proponente para implantação dos Centros de Estudos Supletivos. (PORCARO, 2011)

Na década de 1980, com a reestruturação política e democrática do país, foram adotadas medidas de retomada pelo governo da gestão da educação de adultos através da criação da Fundação Educar, órgão de supervisão e acompanhamento das instituições que recebiam verbas para a execução de ações educacionais. Assim, assume caráter inovador por adotar uma proposta que tornou o processo de alfabetização como o primeiro nível da educação básica. (MOURA, 2003)

A Constituição Federal sancionada em 1988, denominada de Constituição Cidadã, que tem como um dos princípios fundamentais a Educação considerada como direito público subjetivo, em cumprimento aos compromissos assumidos entre o governo e a sociedade, conforme disposto nos artigos compreendidos entre 205 a 214 apresenta a Educação como dever do Estado devendo assegurá-la inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. O capítulo referente à Educação reforça o entendimento de que esta é porta de acesso à formação, ao exercício e à qualificação profissional. Portanto, representa um marco por se tratar de um dispositivo legal de caráter democrático que proporcionou à Educação o começo de uma nova fase representada pela busca da qualidade educacional para todos.

Os anos que se seguem à promulgação da Constituição Federal de 1988 e à elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, são caracterizados como anos de transição. Em 1995, o então Presidente da República adotou postura orientada pela ideologia neoliberal concretizando ações visando a reforma do Estado, privilegiando a implantação de uma “economia de mercado autorregulável: livre concorrência; fortalecimento da iniciativa

privada com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 118)

Em relação à Educação, foram realizadas várias ações visando implantar a reforma educativa e atender aos objetivos da reforma do Estado brasileiro. No que diz respeito à educação profissional, os artigos 37 e 38 da LDB, publicada em 20 de dezembro de 1996, garantem o acesso gratuito aos jovens e adultos que não alcançaram o nível de escolaridade na idade própria, fixando idade mínima para conclusão do ensino fundamental em 15 anos e para conclusão do ensino médio, em 18 anos. Além desse aspecto, também observa os conteúdos curriculares da educação básica e os descreve como orientadores e elementos de preparação para o trabalho.

Com isso, é possível perceber a indissociabilidade entre a educação básica e a formação profissional, bem como entre teoria e prática. Esta mesma concepção é adotada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo visa atender ao segmento populacional, constituído em sua maioria por trabalhadores, os quais fornecem substratos geradores para a reflexão crítica e sistematização dos conteúdos oriundos das vivências cotidianas. Por outro lado, exige também uma abordagem docente diferenciada a fim de atender a essa peculiaridade.

Jardilino (2014) faz referência à Escola, como sendo a instituição vocacionada para legitimar as ações de ensino e aprendizagem, regida por dispositivos legais, revelando-se, portanto, como estrutura de controle social que, ao mesmo tempo, proporciona a propagação de conhecimentos e práticas relativas ao mercado de trabalho e/ou à participação cidadã na sociedade.

Dentre as várias medidas adotadas pelo governo federal para ajustar a reforma da educação aos objetivos do estado brasileiro, sanciona o decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava a educação profissional segregada do ensino médio, alterando o disposto no artigo 41 da LDB, que foi revogado pelo de N° 5.154/2004 no qual foi reestabelecido a integração dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores. A partir de então, as ofertas serão articuladas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a fim de elevar o nível de escolaridade de trabalhadores além de incorporar a qualificação para o exercício laboral.

Neste decreto, o termo “integrada” de Educação Profissional integrada ao Nível Médio faz referência à condição de oferta que será por meio da ampliação da carga horária, a fim de atender tanto aos requisitos da educação básica quanto os da educação profissional. Com isso, o estudante terá uma única matrícula, numa mesma instituição para cumprir as finalidades legais da formação geral e do exercício profissional.

Ainda em 1997, foi realizada a V Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA)<sup>1</sup>, da qual resultou a elaboração do documento intitulado “Declaração de Hamburgo” onde o entendimento da EJA começa a fazer parte das agendas públicas da educação. Essa mudança de perspectiva com relação a EJA, decorrente das deliberações da referida Conferência, subsidiaram a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, sendo que ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No contexto dessas transformações ocorridas na EJA, destaca-se a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>2</sup>, por meio do Decreto 5.478, de 24 de Junho de 2005. A partir desse dispositivo legal, ampliou-se a oportunidade a jovens e adultos trabalhadores para retomar os estudos, porém, esse ato regulatório limitava aos Institutos Federais a oferta desses cursos. (OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, 2012)

Pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto 5.478 de 2005, por motivos que versam desde a capacidade estrutural como do quantitativo e formativo do quadro de professores, ficou instituído, em nível federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O referido programa configura cursos e programas de educação profissional, os quais podem ser ofertados para formação inicial e continuada bem como, educação profissional técnica de nível médio. Desta forma, os cursos técnicos profissionalizantes têm como possibilidade de oferta as formas integrada ou concomitante ao ensino médio. (OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, 2012)

Neste mesmo dispositivo legal ficam estabelecidas as cargas horárias e as condições de ofertas dos cursos técnicos profissionalizantes, assim como, expande as matrículas para as instâncias nacionais (Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais), estaduais e municipais, além das instituições particulares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos não alcançam contribuições enquanto disponibilidade de dotação orçamentária previamente definida, uma vez que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

---

<sup>1</sup>A primeira Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos aconteceu no ano de 1949, a segunda em 1963, a terceira em 1972, a quarta em 1985 e a sexta e última edição em 2009. Observa-se que não há uma periodicidade regular na realização das Conferências.

<sup>2</sup> Outros programas também foram implantados nessa perspectiva de atendimento do público jovem e adulto: Projovem, Escola de Fábrica e o Brasil Alfabetizado.

Magistério (FUNDEF) não contemplava recursos para a EJA. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2007, a EJA passa a dispor de 10% dos recursos orçamentários do Fundo. Em 2008, a lei 11.741, sancionada em 16 de julho, legitima a integração da EJA com a Educação Profissional, passando a dispor de recursos provenientes de outros programas para financiar ações relacionadas a este contexto. Além disso, o referido dispositivo proporciona à EJA oportuniza acesso para conclusão do ensino fundamental ou médio e qualificações profissionais ao trabalhador.

Com a Resolução 03/2010, publicada em 15 de junho, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. (BRASIL, 2010).

Em 2011, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por meio da Lei 12.513/2011, na qual prevê dentre seus objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; sendo que os cursos técnicos tenham carga horária variando entre 800 a 1200 horas, com duração média de um ano e meio a dois anos; e quanto aos cursos de formação inicial e continuada, é prevista carga horária mínima de 160 horas, cerca de três a seis meses.

Deste modo, atende prioritariamente: estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

A Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e reitera a EJA como articuladora da Educação Profissional e Tecnológica, através da oferta de cursos de qualificação profissional e elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Consequentemente, a EJA é porta de entrada da escolarização para aqueles que almejam uma educação profissional, mas não concluíram o ensino médio regular. Define a carga horária mínima para os cursos presenciais, podendo 20% das horas-aula diárias ser oferecidas por meio de suporte tecnológico.



Também faz previsão sobre os processos de avaliação, aproveitamento e certificação, bem como sobre a formação docente.

Quanto aos cursos, o presente decreto, desenvolve a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas articulada e subsequente. Quando articulada, assume caráter integrada ou concomitante, sendo que na primeira, os estudantes adquirem a habilitação profissional e conclusão do ensino médio por meio de uma única matrícula, e, na segunda, por meio de matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis. Na forma subsequente há o pré-requisito dos estudantes terem concluído o ensino médio.

Em 25 de junho de 2014, a lei 13.005 é homologada, na qual aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. No PNE constam de 20 metas e suas respectivas estratégias para serem alcançadas, porém, com o foco no público da EJA, encontram-se as metas 8, 9 e 10.

Na meta 8, que tem por objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos e fundeia-se em seis estratégias, a saber: a correção de fluxo; a ampliação dos programas de educação de jovens e adultos; o acesso gratuito aos exames de certificação da conclusão do ensino fundamental e médio; o acompanhamento do acesso à escola dos grupos populacionais considerados; o apoio aos entes federativos para a garantia de frequência e a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais em situação de vulnerabilidade social, sem prejuízo de outras ações.

A meta 9 consiste em elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, destacando a diferença entre analfabetismo e analfabetismo funcional, e sugere considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas a: promover políticas de erradicação do analfabetismo; fomentar o acesso a tecnologias educacionais e a atividades recreativas, culturais e esportivas; implementar programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos; e incluir os temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Considerando que a meta 10 observa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, estabelece 11 estratégias: manter o programa nacional de EJA voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional; expandir as matrículas na EJA; planejar cursos de acordo com as características do público da EJA; ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e dos adultos deficientes e com baixo nível de escolaridade; adaptar a estrutura física de escolas públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa deficiente; estimular a diversificação curricular da EJA;

fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas; fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à EJA; institucionalizar programa nacional de assistência para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à educação profissional; orientar a expansão da oferta de EJA articulada à educação profissional; e, implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e dos adultos trabalhadores.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou os artigos 35, 36, da LDB/96 que definiam as bases e condições do ensino médio, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral regulamentando pelo artigo 4º os arranjos curriculares, que por meio de itinerários formativos, devem contemplar as áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, formação técnica e profissional. Este dispositivo legal, a Lei nº 13.415, reafirma o disposto na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 sobre as condições etárias de matrícula para o ensino médio estabelecendo idade mínima de 18 anos para o ingresso nos cursos técnicos integrados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.07) se encontra em processo de implantação.

Este ato normativo não contempla o disposto no artigo 36 da lei 13.415 quando não inclui detalhamentos acerca do componente curricular “formação técnica e profissional”, sendo este apontado de forma transversal nas demais áreas dos itinerários formativos ao acrescentar o termo “suas tecnologias”.

Além do exposto, a BNCC evidencia o desenvolvimento de competências em conformidade ao que Delors (2003) descreve sobre os quatro pilares da educação, delineando a apropriação de saberes bem como a prática profissional com vistas a uma aprendizagem para toda a vida. Os pilares relatados pelo autor são divididos em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Sobre a concepção subjacente ao pilar “aprender a conhecer” Delors (2003) destaca o lugar da experiência na aprendizagem. Desta forma, o conhecimento é construído através da articulação entre a teoria e a prática, no processo de retroalimentação, de tal forma que possibilite ao estudante se apropriar de saberes capazes de atender às exigências profissionais.

Sobre “aprender a fazer”, a qual está vinculada ao “aprender a conhecer”, enfatiza a formação profissional como uma necessidade contínua do trabalhador em satisfazer às

exigências impostas para a realização das atividades laborais. Assim, o trabalhador está inserido num fluxo de construção de saberes por meio do movimento transpositivo entre a teoria e os conhecimentos práticos demandados do ambiente de trabalho.

Delors (2003, p. 97) considera ser necessário seguir dois níveis de desenvolvimento, tendo como primeiro nível “[...] a descoberta progressiva do outro” e o segundo “[...] a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes [...]”. Aprender a conviver com os outros e a viver em sociedade se constitui no terceiro pilar da educação o qual versa da habilidade relacional que atualmente exige do trabalhador o saber colocar-se frente aos desafios, conflitos e estratégias da convivência, atendendo ao respeito, às diferenças e ao exercício profissional e social.

No que se refere ao quarto pilar “aprender a ser”, é esperado que as pessoas desenvolvam suas práticas sociais, mostrem-se à sociedade e por ela sejam conduzidas a atender às exigências laborais e pessoais. Assim, a educação pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, tornando-o capaz de refletir, tomar decisões e agir nas diversas situações ao longo de toda a vida.

Em se tratando do público alvo da EJA, refletindo-se sobre o lugar ocupado por estes nos atos regulatórios governamentais da ação educacional é possível compreender o sistema que envolve a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Com isso, entende-se essa modalidade de ensino como peculiar, pois, se localiza em um entre sistemas. De um lado, encontram-se as demandas estruturais do macrossistema educacional brasileiro balizado pelos normativos legais, e de outro, as demandas da sociedade, dos estudantes e dos professores com vistas a alcançar um desempenho satisfatório nas práticas cotidianas.

Arroyo (2017) integra as realidades dos professores aos estudantes denominando-os de passageiros da noite e para descrevê-los os localiza em um tempo-espaço de coletivos, vividos em condições sociais coexistindo aos sentimentos de esperança de uma vida melhor. Assim, a educação profissional integrada ao ensino médio permeia tanto as particularidades da formação inicial e continuada para o trabalho, como também as científicas e pedagógicas da educação básica.

Complementando, Soares (2006, p. 25) ao falar de educação diferencia os tempos dos sujeitos jovens e/ou adultos como sendo uma “articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos que pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino-educação-formação plena”. Considerando o que o autor apresenta e também o exposto pelos dispositivos legais, é indispensável enfatizar que a educação técnica profissionalizante integrada ao ensino médio perfaz um contexto formado por pessoas de

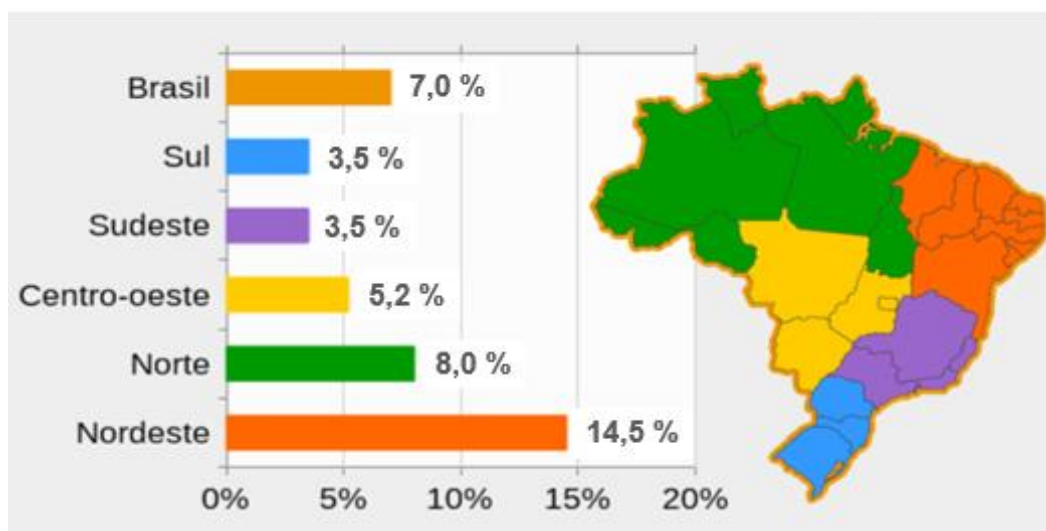
diferentes faixas etárias, podendo estar inseridas em produtiva atividade econômica e com experiências de vidas diversificadas, torna-se essencial pensar em estratégias capazes de contemplar essas especificidades.

De acordo com Simões (2010) alguns desafios devem ser superados ao refletir sobre o ensino médio no Brasil. O primeiro item a ser citado é a universalização do acesso e da permanência dos jovens de 15 e 17 anos na escola. Este desafio está inserido no contexto da oferta ao ensino médio ser única, ou seja, o estudante que não concluiu o ensino fundamental e tenha idade superior a 15 anos, pode cursar este nível de escolarização, tendo a possibilidade de ocorrer conflito geracional numa mesma sala de aula.

Nacionalmente, a taxa de analfabetismo para pessoas com idade superior a 15 anos no ano de 2017 foi de 7,0%, enquanto que em nível de Nordeste é 14,5% e no Piauí, 17,2%. Os dados reforçam a necessidade de serem implementadas políticas públicas que possam contribuir para a redução desses indicadores. A garantia de acesso e de permanência, aos que têm mais de 17 anos de idade, foi o segundo tópico a ser apresentado pelo autor supracitado.

Esses aspectos são podem ser observados na figura 01.

FIGURA 01 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2017)

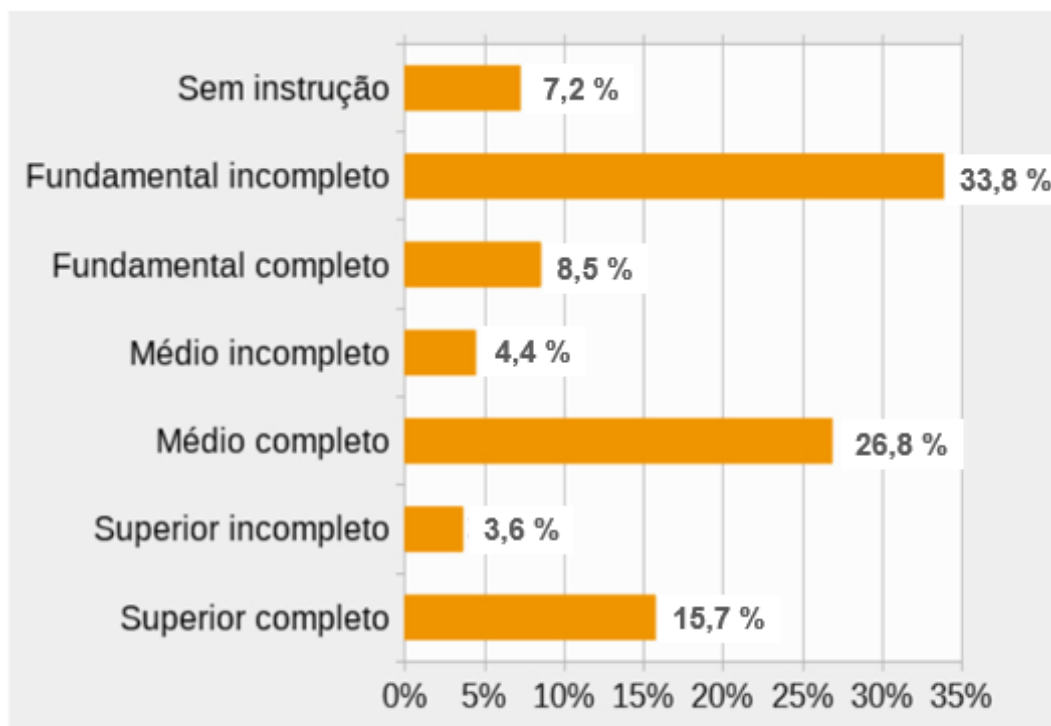


FONTE: IBGE EDUCA – IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) 2017

Quando se analisa os dados referentes à região Nordeste, que concentra o maior quantitativo de pessoas analfabetas com idade igual ou superior a 15 anos, o Piauí em relação aos demais estados da região, apresenta o segundo maior percentual. Nas regiões Sul e Sudeste, verificam-se o menor número de pessoas analfabetas com percentuais de 3,5%, tendo indicadores intermediários às regiões Norte e Centro-Oeste com, respectivamente, 8% e 5,2%.

Esta mesma pesquisa identificou que, elevando a faixa etária para 25 anos, a taxa de escolarização no Brasil foi de 33,8% para o Ensino Fundamental incompleto, sendo o de maior incidência; e, de 3,6% para o Superior Completo de menor frequência. (FIGURA 02).

FIGURA 02 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (Brasil – 2017)



FONTE: IBGE EDUCA – IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2017.

Analisando os dados da figura 02, é possível verificar que 7,2% da população brasileira ainda permanecem sem instrução; e, comparando os percentuais a partir dos somatórios por níveis, tem-se: ensino fundamental, 42,3%; ensino médio, 31,2%; e, ensino superior, 19,3%. Permanecendo, portanto, maior concentração de pessoas com idade igual ou superior a 25 anos no menor nível de escolarização.

O terceiro item a ser debatido por Simões (2010) versa sobre a definição da identidade dos estudantes e dos professores, além da organização curricular do ensino médio compatível com as exigências impostas pela sociedade atual na apropriação de conhecimentos contemporâneos e sobre a habilidade de relacionamento interpessoal em meio às diversidades.

Moura (2003, p. 90) caracteriza os jovens e os adultos educandos, em sua maioria, como pessoas em situação socioeconômica de baixa renda e que buscam melhorar a qualificação profissional objetivando alcançar “maiores chances de conseguir um emprego com perspectivas de melhores salários”. A autora destaca ainda, que, inclusive nas horas vagas, os jovens e

adultos buscam fontes de informação por meio da leitura e acessos às redes sociais e sites de conteúdos diversos, tendo em vista se encontrarem “subordinados às condições sociais, impostas pela sociedade e são dependentes de suas necessidades”.

Para detalhar sobre a característica da deslinearidade entre idade e série, decorrente da interrupção dos estudos escolares por fatores diversos da vida, Bandura (2005) compreende que tal situação decorre do padrão de comportamento instalado de preterir os estudos frente a quaisquer outros fatos que venham a ocorrer. Desta forma, quando em situação análoga, a tendência será mantida, ou melhor, o educando colocará como primeira opção para resolver o conflito, o abandono dos estudos escolares.

Outra circunstância identificada nas descrições das características dos educandos é o cenário das várias repetências ao longo da jornada acadêmica. Assim, percebe-se comportamento reiterado de subestimar as próprias habilidades e capacidades, reforçando a falsa crença de incompetência ou de inapetência para estudos escolares. Desta forma, o aprendiz não se mobiliza para superar obstáculos que por ventura venham a surgir ao longo da vida, característica de evidência da baixa autoestima. (BANDURA, 2005)

No contexto nacional, pode-se perceber que o professor teve participação acadêmica intensificada a partir da década de 1990 considerando as mudanças nas políticas educacionais oriundas das reformas realizadas nesse contexto. Portanto, o professor ocupou historicamente posição de aceitação frente às imposições de instâncias políticas e administrativas superiores ao ambiente escolar.

No contexto da EJA, a docência não teve trajetória diferenciada da categoria de modo geral, por conseguinte, até os anos de 1990, sua atuação ficou restrita aos processos pedagógicos. Esses já não são limitados, pois versam sobre seu planejamento e realização incluindo problematização dos comportamentos, sondagem de conhecimentos e avaliação de habilidades, atitudes, valores e crenças dos estudantes. (JARDILINO, 2014)

Pulice (2011, p. 138) aponta que o papel do professor, a partir do final do século XX, é “pensar em formas de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com o educando” para então estabelecer relação com a experiência vivida, possibilitando uma aprendizagem integradora e abrangente aos diversos contextos de inserção dos educandos.

Tendo essa perspectiva, a Educação Profissional Integrada à EJA de sobremaneira desponta com adaptações tanto aos sujeitos e ao contexto quanto à aplicabilidade profissional, sem deixar de lado os critérios legais mínimos que devem ser contemplados. Considerando a reflexão até então desenvolvida, a próxima subseção abordará o percurso e a atual configuração

do IFPI, apresentando desde a sua constituição histórica institucional como detalhamentos estruturais e funcionais do *locus* da pesquisa.

## **2.2 Institutos Federais: das origens ao PROEJA**

Historicamente, os Institutos Federais foram implantados em 23 de setembro de 1909, por meio do decreto 7.566 assinado pelo então Presidente Nilo Procópio Peçanha, que criou a Rede Nacional de Escolas Profissionais, distribuídas em 20 capitais de 20 estados brasileiros: as Escolas de Aprendizes Artífices. No Piauí, a escola ofertou cursos profissionalizantes nas áreas de Arte, Mecânica, Marcenaria, Sapataria e Fundição os quais eram desenvolvidos por meio de oficinas de aprendizagem. (IFPI, 2018)

O funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices no Piauí perdurou até o ano de 1937, passando a ser denominado de Liceu Industrial do Piauí, tendo como objetivo participar do processo de industrialização do país através da Rede de Escolas Profissionais como ambiente de formação de operários. Esta proposta perdurou até o ano de 1943 e a Rede de Escolas Profissionais passou a ser subordinado ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi durante o período de Liceu Industrial do Piauí que o prédio situado à Praça da Liberdade foi construído. (IFPI/PDI, 2014).

Em 1942, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, as instituições integrantes da Rede de Escolas Profissionais foram divididas em dois grupos: técnicos e industriais. No Piauí, por não ser um Estado com atividade industrial intensa, foi implantada a Escola Industrial de Teresina, a qual funcionou de 1942 a 1965, para estimular a instalação de atividades industriais. No ano de 1965 foi incluído o termo “Federal”, no nome das escolas da rede, possibilitando à instituição ter cursos técnicos industriais próprios, sendo que os primeiros a serem criados em Teresina foram: Edificações, Agrimensura e Eletromecânica. (IFPI, 2018)

Com o reconhecimento dos cursos técnicos pelo Ministério da Educação, a Escola Industrial Federal do Piauí passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Piauí no período de 1967 a 1998. Esse reconhecimento trouxe à instituição um avanço não só em termos de estrutura como também acadêmica, acarretando na expansão dos cursos para diurnos e noturnos também atendendo às áreas de Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística. Ainda nesse período, no ano de 1986, acontece a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Floriano, efetivando o processo de interiorização das ofertas de educação profissional no Estado do Piauí. (PDI, 2014)

A ampliação acadêmica avança para os cursos superiores e com isso traz a mudança do nome para Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET- PI). O primeiro curso a ser ofertado foi o de Tecnologia em Informática no ano de 1999 e, em 2001, o primeiro na área de saúde, Tecnólogo em Radiologia. A partir de então, diversos cursos foram sendo oferecidos, a saber: Licenciaturas em Biologia, Matemática, Física e Química, iniciando a inserção no campo da formação docente para atuar na educação básica, diversificando assim a sua estrutura formativa que antes estava voltada para a formação do técnico e tecnólogo.

Em 2007, uma nova unidade de ensino descentralizada foi implantada, o Campus Teresina Zona Sul e a implantação do PROEJA, com oferta dos cursos técnicos integrada ao ensino médio. Em 2008, o governo federal cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o CEFET-PI passou a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Essa mudança coincide com a expansão dos Campi, perfazendo um total de 21 IFPIs, em todo o Estado. (IFPI, 2018).

O curso Técnico Profissionalizante de Cozinha, integrado a EJA, funciona em Teresina desde 2008, atendendo uma demanda significativa de estudantes que buscam a formação nesta área, pois a cidade vem recebendo investimentos de estabelecimentos comerciais alimentícios, tendo inclusive uma região reconhecida pelo setor público (Estado e Município) como Pólo Gastronômico devido à concentração de grandes restaurantes.

É válido destacar a organização do curso de cozinha cuja carga horária é no total de 900 horas, pode ser concluído em, no mínimo, 1 ano e 6 meses, e, no máximo, 3 anos. As habilidades do perfil do egresso consistem em: organizar a cozinha; selecionar e preparar matérias-primas; elaborar e organizar pratos do cardápio; manipular alimentos, executar cortes e métodos de cozimento; operar e manter equipamentos e maquinários de cozinha; armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios e controlar estoques, consumos e custos. O curso possibilita atuação em: restaurantes, bares e similares; meios de hospedagem; refeitórios; catering; buffet; cruzeiros marítimos e embarcações. (IFPI, 2017).

Assim, desde a sua implantação vem contribuindo para a qualificação de profissionais para atuar no setor alimentício, desempenhando funções diversas tanto como funcionários quanto empregadores, constituindo-se, portanto, como referência de formação técnica profissional. Neste percurso formativo, os egressos com entrada no período de 2008-2014, concluíram o curso a partir do primeiro período de 2011 até o primeiro período de 2017, noventa e quatro profissionais. (TABELA 01).



TABELA 01 – Número de concludentes do curso de cozinha por período

PERÍODO	MATRICULADOS	CONCLUDENTES	% CONCLUDENTES
2008.2 / 2011.1	42	28	66,66%
2009.2 / 2012.2	31	21	67,74%
2011.1 / 2013.2	28	05	17,86%
2012.1 / 2014.2	31	12	38,71%
2013.2 / 2016.1	34	20	58,82%
2014.2 / 2017.1	35	08	22,86%
<b>TOTAIS</b>	201	94	46,77%

Fonte: Departamento acadêmico do IFPI – Teresina, 2018.

Os números revelam que houve oscilação no quantitativo, tanto de matrícula, quanto de concludentes por período. Por exemplo, em 2009.2 teve 31 matrículas e 21 concludentes em 2012.2, ao mesmo tempo em que, em 2011.1 alcançou o total de 28 matrículas, e destes apenas cinco concluíram em 2013.2, voltando a crescer a matrícula nos anos subsequentes mantendo a oscilação no quantitativo de concludentes. Os motivos desta variação decorrem de vários fatores, dentre estes, como se verifica na tabela 01, não houve oferta do curso no ano de 2010 em consequência de movimento grevista, o qual acarretou na alteração do calendário escolar.

Embora o curso de Cozinha seja referência para a cidade de Teresina, por ser o único curso técnico na área e porque a cidade possui crescimento de estabelecimentos gastronômicos, ainda se percebe que 46,77% das pessoas matriculadas no período de 2008.2 a 2014.2 não concluíram. Mesmo assim é um curso que se mantém com ofertas regulares desde a sua implantação e com demanda significativa de matrículas.

Com relação à matriz curricular, o Curso de Cozinha é organizado em seis períodos e cada período contempla um conjunto de componentes curriculares nas bases de conhecimentos científicos e tecnológicos, divididas em educação básica e educação profissional, ambas com quinze disciplinas. (QUADRO 01)

QUADRO 01 – Matriz curricular do curso de educação profissional técnica integrada em Cozinha na modalidade PROEJA

	DISCIPLINAS	PERÍODOS					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
E	Artes						
D	Biologia						
U	Educação física						
C	Espanhol						
A	Filosofia						
Ç	Física						
Â							

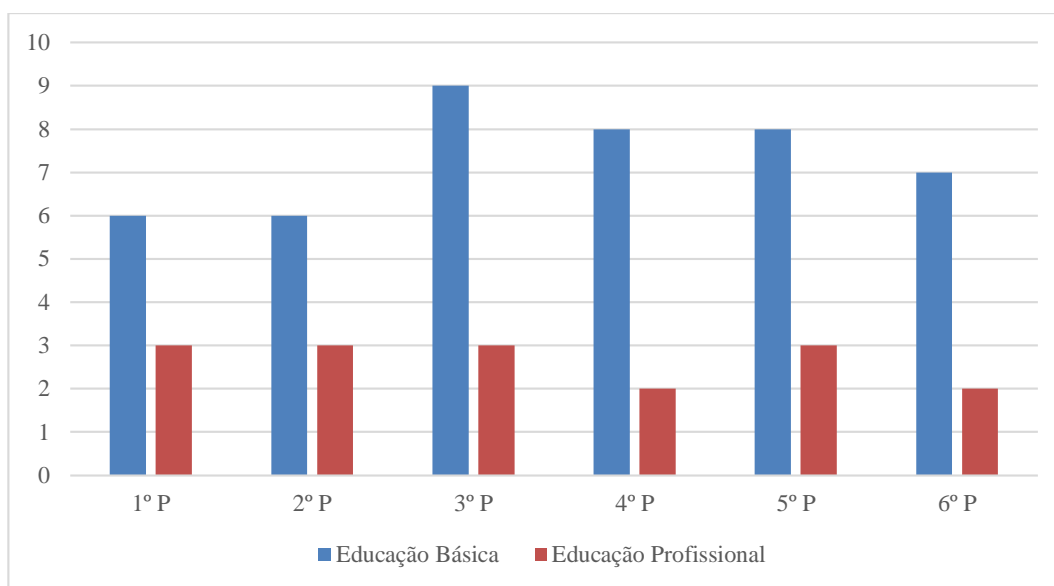
O	Geografia						
	História						
B Á S I C A	Inglês						
	Língua portuguesa						
	Matemática						
	Química						
	Sociologia						
E D U C A Ç Ã O	Confeitaria e panificação						
	Cozinha brasileira						
	Cozinha internacional						
	Cozinha piauiense						
	Educação ambiental						
	Empreendedorismo						
	Garde Manger						
P R O F I S S I O N A L	Habilidades básicas de cozinha						
	História da arte e cultura da gastronomia						
	Informática básica						
	Microbiologia e higiene aplicada à cozinha						
	Nutrição básica						
	Planejamento de cardápio						
	Química aplicada a alimentos						
	Segurança no trabalho e primeiros socorros						
	Serviços de sala e bar						
	Técnica dietética aplicada a dietas especiais						

Fonte: Coordenação do curso de Cozinha do IFPI – Teresina (2018)

No que se refere à formação dos professores para ministrar as disciplinas da educação básica, todos são licenciados e nas disciplinas da educação profissional apenas as de informática básica e educação ambiental são ministradas por licenciados, as demais são de responsabilidade de bacharéis: nutricionistas, economistas domésticos, técnicos em alimentos, gastrônomos e engenheiros. Assim, tem-se 15 disciplinas sob condução de licenciados e 15 ministradas por bacharéis ou tecnólogos.

A cada período a oferta entre disciplinas da Educação Básica referente ao ensino médio e da Educação Profissional, varia conforme visualização da figura 03, elaborada a partir do quantitativo dos componentes curriculares da matriz desenvolvidos por período letivo. Ao analisar a figura percebe-se que o curso apresenta distribuição equilibrada na quantidade de componentes do primeiro ao sexto semestre, tanto no que se refere a Educação Básica o quanto da Educação Profissional, de modo a permitir articulação dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Quando se compara o quantitativo das disciplinas ofertadas na educação profissional, torna-se válido destacar que existe uma padronização coerente, considerando que o curso é integrado.

FIGURA 03 – Quantidade de disciplinas por semestre



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Tendo discutido sobre os dispositivos legais, seguida das descrições dos sujeitos envolvidos e situado o contexto institucional, tem-se, continuando esta seção, desenvolvendo aspectos quanto à evolução dos processos de ensino-aprendizagem. Desta forma tem-se por objetivo apresentar a trajetória histórica do ensinar e do aprender, bem como a forma como a construção desses termos influencia como elementos constitutivos dos sujeitos da EJA.

### **2.3 Evolução do ensino-aprendizagem na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos**

Inicialmente, é essencial enfatizar que o processo de aprendizagem acompanha a evolução humana, pois se remete ao período Paleolítico, onde os primeiros homens adquiriram habilidade em manusear instrumentos, manipular o solo, assim como também estruturar as primeiras organizações sociais. Deste ponto, também foram identificadas as primeiras inscrições rupestres, meios de transmissão das situações de vida, sendo retratados cenários de sobrevivência, bem como da organização social.

Ao longo da história, Knowles, Holton III e Swanson (2009) resgatam que os primeiros mestres foram professores de adultos e não de crianças, citando como exemplo os chineses e os hebreus que utilizaram de situações e parábolas para serem discutidas nos grupos; os gregos faziam, através de perguntas ou situações problemas, a partir do líder ou de um membro do

grupo para congregar ideias e/ou soluções; e, aos romanos era posta na forma de desafios, com que cada membro do grupo deveria pronunciar-se seja para refutar ou defender.

Com a evolução das instituições, inicialmente liderada pela igreja, mais especificamente na Europa, durante o século VII, começaram as práticas nas escolas catedráticas e monásticas, tendo a finalidade de doutrinar os estudantes para a fé, as crenças e os rituais. Este grupo de estudantes era composto por crianças e, com isso, foram formalizados sistemas e estratégias de ensino e aprendizagem, denominado de pedagogia. A etiologia da palavra pedagogia é de origem grega *paid*, significando “criança” e *agogus*, “líder”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009)

Os estudos e pesquisas sistemáticos sobre aprendizagem datam do início do final do século XIX com os trabalhos de Thorndike quando treinou galinhas a fazer o percurso de um labirinto, criando a abordagem do conexionismo. Como o próprio nome sugere, esta teoria baseava o processo de aprendizagem através das conexões entre situações e respostas. Depois, utilizou gatos para desenvolver estratégias de estabelecimento de conexões pois, os animais, privados de alimento, seriam colocados numa “caixa-problema” na qual o alimento seria a recompensa e, para ser alcançada, teriam que executar ações. Após uma série de tentativas, os gatos, mais rapidamente, executavam a ação para obter o alimento. A este processo Thorndike denominou de aprendizagem por tentativa e erro, o qual serviu de fundamento para a elaboração da lei do efeito<sup>3</sup>, da qual originou a lei do exercício ou lei do uso e desuso<sup>4</sup> (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981).

John Dewey, pioneiro da teoria de aprendizagem na perspectiva funcionalista, acrescenta a experiência ao processo de modificação do ambiente, e que se instauraria assim, um círculo de aprendizagem (KOLB, 2015). Com isso, acreditava que a resposta de um comportamento dado numa circunstância não se limitava a uma ação reflexa sensório-motora, mas que influenciava na percepção da situação e, portanto, modificava o sentido e o significado construído anteriormente conforme a experiência vivida num determinado ambiente. Desta forma, baseou seus estudos na perspectiva da mudança social, sendo pioneiro nos estudos do ensino defendendo a ideia de que este deveria ser orientado pelo estudante e não pelo conteúdo.

---

<sup>3</sup> Ver Schultz; Schultz (1981, p.221-222) citando Thorndike (1905, p. 203): “Todo ato que, numa dada situação, produz satisfação fica associado com essa situação, de maneira que, quando a situação se repete, o ato tem mais probabilidade de se repetir do que antes. Inversamente, todo ato que, numa dada situação, produz desconforto se torna dissociado dessa situação, de maneira que, quando a situação se repete, o ato tem menos probabilidade de se repetir do que antes”

<sup>4</sup> Ver Schultz; Schultz (1981, p. 222): “Toda resposta dada numa situação particular fica associada com essa situação”.

Este pensamento está retratado numa palestra proferida em 1900 “Psicologia e Prática Social” ao deixar o cargo de presidente da Associação Psicológica Americana. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981)

Neste discurso, Dewey destaca que a contribuição primeira da psicologia para a educação consiste na compreensão subjetiva dos seres envolvidos no processo de ensino aprendizagem: os professores e os estudantes. Uma das especificidades apontadas é a diferença do aprender entre crianças e adultos, em que estes últimos já desenvolvem responsabilidades sociais e certos hábitos consolidados, necessitam de aprendizagens que atendam às demandas de maneira mais imediata, enquanto que a criança, por estar em formação, faz uso das aprendizagens a longo prazo. (DEWEY, 1901)

Em meados do século XIX, o método Della-Vos tendo como fundador, Viktor Della-Vos, engenheiro e arquiteto russo, passa a ser utilizado em larga escala encarregado de preparar os trabalhadores para a construção das ferrovias, se consolidando socialmente como o primeiro método sistemático de ensino profissional. O referido método, partia do pressuposto que o aprendiz observando aqueles que já desenvolviam a atividade, aliado ao próprio esforço e/ou pelo desejo de o quanto antes apreender para ser considerado um assalariado, seriam condições suficientes para a aprendizagem. Para tanto, dividiu em quatro momentos, sendo o primeiro da análise das atividades possíveis de desempenhar; o segundo, listar as atividades em sequência sistemática; o terceiro, aplicava as atividades no grupo para apreciação; e, o quarto, verificar a aprendizagem. (NASCIMENTO, 2007)

Este método permitiu a formação profissional em um curto período de tempo proporcionando um grande contingente de pessoas aptas para o trabalho de operário da construção das ferrovias.

É válido destacar que no final do século XIX e início do século XX, começaram as primeiras experiências e estudos sobre os processos de aprendizagem, período este também marcado pelas modificações sociais, políticas e econômicas geradas pelos momentos que antecederam e permearam a Primeira Guerra Mundial. Tem como exemplo alguns dos teóricos que se destacaram Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Tolman (1886-1959). Pavlov, médico fisiologista, deteve-se aos ligamentos neurológicos e respostas orgânicas, e, a partir de então, estruturou as concepções dos reflexos condicionados em que o reforço é indispensável para a aprendizagem. Watson, fundador do comportamentalismo, teoria que acreditava que o comportamento das pessoas podia ser previsível e controlável, e, conseqüentemente, a aprendizagem se baseava em repetições. Já Tolman acreditava que o comportamentalismo tinha a natureza intencional e, desta forma, a aprendizagem acontecia com vistas a realização de um

determinado objetivo. Assim, o processo de aprendizagem decorre da apreensão do mapa cognitivo que o ser humano desenvolve a partir de diversas experiências e com isso seria passível de ser modificada. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981)

O método dos quatro passos, difundido no início do século XX, idealizado por Charles Allen, teve uma diferença com relação ao de Della-Vos, por contar com pessoas que já sabiam ler e escrever, ao contrário do método russo. O método manteve as etapas relação instrutor-estudante, demonstração-repetição, mas acrescentou as folhas de trabalho permitindo “ao instrutor destinar mais tempo para a gradação da instrução ou do ensino através da observação, pois não precisava mais transmitir verbalmente tudo o que deveria ser feito” (NASCIMENTO, 2007, p. 51).

Desta forma, o método dos quatro passos era composto de preparação para o trabalho, seguido da demonstração, para então comprovar a aprendizagem, sendo finalizado pela observação da repetição da prática. Portanto, o método de Charles Allen não evoluiu por muito tempo, pois Robert Selvidge, ao publicar a obra “Como ensinar um ofício” desenvolve o ensino profissional considerando cinco assertivas:

1. O ensino não deve ser centralizado no trabalho;
  2. O trabalho é concebido como constituído de vários elementos completos denominados operações;
  3. Conceituar operação como um conjunto definido de passos que se executam em uma máquina ou ferramenta e que geralmente, pela experiência, resultam em outras operações;
  4. A análise aplicada ao trabalho divide-o em duas categorias: unidades de informação e unidades de operação;
  5. A unidade de confecção é o resultado da operação definida pelo conjunto de procedimentos geralmente executados com o auxílio de uma máquina ou ferramenta.
- (NASCIMENTO, 2007, p. 54 e 56)

Até então, os métodos desenvolvidos, tinham como foco o trabalho fabril, seriado, tendo em vista o momento histórico centrar nas atividades econômicas da manufatura e industrial, além da capacitação de soldados para a Primeira Guerra Mundial. Porém, há de se destacar a presença de fatores motivacionais no método dos quatro passos, pensado por Allen.

Convém citar que as mudanças sociais influenciaram significativamente o modo de pensar e de agir no mundo, os quais conseqüentemente modificaram os processos de ensinar e de aprender. Alguns teóricos são imprescindíveis para o avanço das teorias da aprendizagem que influenciaram os ambientes escolares durante o período da Segunda Guerra Mundial, a saber: Guthrie (1886-1959), Skinner (1904-1990), Lewin (1890-1947) e Piaget (1896-1980). Schultz e Schultz (1981) relatam que Guthrie postulou a teoria da aprendizagem simples, aproximando-se do comportamentalismo, mas inseriu o caráter contínuo entre o estímulo e a resposta para a realização da aprendizagem. Sobre Skinner, pai do condicionamento operante,

teoria que fundamentou a origem ao sistema de modificação do comportamento e das máquinas de ensinar. Kolb (2015) afirma que Piaget, por ser desenvolvimentista e epistemólogo genético, desenvolveu seus estudos pautados nos processos cognitivos da infância, nos quais a aprendizagem dependia do nível de maturação orgânica para que acontecesse. Desta forma, dividiu em estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e formal.

Verne C. Fryklund, doutor em Filosofia e, durante a Segunda Guerra Mundial, atuou como coronel, juntou os conceitos e os métodos de tarefas e de operações e separou o ensino em dois tipos ofícios de produção e ofícios de serviços, o qual ficou conhecido como Método de Fryklund. Este seria o início de uma evolução conceitual e de metodologias voltadas para o ensino profissional. (NASCIMENTO, 2007)

Após a Segunda Guerra Mundial, as teorias da aprendizagem modificaram seus focos, pois a crescente percepção social sobre a educação já havia sido estruturada solidamente no mundo. O processo de ensino foi interligado ao de aprendizagem e com isso, o fator humano tornou-se prioridade em relação à tarefa, embora ainda se exigisse excelência nos objetivos a serem alcançados. Com isso, as teorias de Maslow (1908-1970) Rogers (1902-1987) e Bandura (1925) se destacam. Maslow, Schultz; e Schultz (1981) afirmam que Maslow é considerado o pai espiritual da psicologia humanista, o qual desenvolveu seus estudos balizados pela satisfação a partir da qual desenvolveu a estrutura que denominou de Pirâmide da Hierarquia de Necessidades, em que na base estariam as necessidades fisiológicas e no topo a autorrealização. Assim sendo, a aprendizagem, para ele, é uma consequência da ação da força motivadora que proporcionaria uma satisfação gradativa no processo de autoconhecimento. A partir de Maslow, Rogers, segundo Kolb (2015), precursor da psicoterapia centrada na pessoa, propõe que o processo de aprendizagem acontece quando as pessoas são responsáveis de maneira consciente e racional pela modificação de seu próprio comportamento, tendo como principal impulso a autoatualização.

Diante do que foi apresentado, ficam entendidas as mudanças nas concepções que o processo de ensino-aprendizagem passou, conforme o contexto ideológico, o qual inicialmente foi visto como uma variação da probabilidade de um comportamento ocorrer ou não em relação ao ambiente (CATANIA, 1999). Bernstein (1997), Ratner (1995) e Vigotski (2003) enfatizam a influência de mediadores que incidem nos comportamentos humanos, modificando a sociedade conforme o período da interação.

Ramos (2010) esclarece que ao longo do século XX, a educação de jovens e adultos foi estruturada pela abordagem técnico-profissional, transferindo, gradativamente, o espaço

instrucional do ambiente de trabalho para a escola. Portanto, a “escola, que antes educava para o fruir e que se centrava em um saber desinteressado, passa a educar para o produzir; assim como a ciência, centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital”. (RAMOS, p. 71, 2010)

O ponto fundamental desta mudança de perspectiva no período após a segunda guerra mundial, foi conduzir teóricos a desenvolver estudos e pesquisas na educação de jovens e adultos, tendo em vista o avanço tecnológico com o processo de industrialização. A industrialização trouxe ao Brasil o modelo de organização de trabalho Taylorista, o qual tinha como fundamento obter produção e rendimento máximos com o mínimo de tempo e esforço. Neste panorama, o processo de ensino-aprendizagem sofre alterações pois, o modelo Taylorista também traz a exigência de escolarização mínima, exigindo que o trabalhador tenha o atual ensino fundamental menor concluído. (MOURA, 2003)

Este contexto de mudanças do processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela intensificação da escolarização de pessoas jovens e adultas, pois se enquadravam na faixa etária ativamente produtiva. Lindeman, embora tenha publicado a obra “O significado da educação de adultos”, em 1926, apresenta-a como estudos preliminares da educação de jovens e adultos. São considerados preliminares, porém, mostram-se atuais em se tratando da forma de revelar os elementos da EJA, pois apresentam a caracterização dos educandos, dos professores, das influências do contexto social sobre a instituição escolar, das estratégias e metodologias a serem desenvolvidas, bem como a formação profissionalizante. Tais temáticas são discutidas com a profundidade percebida da época, período da Segunda Guerra, e com as disponibilidades teóricas possíveis de serem dialogadas. (LINDEMAN, 1926)

Depois de Lindeman, os métodos de ensino-aprendizagem behavioristas predominaram, porém às crianças era atribuído o ambiente escolar e aos jovens e adultos, o do trabalho. Às crianças era dedicado o ensino das matérias básicas e aos jovens e adultos, o treinamento da atividade profissional para o melhor desempenho com a menor probabilidade de erros. E jovens e adultos que não tinham a escolarização mínima, passavam pelas mesmas etapas, estratégias e metodologias que as crianças. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981)

Nesta perspectiva de compreender o processo de ensino-aprendizagem tendo como foco o comportamento humano, a concepção de classificação, de medida e de avaliação foi estimulada pela expectativa que o contexto social depositava na instituição escolar. Bloom (1913-1999) representa bem esse momento quando postula sobre a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, sendo a mesma dividida em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.



Nesta proposta, Bloom enfatiza que a necessidade de construir objetivos que especificassem, em termos operacionais, o nível de desempenho que os estudantes haviam alcançado surgiu do processo escolar em definir se as evidências apontavam para o êxito acadêmico ou não. Depois, o desafio da Taxionomia foi elencar quais seriam os objetivos a serem classificados, em que o ideal seria que a descrição de tais objetivos educacionais fosse tão clara que todos pudessem igualmente identificar o que era pretendido. Assim, seria possível ainda comparar e estudar os programas educacionais nas diversas instituições. Por fim, “a criação de um esquema de classificação seria proporcionar um sistema conveniente para a descrição e ordenação de itens de teste, técnicas de exame e instrumentos de avaliação”. (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1979, p. 3)

Ou seja, Bloom desenvolveu seus estudos em torno de objetivos educacionais com vistas ao processo de avaliação. Porém, esta avaliação não se limitava em torno do conteúdo, pois percebeu a necessidade de dividir em três domínios o processo de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor. Com isso, o autor acreditou ter alcançado a construção de critérios ou indicadores de avaliação capazes de alcançar a integralidade do estudante enquanto homem constituído de suas múltiplas dimensões.

Os aspectos que contemplam o domínio cognitivo foram escalonados em seis níveis de complexidade, composto por verbos que o professor deveria utilizar nas atividades escolares, conforme a intencionalidade de provocar no estudante determinados comportamentos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Esses níveis de complexidade de verbos a serem utilizados em atividades cotidianas do ambiente escolar possibilita ao estudante desenvolver de maneira gradativa estratégias cognitivas de resolução de problemas e tomadas de decisão por meio da mudança de comportamento que o processo de aprendizagem proporciona.

Quanto ao domínio afetivo, Bloom percebeu a importância e as influências que a relação entre o professor e o estudante, estabelecida no ambiente da sala de aula, incide nos processos de aprendizagem. Desta forma, descreveu em ordem crescente reações de qualidades afetivas e emocionais identificadas no andamento deste contexto relacional, a saber: recepção, resposta, valorização, organização e a internalização de valores. Com isso, evidencia a necessidade de aprofundar a relação entre professor e estudante, como aspecto intrínseco da aprendizagem.

O domínio psicomotor versa sobre as habilidades motrizes que englobam toda e qualquer ação no ato de aprender, o qual foi dividido por descendentes de Bloom em seis categorias: percepção, resposta conduzida, automatização, resposta complexa, adaptação e naturalização.

Seguindo uma ordem cronológica e tendo como continuum teórico os estudos desenvolvidos sobre os processos de ensinar e aprender voltados para o público jovem e adulto, Malcom Shepherd Knowles (1913-1997), pai da Andragogia no Brasil, perscruta contribuições para a educação desses aprendizes. Knowles, para fundamentar a teoria andragógica, faz um resgate teórico da psicologia, sociologia, filosofia e educação. Inicia apontando que o começo das práticas pedagógicas no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas acontecia por meio da adaptação das teorias sobre aprendizagem infantil, deixando a desejar em alguns aspectos do que McClusky nomeou de “psicologia diferencial do potencial adulto”, a qual foi posteriormente condensada por Knowles aos estudos de Hole sobre o processo de aprendizagem de adultos.

Knowles (2009) traz que Hole nos seus estudos conseguiu distinguir três tipos de estudantes: os orientados a objetivos, os orientados a atividades e os orientados à aprendizagem. Recupera as contribuições de Allen Tough que não se limitou ao o quê e o porquê os adultos aprendem, mas também a como eles se apropriam e quais benefícios são alcançados quando a aprendizagem acontece. Tough então percebeu que os adultos perpassam por 3 fases, sendo que a primeira descreveu como sendo o momento em que os aprendizes tomam a decisão de se permitirem aprender, a segunda, planejar o percurso da aprendizagem e, por fim, a terceira, consiste no envolvimento que o aprendiz realiza nas situações de aprendizagem planejadas.

Aproximando o processo de ensino-aprendizagem aos jovens e adultos, participantes desta pesquisa, Knowles, Holton e Swanson (2009) definem como um processo para apropriação de conhecimentos e/ou especialização. Esses mesmos autores, especificam que a aprendizagem é resultado da mudança nas estruturas cognitivas ocasionadas por dois tipos de forças, uma delas consiste nas alterações ocorridas na estrutura da esfera cognitiva e a outra consiste nas transformações das necessidades ou motivações internas do indivíduo ocorridas ao longo do tempo.

Como é possível identificar, os educandos da EJA acumulam experiências de vida e para tanto necessitam de uma abordagem de aprendizagem diferente daquela utilizada com as crianças. Portanto, deve-se dedicar atenção às diferentes terminologias utilizadas para cada público em processo de ensino-aprendizagem. Assim, o termo Pedagogia tem origem grega que compreende arte e ciência de educar crianças, enquanto que o termo Andragogia é atribuído aos jovens e adultos. As diferenças entre Pedagogia e Andragogia, segundo Knowles versam sobre características do aprendente, da abordagem e de conteúdo, por exemplo.

Segundo Finger (2003), os aspectos nucleares entre o aprendente criança se diferencia dos identificados no adulto. De início, a própria percepção da pessoa que aprende quando

criança é definida na relação com o professor, para o adulto o qual possui um estatuto independente, cabe ao professor, torná-lo ainda mais independente.

No que se refere à necessidade de saber, devido a criança se encontrar em estágio de desenvolvimento cognitivo e segundo Lopéz (1974), portanto não apresenta maturação para o discernimento do material de estudo, a assimilação, a experiência crítica, a acomodação, a adaptação e a conscientização, cabe ao professor definir as necessidades escolares. Por outro lado, se observa este aspecto nuclear em classes de adultos que o professor se posiciona mais para ajudar o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribuir para que as satisfaça. Visto que, o adulto acumula experiências sociais tanto em intensidade como em quantidades superiores as de uma criança.

Desta forma, o papel da experiência para a pessoa jovem e adulta se configura como um recurso fundamental e de alicerce para a aprendizagem, enquanto que no caso da criança, não desempenha valor significativo na aprendizagem. Assim, o processo de aprendizagem também vai acontecer de maneira diferenciada em ambas faixas etárias. Na fase infantil, a mesma será induzida pelo professor, enquanto que na fase adulta será facilitada pelo professor e advém da necessidade intrínseca de crescimento e da autorrealização.

Continuando a exposição dos aspectos nucleares, no que se refere ao conteúdo, enquanto no contexto de atuação junto às crianças, o que é aprendido é definido por meio de programas e currículos estandardizados, ou seja, a aprendizagem está relacionada com o professor, o currículo ou o estabelecimento, no caso do público jovem e adulto, o ponto de partida da aprendizagem são os problemas da vida, nessa perspectiva a aprendizagem faz sentido na sua relação com a pessoa.

Sobre a motivação para aprender, os estudos de Knowles apontaram que para a criança os fatos externos e condições impostas impulsionam o processo de aprendizagem e no caso de jovens e adultos a motivação é intrínseca ao próprio aprendente.

Os aspectos nucleares designados por Knowles, são compatíveis com a descrição que Chevallard, citando Guy Brousseau, afirma ter produzido o conceito de contrato didático. Neste conceito, está presente o estrato mais profundo de “noções” mobilizadas implicitamente na relação professor-aluno, denominado de “protomatemáticas”. Para ambos, o contrato didático implica nas regras da sala de aula e da instituição, nos objetivos a serem alcançados tanto pelo professor como pelos alunos, quais recursos o professor e os alunos dispõem para desenvolver as situações didáticas propostas pelo programa, como e onde poderão ser realizadas as atividades, além da forma de avaliar, não só o conteúdo, mas também o compromisso, necessidades e sentimentos vividos pelos alunos e professor no decorrer do processo.

Dessa forma, entende-se que para pessoas jovens e adultas, existe a necessidade em se adotar uma postura que possa transitar na linha na qual a pedagogia estaria numa extremidade e a andragogia em outra. Assim, professores, estudantes e organizações tenham flexibilidade de abordagens variando desde a aprendizagem direcionada até a facilitada. (DEAQUINO, 2007)

Por ‘necessidades de saber’ entende-se sendo recursos, habilidades, competências, conhecimentos, quaisquer que sejam os recursos indispensáveis para o desenvolvimento de suas atividades. E fazendo uso da perspectiva de Knowles, Holton e Swanson (2009) sobre a andragogia como um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos, a necessidade do aprendiz de saber é um deles. Desta forma, o jovem e o adulto aprendizes serão capazes de manter a busca pelo conhecimento, de atenderem às necessidades, além de apropriarem-se de tal maneira que no futuro este possa ser aplicado na realidade.

Barcelos (2006, p. 16) afirma que a relação pedagógica é formada pela tríade professor-estudante-sociedade, a qual se caracteriza por uma “troca de significados e de experiências”. Essas relações para Tardif (2002) estão mais presentes no ato de ensinar, pois o mesmo não se configura em um único sentido onde os papéis a ser desempenhados por professores e estudantes são balizados por redes complexas de expectativas, conhecimentos, reconhecimentos, perspectivas negociadas no ambiente da sala de aula.

Portanto, na Andragogia, o processo de aprendizagem acontece na relação professor-estudante, tendo como fundamento as necessidades dos educandos, onde ambos desempenham papéis para a efetivação do processo, o qual se desencadeia numa educação ao longo da vida para ambas as partes. Esta relação é permeada de influências mediadas por ambientes vividos pelo professor e pelo estudante, e exige que cada um se aproprie do seu lugar de forma ativa, participativa, crítica e reflexiva, que lhes cabem. Por se tratar de um processo relacional, caso professores ou estudantes não desempenhem o papel que lhes é esperado, na perspectiva da Andragogia, isso irá comprometer o processo de aprendizagem, tanto de quem se propõe a ensinar como também de jovens e adultos estudantes.

Cowan (2002) problematiza o que é ensinar fundamentando seu conceito nos postulados de Rogers, o qual associa a figura do professor ao do terapeuta quando enfatiza a valorização dos questionamentos e dos comentários feitos pelos estudantes no processo de aprendizagem como semelhantes às colocações dos clientes em processo terapêutico por condensarem elementos construtivos com vistas a reflexão e a autorrealização, porém, não apresentam direção clara ao ponto de chegada, o conhecimento. Assim, ensinar é “a criação proposital de situações, nas quais aprendizes motivados não devem conseguir escapar sem aprender ou desenvolver-se” (COWAN, 2002, p. 75).

Nesta perspectiva, aprendizado e desenvolvimento pessoal estariam ligados de maneira interdependente e, conseqüentemente, pensar em aprender não está dissociado do ensinar. Não somente no tocante aos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo às práticas que estão envolvidas. O ensinar e o aprender acontecem, portanto, tanto no professor como também no estudante. Neste contexto é válido, refletir que para o aprendizado acontecer de maneira mais facilitada para o estudante e mais explícita para o professor, devem ser consideradas as formas como se aprende e como se ensina.

DeAquino (2007) enumera algumas pesquisas sobre os instrumentos de avaliação dos estilos de aprendizagem dividindo entre cognitivos e transversais. Nos cognitivos desenvolve sobre os estudos de Anthony Gregorc com o Delineador de Estilos e David Kolb com o Instrumento de Avaliação de Estilos de Aprendizagem (LSI - Learning Style Inventory), no que se refere aos transversais, cita Howard Gardner com as Inteligências múltiplas. A pesquisa será aprofundada nas ponderações elaboradas por Kolb.

David Kolb, no ano de 1976 iniciou a reflexão sobre os estilos de aprendizagem na fase adulta das pessoas e demonstrou a particularidade e singularidade a ser considerada em cada aprendiz salientando a aprendizagem como consequência do histórico das percepções e das experiências as quais interligam as exigências atuais do ambiente em que vive. Com isso, foi possível identificar cinco pilares que sustentam os estilos de aprendizagem: o psicológico (conteúdo subjetivo); a especialidade de formação elegida; a carreira profissional; o trabalho atual; e, as capacidades de adaptação. Também analisou que para uma aprendizagem eficaz se faz necessário percorrer quatro etapas: a experiência concreta; a observação reflexiva; a conceitualização abstrata; e, a experimentação ativa. (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009)

Kolb (2015) foca na figura do estudante e descreve que a aprendizagem só será efetivada para ao longo da vida se o estudante passar pelo ciclo de Kolb, o qual é composto pelos seguintes estágios: experiência concreta: para aprender o aprendiz deve experienciar o conhecimento; observação passiva: o estudante deve refletir criticamente a experiência vivenciada com determinado conhecimento; conceitualização abstrata: o aprendiz deve ser capaz de articular a experiência prática com a teoria abstrata referente a determinado conhecimento; e, experimentação ativa: consiste na aplicação do conhecimento aprendido em situações e desafios a serem experienciados ao longo da vida.

Dewey em 1901 anunciou a proposta de centralização do processo de escolarização no estudante a fim de atender às necessidades de conhecimento que o adulto diferentemente da criança, carece de ser aplicado de maneira imediata no cotidiano. Desta forma, a concepção da

relação teoria e prática é entendida de maneira interligada, onde uma não é compreendida sem a outra, podendo apenas ser apreendida; principalmente quando se refere a adultos que são seres sociais e práticos. (DEWEY, 1901)

Esta reflexão de Dewey (1901) é percebida mais claramente quando Cowan (2002) complementa apontando que mesmo tendo como centro do processo de ensino-aprendizagem as necessidades dos estudantes, cabe aos professores desenvolverem situações de aprendizagem que percorram o propósito institucional por meio de atividades estruturadas e preparadas pelo professor.

Diante do exposto, é possível perceber a aprendizagem como processo que inicia pela experiência dos estudantes, a qual pode ser acessada por meio de atividades abertas e expressivas, penetra na habilidade da observação reflexiva partindo da leitura de mundo tendo como mola motivacional as necessidades que cada estudante passa no momento.

Desenvolve-se alcançando o patamar da generalização, por meio da conceitualização abstrata, provoca a modificação do conhecimento a fim de que o mesmo seja aplicável à realidade vivida em outras situações, consolidando a experimentação ativa o último momento do ciclo. Último momento com fins de apreensão conceitual, pois como o próprio nome “ciclo” sugere, da experimentação ativa, novas experiências serão agregadas ao conjunto de aprendizados, deixando as portas abertas para novos momentos de observação reflexiva e assim por diante. Assumindo uma configuração de elipse e de movimentação continuada, pois parte-se do entendimento de aprendizado ao longo da vida.

A partir de então tem-se como finalidade percorrer acerca da prática docente, trazendo posicionamento sucinto de Sanchez Vasquez (2011), Charlot (2014), Bourdieu (2013), Franco (2012) e Chevallard (1982, 1991, 1996, 1998, 2005; 2007, 2010) para apresentar os conceitos fundantes e contextualizados à prática docente, fazendo a relação teoria-prática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

## **2.4 Reflexões acerca da prática docente**

Antes de se debruçar sobre a prática docente, outros conceitos são igualmente fundamentais de serem desenvolvidos para que ocorra uma melhor compreensão sobre a qual a prática docente está inserida. Para tal entendimento, um convite para dialogar com Sanchez Vasquez (2011) sobre o que se compreende por práxis. O autor coloca que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (SANCHEZ VASQUEZ, 2011, p.219). O autor faz um convite à reflexão envolvendo o agente da ação, pondo a questão: será que de fato tem-se

alcançado a práxis ou estagnou-se na atividade? Isso porque, na sua percepção, atividade é todo ato ou conjunto de atos que seu agente realiza modificando a matéria original, enquanto que sobre práxis descreve ser a maneira como uma determinada atividade é realizada por uma pessoa.

Charlot (2014, p. 78) desenvolve o conceito de práxis pautando na modificação da natureza e de si. Também articula a Educação à práxis afirmando que “A educação é um direito antropológico”. Pois, consiste em uma prática que perpassa as gerações e se constitui na consequência primaz da condição humana, tendo em vista que ocorre a apropriação dos saberes e a incorporação da história da espécie humana. Dessa forma, a educação é entendida em duas dimensões inseparáveis onde acontece o desenvolvimento pessoal e a apropriação de um patrimônio.

Portanto, pode-se concluir dessa relação entre práxis e atividade que a esta última não se atribui significado, sentido ou propósito, restringe-se ao ato, enquanto que a práxis vai exigir planejamento, reflexão num dado contexto. E relacionando ao contexto do trabalho contribui para a propagação dos saberes e se firma como elemento humano inerente à condição de cidadão.

Bourdieu (2013) ao discutir a relação entre a práxis e prática, inicia pontuando as estruturas, os *habitus* até chegar nas práticas. Sobre estruturas o autor desenvolve situando o leitor numa reflexão histórica e social dos processos de “trocas simbólicas”. Essa expressão quer enfatizar que cada um elabora, frente a uma situação vivida, uma compreensão. Desta compreensão, são apreendidas as percepções da situação. De certo que, para cada um dos envolvidos numa dada situação, as percepções irão distinguir-se uma das outras, pois perpassa pela atividade cognoscente e subjetiva de apreender, ou seja, apropriar-se de uma dada situação. A partir de então, o agente, ou sujeito da ação, será alocado em uma estrutura.

O *habitus* é constituído a partir das interações sociais das estruturas, na quais a relação histórica é inserida no contexto coletivo, no grupo. As formas com que essas interações sociais grupais acontecem, torna perceptível o processo de ação do grupo, sendo assim instalado um *habitus*. Para descrever a prática, relata ser produto historicamente construído por meio de atividades individuais e coletivas a serem engendradas na sociedade ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2013).

A ênfase antropológica dedicada aos estudos da TAD (Teoria Antropológica do Didático) remete ao termo praxeologia, o qual, antes de tudo não significa simplesmente o estudo (-logia) da prática humana (praxe-), pois assim o entendimento final seria reduzir a ciência a uma função prática. Ou seja, restringir o conhecimento a uma aplicabilidade. No texto

“Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique” (Passado e presente da Teoria Antropológica do Didático), Chevallard (2007, p. 9) expõe que praxeologia é a

palavra escolhida para designar a união de um bloco prático-técnico  $\Pi = [T / \tau]$ , formado por um tipo de tarefas  $T$  e uma técnica  $\tau$  para executar tarefas do tipo  $T$ , com um bloco tecnológico-teórico  $\Lambda = [\theta / \Theta]$ , constituído de uma tecnologia  $\theta$  justificando a técnica  $\tau$  e de uma teoria  $\Theta$  justificando a tecnologia  $\theta$ .

Ou então, pode-se ter uma noção do termo praxeologia utilizado pelo autor se seus elementos fossem enumerados. Desta forma, tem-se uma organização praxeológica onde tipo de tarefa, técnica, tecnologia e teoria estão articulados com a finalidade de consubstanciar um bloco prático-técnico, para respaldar um certo saber-fazer, e outro bloco tecnológico-teórico, sustentado pelo saber.

Com isso, faz-se necessário descrever o entendimento de cada um desses elementos da organização praxeológica, ou simplesmente, praxeologia. Chevallard (1998) desenvolve tais concepções no texto intitulado “Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l’approche anthropologique” (Análise das práticas de ensino e matemática didática: a abordagem antropológica) no qual acrescenta que a noção de praxeologia está sedimentada primariamente na relação em que se estabelece entre um tipo de tarefa e a tarefa propriamente dita.

Por um tipo de tarefa, o autor enfatiza que se identifica pelo verbo que irá dar um comando ou sugerir uma ação, como por exemplo, ler, escrever, resumir, argumentar, associar, dentre outros. Portanto, um certo tipo de tarefa vem a especificar uma tarefa. Enquanto que a tarefa vai estar integrada no contexto específico. A leitura será de quê? De uma revista? De uma dissertação? A escrita será sobre qual tema? Acadêmico? Para diversão infantil? E por assim em diante. Porém, Chevallard, ainda problematiza esta relação entre o tipo de tarefa e a tarefa pondo se tratar de construções institucionais as quais constituem em si mesmas objetos da didática.

Ao que se referir à técnica, o autor, entende sendo o modo como se faz a tarefa, constituindo assim, o bloco prático-técnico, o escopo do saber-fazer. Com isso, o fracasso ou o sucesso da tarefa está intrinsecamente ligada à técnica utilizada para executar a tarefa. E ainda sustenta que as técnicas são construções institucionais e, portanto, as técnicas são selecionadas a depender do que o autor denominou de paixões institucionais, onde em uma determinada instituição uma certa técnica não necessariamente será aceita ou inclusa no seu contexto de realização de tarefas, por não ser congruente com a instituição. Isso não quer dizer que a técnica não seja válida, apenas não tem aproximações práticas com esta instituição.



Sobre as tecnologias, o autor ressalva ser o “discurso racional da técnica” e que este discurso tem o objetivo de justificar a maneira como a tarefa foi executada. Desta forma, as tecnologias são pertinentes a cada instituição e variam com o tempo, pois cada instituição constrói ao longo de sua história uma racionalidade lógica, que em outra instituição não seja pertinente por não pertencer ao padrão de desenvolvimento de suas tarefas. Então, é possível identificar certos elementos tecnológicos integrados às técnicas, pois ao reconhecer um modo de fazer, o seu fazer já está implícito no modo, garantindo que a técnica contempla o que está sendo solicitado. Quando um professor pede a um aluno para fazer um bolo não mais para 15 pessoas e sim para 30, fica implícito que os ingredientes na receita estudada, serão duplicados.

Além da função da tecnologia justificar a técnica, também pode vir a explicar tendo em vista que ao justificar, ou seja, ao dizer o porquê da técnica nem sempre se consegue esclarecer todos os pontos. Assim, torna-se necessário a função de explicar, fornecer mais detalhes sobre a técnica, que não está contemplado em dizer o porquê da técnica.

Uma terceira função da tecnologia apontada pelo autor é a de produção de técnicas. A este ponto Chevallard (1998, p. 4) afirma “On notera ainsi qu’il existe des technologies potentielles, en attente de techniques, qui ne sont encore technologies d’aucune technique ou de très peu de techniques.” (Notemos que existem tecnologias potenciais, esperando por técnicas, que ainda são tecnologias sem técnica ou com poucas técnicas. Tradução da autora). Assim, fica posta a reflexão de que não exista um único fazer certo para executar uma tarefa, mas que em uma dada instituição, conforme suas seleções de técnicas historicamente desenvolvidas assume um padrão tecnológico em produzir saberes. Também é possível perceber que para diferentes instituições, as tecnologias podem ser vistas como subutilizadas.

Quanto às teorias, sabendo que as tecnologias são historicamente construídas dentro de uma determinada instituição para efetivar a triangulação justificação-explicação-produção de técnicas, elas também assumirão características que irão se modificar com o tempo, constituindo-se numa linha de progressão teórica. Ou seja, uma teoria não pode ser dada como obsoleta, pois, a partir dos fatores demandados por uma certa tarefa, e, esta tendo modificado as técnicas e alterado a tecnologia, a teoria dita como antiga aglutina-se a estas mudanças historicamente construídas, sendo assim vista como uma “nova” teoria. O autor destaca um caráter nivelado entre a técnica, a tecnologia e a teoria, sendo melhor descrita na forma técnica=>tecnologia=>teoria, e somente a partir de uma compreensão triangulada destes três aspectos praxeológicos, pode-se analisar uma tarefa.

Articulando à prática docente, estes fatores são percebidos no momento em que o professor prepara o material de um saber sábio para se tornar um saber a ser ensinado. Assim,

o conteúdo que é posto em sala de aula já tem sofrido as primeiras modificações quando o professor seleciona a temática a ser trabalhada durante a aula, levando em consideração suas formações anteriores, as exigências tanto institucionais impostas pelos planos escolares/acadêmicos como também as sociais, além de adequar ao nível escolar dos estudantes. Pois, ao considerar que as temáticas são, segundo suas complexidades, progressivamente trabalhadas, exige do professor certa adequação.

Um exemplo pode ser dado para tornar claro esta necessidade. Um professor de ensino médio ao abordar as fórmulas das reações dos elementos químicos, pode solicitar a sua resolução. Quando este mesmo professor, ao abordar esta mesma temática em um curso profissionalizante de Cozinha, como é o caso desta pesquisa, deveria fazer uso das reações químicas que acontecem no contexto dos alimentos durante seus preparos e aplicar em sala. Não se trata, portanto, de uma simples contextualização de tarefas, mas da efetivação do bloco prático-técnico sendo sustentado pelo bloco tecnológico-teórico, consolidando a utilização dos fenômenos didáticos presentes no contexto da sala de aula.

Ravel (2007, p. 199) denomina a relação entre professor-estudante de relação didática, e, sobre esta afirma que

*La relation didactique qui se noue au sein de la classe lors de la réalisation effective du projet de cours de l'enseignant fait naître de nouvelles contraintes, dites internes, qui pèsent sur les choix du professeur. De plus, elle génère la survenue d'incidents dans le déroulement des séances en classe qui perturbent le projet initial de l'enseignement.*

A partir de tradução própria, Ravel afirma que:

*A relação didática que se desenvolve na sala de aula durante a realização efetiva do projeto de curso do professor faz nascer novas restrições, chamadas internas, que pesam sobre as escolhas do professor. Além disso, gera a ocorrência de incidentes na condução de sessões presenciais que atrapalham o projeto inicial de ensino.*

Neste contexto a relação entre professor-estudante influencia diretamente nas técnicas, as quais vão atuar sobre a tecnologia escolhida pelo professor para abordar uma certa temática, que por sua vez vai interferir na produção de saberes, ou melhor, na teoria.

Neste caso, são vistos como fenômenos porque estas tarefas desenvolvidas em sala emergem da relação professor-estudante e, portanto, não são passíveis de controle total ou mesmo de presunção de saber. Ou seja, ao professor não cabe garantir que o tema será em sua

totalidade abordado e nem tão pouco que o estudante irá aprender da forma que ela acredita. E por outro lado, o estudante não tem como garantir apreender tudo o que foi trabalhado em sala de aula e nem tão pouco que irá utilizá-lo por completo nas suas práticas sociais em um dado momento.

Com isso, tem-se a compreensão de que a prática acontece dentro de um contexto coletivo e está ligada a um dado tempo e espaço de relação; e, ao mesmo tempo, na prática podem ser identificados fatores das experiências, tais como a percepção, o pensamento e a ação.

Franco (2012) distingue práticas pedagógicas, práticas docentes e práticas educativas. É válido destacar e discriminar o viés de prática docente a ser aprofundada nesta discussão. A Prática docente encontra-se delimitada ao ambiente de atuação do profissional, à sala de aula, enquanto a prática educativa se estende para além dos muros da escola, alcançando situações de aprendizagem tidas como não formais ou ainda não institucionalizadas. Já as práticas pedagógicas constituem toda a organização do sistema, desde a elaboração dos dispositivos legais até o planejamento das aulas.

Estas distinções, são válidas, mas também não se pode deixar de considerar que quando o professor desenvolve sua prática em sala de aula, o mesmo fez a articulação com o contexto social (prática educativa) assim como atentou às exigências do sistema (prática pedagógica). Portanto, ao fazer referência à prática docente, está-se levando em consideração a soma dos aspectos localizados nas práticas educativas e pedagógicas.

Desta forma, a prática que o professor desenvolve em sala de aula é apreendida pelo estudante e este irá se apropriar de um conhecimento o qual será aplicado de forma direta ou indiretamente nos meios sociais que atua. Então, embora a prática do professor aconteça dentro da instituição escola, seus desdobramentos são percebidos fora do ambiente em que aconteceram, pois, o estudante torna-se o meio pelo qual esse conhecimento impacta na sociedade.

Giroto (2010) problematiza a prática docente a partir da política curricular, na qual anuncia duas vertentes de pensamento: uma que além de fazer acontecer o processo de alfabetização e letramento, também devem ser discutidos aspectos como gênero, raça e relações transgeracionais, atentando ao material didático a ser utilizado. A outra remonta ao mercado de trabalho, ao sentir-se parte da sociedade do conhecimento, bem como as competências para a aptidão do exercício da cidadania.

Para articular os fatores envolvidos nas duas vertentes, a autora afirma que

o currículo, nesse contexto, deveria objetivar a formação integral do aluno, oportunizando o aprendizado de conhecimentos diversos, habilidades, técnicas e estratégias, bem como a construção de atitudes críticas e criativas, inclusive no que se refere ao exercício da cidadania democrática. (GIROTO, 2010, p.19-20)

Moura (2015, p. 6) acrescenta que os jovens e adultos estudantes criam estratégias para se adaptarem à sociedade letrada e, portanto,

os processos formativos das pessoas jovens e adultas implicam a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções satisfatórias do ponto de vista pedagógico, no dia a dia escola, a partir da compreensão dos condicionantes sociopolíticos e econômicos que permeiam a organização curricular na EJA. (Moura, 2015, p. 6)

Neste sentido, tanto Giroto (2010) como Moura (2015) entendem a influência que a política curricular implica no desenvolvimento das atividades docentes, bem como no processo de apropriação de conhecimentos ou de reorganização de informações que favorecem ao pleno exercício da cidadania.

Arroyo (2017) chama a atenção para que o professor, desde a formação inicial, entenda que os estudantes da EJA advêm de percursos pessoais, sociais e escolares anteriores e, partindo desse contexto, proporcione ao estudante conteúdos atitudinais protagonistas. Ou melhor, atribui ao professor a responsabilidade de empoderar os estudantes.

Com isso, cabe ao professor fazer uso de recursos que potencializem e / ou façam o processo de ensino-aprendizagem acontecer. O termo recursos foi citado, mas não se restringem aos físicos. Entende-se aqui como recursos quaisquer meios, sejam físicos, humanos ou cognitivos. Entre os recursos físicos, têm-se os materiais de suporte, computador, datashow, televisão, papel, etc; entre os recursos humanos, os estudantes, pessoas convidadas, os funcionários da instituição, etc.; e, dentre os cognitivos, estão as estratégias que tanto o professor como os estudantes irão processar durante as aulas para que ocorram ou favoreçam para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Essa diversidade de recursos se faz necessária por se fazer referência ao público específico que a Educação de Jovens e Adultos tem como público atendido: são pessoas jovens e adultas que operam no meio de inserção comportamentos que modificam a sociedade em um dado período de tempo.

DeAquino (2007) referenciando a postura do professor localizado no contínuo pedagógico-andragógico enfatiza três posturas a serem adotadas durante a prática docente. A

primeira a ser citada é a responsabilidade que o professor tem em buscar conhecer quem são os estudantes. Nesta conduta o professor deve desenvolver atividades nas quais as experiências, formações, expectativas e necessidades de aprendizagem são manifestas pelo grupo. Assim, o professor estaria envolvendo a turma no planejamento das atividades bem como estaria fazendo com que os estudantes também se envolvessem com o processo de aprendizagem, tornando-os corresponsáveis pela produção de conhecimento, além de estar respeitando as especificidades de cada um e incluindo as diversidades contidas no coletivo.

A segunda postura a ser colocada é aquela onde o professor deposita no estudante a confiança pela sua capacidade. A este aspecto, Finger (2003) detalha fundamentando nos três pressupostos fundamentais do pensamento de Rogers. O primeiro afirma que as pessoas são livres e agem sobre o ambiente; o segundo trata da motivação interna que conduz as pessoas para a autorrealização ou para o autodesenvolvimento; e o terceiro, que é pautado na concepção de que dentro de cada pessoa tem um potencial, o qual, dependendo do ambiente, será conduzido ou não para o autodesenvolvimento.

Na terceira postura, o autor apresenta a necessidade de a aprendizagem ser contextualizada, tornando claro para o estudante que o conhecimento aprendido em sala de aula pode ser aplicado no ambiente em curto ou longo prazo, tanto nas situações de vida pessoal ou de trabalho. Desta forma, os estudantes sustentam a motivação e essa postura conduz à permanência no processo de escolarização.

Com isso, educação e trabalho estão intrinsecamente ligados, pois, levando em consideração o público da EJA ser de pessoas economicamente ativas, ou melhor, pessoas que têm a possibilidade de estar inseridas no mundo do trabalho, o fazer laboral torna-se público e também se configura fundamento na promoção do exercício da cidadania.

## **2.5 Didática na prática docente**

A pessoa jovem ou adulta exige um diferencial durante os processos de ensino e de aprendizagem. O modo como ela concebe os outros, o mundo e as estruturas sociais são distintos daquelas percebidas pelas crianças. E com isso se insere num contexto diferenciado da prática docente, a qual deve estar focada nas interações humanas e suas implicações na sociedade. A didática, desde o período do Brasil Colônia era denominada pela proposta dos jesuítas de Metodologia de Ensino, ou seja, um “conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação técnica do ensino e do estudo” (VEIGA, 1989, p. 41)

A autora supramencionada, acrescenta ainda, que os jesuítas instalaram no Brasil um modelo de processo de ensino-aprendizagem com ênfase no método e nas regras institucionais, distanciados da realidade. Mesmo com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, ocorreram mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Pombal ainda tentou transferir a responsabilidade da educação ao Estado, o que desencadeou um retrocesso a partir da desorganização do sistema, para o momento, retirando o ensino religioso das escolas e tornando-o laico.

Este momento foi favorável para que o positivismo influenciasse a educação brasileira, quando Benjamin Constant tenta introduzir disciplinas científicas no ensino das escolas. Ao tempo em que, historicamente, a burguesia se ascendia com o processo de industrialização, é quando ocorre a penetração da Pedagogia Tradicional tendo como pressupostos didáticos:

a ênfase no ensino humanístico de cultura geral; centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa. (VEIGA, 1989, p. 43).

Refletindo a citação, é possível perceber que algumas práticas docentes ainda se aproximam do relato do que era entendido como didático em meados do século XVIII, sendo este formato um desafio a ser superado para a atualidade, considerando a inserção das tecnologias e da mudança de perspectivas de ensinar e aprender.

Sobre o processo de ensinar, é válido destacar quais alterações o mesmo sofreu, e neste sentido, Veiga (1989) acrescenta uma trajetória da didática ao longo do século XX, abordando por períodos as transformações ocorridas. Começa refletindo que até 1930 a didática renovada era central na formação da demanda industrial do trabalhador e momento onde a Pedagogia Tradicional sofre alterações com os princípios da Escola Nova.

Já entre 1930 e 1945, o Brasil passa por uma fase de acomodação política tendo como marco inicial deste período a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Ainda neste período, mais especificamente, nos anos de 1931 e 1932 acontece a Reforma de Francisco Campos, período em que é criado o Conselho Nacional de Educação, culminando na organização da primeira universidade brasileira. Apenas em 1934 é que a didática enquanto disciplina da formação inicial de professores é criada em ensino superior.

Com a equiparação do ensino normal ao superior através do decreto-lei 1.190, em 1939, a formação de professores estava voltada para a educação básica. Sendo que em 1941 o curso de didática, com um ano de duração, é acrescido na formação inicial após concluir os três anos

de bacharelado. A Reforma de Capanema de 1942 traz o foco da educação moral e cívica e a distinção entre o trabalho manual e o intelectual. Mas, no início de 1945, a corrente escolanovista introduz a perspectiva de Didática tendo a formação de professores fundamentada nas habilidades de classificar, ensinar e avaliar os estudantes.

Em 1946 é outorgada a Constituição Federal e para fazer cumprir o disposto, é criada uma comissão de educadores para propor uma reforma geral na educação brasileira, a qual só acontece 13 anos depois por meio da Lei 4024 de 1961. É válido destacar que, durante o regime militar, a educação brasileira é caracterizada pela Pedagogia Tecnicista, onde os meios são o centro do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor saber transmitir a matéria e operacionalizar os instrumentos de ensino; e, aos estudantes receber, apreender e fixar as informações.

Com o decreto-Lei 9.053 de 1966, a didática passava a ser uma disciplina e não mais um curso com duração de um ano. Assim, as propostas de renovação no processo educacional, compreendidas no período de 1968 a 1971, dando ênfase ao metodológico, impulsionam a inclusão da Psicologia da Educação e Elementos da Administração Escolar como disciplinas na estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Na década de 70 predomina a prática de uma didática a qual se baseava na reprodução do que constava nos materiais didáticos. Sendo em 1978, o início das manifestações pautadas na teoria crítica da educação, onde a prática da didática passa por transformações. Uma das transformações é percebida na década de 1980, quando à escola é atribuída o papel de transformar a sociedade, cabendo à didática o lugar da técnica e do método no ato de ensinar aos estudantes, e a estes o papel de aprender.

A partir dos anos 80, a didática passa a ser integrada ao processo e construção do conhecimento. Ou seja, a busca pela melhor maneira de ensinar os conteúdos propostos pelas instituições torna-se prioridade, tendo em vista a centralização do ensino no estudante. Com isso, essa perspectiva da prática docente versa na ampliação da concepção de didática por, a partir de então, ser considerada ponto de articulação entre os aspectos técnicos e políticos.

Por aspectos técnicos, encontra-se a atuação do professor voltada aos conhecimentos básicos, necessários e primordiais ao exercício da profissão, e quanto aos políticos, são formados pelos conteúdos presentes no contexto laboral de leitura de mundo, da percepção da relação professor-estudante, da realidade social na qual estão inseridos, das exigências institucionais, ou melhor, é formado ao que a autora Damis (1990), citada por Melo; Urbanetz (2012) denominou de conteúdos implícitos.

Para que o processo de ensinar se configure da maneira como está na atualidade, foi necessário ter passado por todas estas transformações, tendo a didática como processo fundamental no acesso dessas modificações. Didática aqui se referindo aos métodos/metodologias de estudo e não restrita ao contexto do componente curricular da formação de professores. Desta forma, Melo; Urbanetz (2012, p. 17) apresentam o termo didática sendo “o conjunto das ações de ‘como fazer’ articulado ao ‘por que’, ‘para que’ e ‘para quem’ fazer”.

Para Chevallard (1991), a didática está inscrita dentro do campo da Educação, a qual por sua vez está inserida nas ciências antropológicas que, por fim, encontra-se no macrosistema das ciências humanas. Ou seja, a didática não está limitada ao contexto de métodos ou técnicas educacionais, mas sim intrinsecamente desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Todo projeto de ensino e aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar. Portanto, a seguir tem-se o que se identificou acontecendo na relação ensino-aprendizagem, no contexto relacional de sala de aula entre professor e estudante.

Assim, a estrutura didática do ensino remete a uma temporalidade dominante. O assunto tem que ser apresentado num determinado tempo segundo o programa. Face a esse tempo que se impõe, o assunto didático põe sua subjetividade e sua história pessoal: ele é interpelado e deve responder segundo a estrutura de uma temporalidade subjetiva particular que se define dentro do quadro progressivo do tempo de ensino sem, no entanto, se identificar com ele.

A estrutura didática da aprendizagem é concebida como marca do progresso que manifesta nos saberes a ensinar, a qual não se restringe ao constante no livro didático ou texto do saber. Desta forma, mesmo na concepção de uma sequência de aprendizagem, a ordem da aprendizagem não é isomorfa à ordem de exposição do saber, pois existe o aspecto do ensino, existe a necessidade da constante atualização do conhecimento, tendo em vista que um conhecimento tido como velho, deve ser remetido como novo em decorrência do processo histórico que o mesmo sofreu.

Portanto, o professor é aquele que sabe antes dos outros. E isto lhe permite conduzir a sequência cronológica do saber. Esta é, estritamente, a condição mínima que o torna capaz de operar a renovação didática. Não que esta sequência cronológica do saber seja caracterizada por um tempo progressivo, cumulativo, irreversível, pois se configuraria uma ficção de um tempo didático único se tornando realidade.



## 2.6 Transposição didática e prática docente na relação teoria-prática

Para aprofundar um pouco mais a discussão sobre a TAD (Teoria Antropológica do Didático), faz-se necessário dedicar algumas linhas sobre a transposição didática, base do pensamento do autor sobre as modificações sofridas pelo conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Jardilino (2014, p. 155), é esperado que o professor possa transformar “os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes construídos para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem”.

Antes de deter-se ao processo, ao funcionamento e às estruturas ou mesmo elementos da transposição didática, apresenta-se indispensável ponderar que tomar-se-á como base os estudos de Yves Chevallard. Ressalta-se que a teoria da Transposição Didática (TD) proposta pelo autor é uma sugestão que permite analisar e identificar as possíveis modificações sofridas pelo saber para se tornar um conhecimento propriamente dito. Desta forma, conhecer as relações entre os saberes: sábio, a ensinar e ensinado tem sido fundamento para compreender, por exemplo, o que acontece com o saber que é produzido pelos teóricos e pesquisadores da aprendizagem para o que de fato o estudante se apropria.

A TD no Brasil tem espaço consolidado ao verificar a sua citação nos dispositivos legais que regulam e legislam o sistema de educacional e de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a formação de professores da educação básica.

No que se refere aos PCNs, ao tratar das diretrizes para uma pedagogia da qualidade voltada para o ensino médio, um dos temas abordados é a contextualização na qual tem como condição primeira a reprodução de conhecimentos por meio da transposição didática, tendo a linguagem a via principal para sua concretização. Sobre o conhecimento a ser trabalhado no ambiente escolar afirma “Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade.” (BRASIL, 2000, p.78)

Os PCNs têm como objetivo orientar os professores com a finalidade de garantir aos estudantes uma educação de qualidade e, portanto, são uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino conforme o nível de escolaridade, tanto para a rede pública como para a privada. Portanto, ao colocar o fenômeno da transposição didática como condicionante para que um determinado conteúdo provoque aprendizagens significativas e

mobilize o aluno para participar ativamente do processo, situa-o na relação entre o professor e o estudante.

Sobre essa relação, Chevallard (2005) em seu escrito intitulado “L’homme est un animal didactique” publicado em sua página acadêmica do Instituto de Pesquisa para o Ensino das Matemáticas - IREM da Universidade Aix-Marseille, defende a proposta que o homem é um animal didático como o próprio título sugere. Nele, acrescenta alguns elementos da didática: o conhecimento, o saber e o homem.

Esses elementos mantêm entre si uma ligação de interdependência retroalimentada, pois considera-se o homem enquanto agente manipulador do saber na construção de novos conhecimentos. A distinção entre conhecimento e saber é descrita em função da manipulação dos conteúdos pelo homem. Quanto ao conhecimento, é alcançado pelo homem através de teorias, livros e disciplinas, o qual pode ser aplicado durante as práticas sociais e assim, passível de mudança/questionamentos; enquanto que o saber é o produto do conhecimento operado pelo homem, numa dada sociedade, partindo de suas experiências vivenciais.

Segundo Chevallard (1996, p.1), no texto “La transposition didactique et l’avenir de l’École” (Transposição didática e o futuro da escola, tradução livre) artigo publicado pela SNUipp, aponta três aspectos a serem considerados no que se refere ao conhecimento.

Primeiro ponto: o conhecimento nasce e cresce em certos ‘lugares’ determinados da sociedade. Segundo ponto: necessidades sociais significam que o conhecimento produzido também deve viver em outros lugares da sociedade. Terceiro ponto: para poder viver ‘longe’ de seus locais de produção, o conhecimento passa por transformações que os adaptam às correspondentes ecologias ‘locais’.

Com isso, o conhecimento é construído a depender das necessidades sociais, porém em lugares predefinidos pela sociedade, e se for por essa demandado, o mesmo pode ser aplicado a diversos contextos, porém, para se adaptar na diversidade, passa por transformações.

Esta relação entre o conhecimento, o saber e o homem é explicitada pelo autor, podendo ser institucionalizada ou não; e, sendo assim são percebidos outros aspectos: a noosfera e as situações didáticas. Sobre a noosfera, Chevallard (1996, p.8) dedica alguns textos, sendo o de referência “Les processus de transposition didactique et leur theorisation” (Os processos de transposição didática e sua teorização), no qual justifica o porquê utilizar o nome noosfera, sendo este para descrever os conflitos existentes durante o processo de transformação que o conhecimento sofre durante a Transposição Didática, a saber “noosfera é feita de muitas esferas ‘aninhadas’”.

Continuando, o contexto da noosfera, está localizado em relação com o processo da transposição didática sendo melhor detalhado no texto: “Pourquoi la transposition didactique?” (Porque a transposição didática?) onde também descreve os elementos que modificam o conhecimento durante o processo de transposição didática, iniciado pelo saber sábio (ou saber acadêmico), passando para o saber a ensinar e culminando com o saber ensinado.

O funcionamento da transposição didática, segundo Chevallard (1991), acontece nesta ordem: saber acadêmico => saber a ensinar => saber ensinado. Essas transformações do saber são gerenciadas pelo professor, o qual inicia selecionando os conteúdos a ensinar que são regidos pela norma a depender do lugar que ocupa, seja de autor de livros didáticos, de gestor ou mesmo de professor em sala de aula. Por isso, é compreensível que o professor, a depender do lugar que ocupa no sistema educacional, atende a regras específicas, devendo este manter atitude de reserva e, até mesmo, às vezes, abster-se de ensinar certos assuntos, mesmo interessantes (do ponto de vista do professor), para que os fenômenos da transposição didática ocorram satisfatoriamente.

Assim, saber acadêmico e/ou saber sábio, são os conhecimentos apreendidos em cada situação formativa, desde o início da trajetória escolar do professor à formação continuada, enfim é o que normalmente se chama de educação ao longo da vida. Razão pela qual Chevallard (1991) enfatiza a necessidade de identificar os objetos de saber. Esses objetos seriam as noções matemáticas, que para o professor de matemática seriam, por exemplo, a adição, o círculo ou as equações de primeiro grau.

Tomando a matemática como ponto de partida para os demais componentes curriculares, pode-se denominar de bases conceituais, ou mesmo, fazendo uma derivação de terminologia usada pelo próprio autor, o saber acadêmico é constituído das noções de saber que fundamentam os diversos componentes curriculares do sistema educacional brasileiro.

No saber a ensinar já se encontra a primeira modificação do conhecimento, pois o professor não aplica o conhecimento tal como foi apreendido. Assim, o professor ‘lapida’ o conhecimento para ficar mais atrativo aos estudantes adequando-o ao nível de aprendizagem. Neste momento, o professor vai escolher a melhor forma de desenvolver determinada noção de saber aos estudantes, isto se configura no que Chevallard (1991) denominou de noções paramatemáticas, quando aplicadas a todos os campos inerentes à matemática, e por derivação terminológica, denominar de paranoções. Ou seja, quando o conhecimento passa pelo saber a ensinar, espera-se que o professor utilize estratégias interativas capazes de produzir tecnologias que permitam a construção de novas teorias.

A concepção da noosfera se insere nesta primeira modificação do conhecimento, pois nesse momento o professor busca dirimir as distâncias entre a teoria e a prática para que ocorra a efetivação da aprendizagem. Neste momento, a atenção está baseada na elaboração de planejamento capaz de atender às demandas instituídas de vários setores envolvidos: a sociedade, a instituição de ensino, as necessidades dos aprendentes, os livros didáticos, os dispositivos legais que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem.

O saber ensinado é o conhecimento apreendido pelo estudante, mediado pelo professor, identificados durante os processos de avaliação. Chevallard (1991) associa a aprendizagem ao desenvolvimento do que foi proposto nas situações didáticas interativas no contexto escolar, denominando, no caso específico da matemática, de noções protomatemáticas. Essas, são descritas como as regras, ou noções implícitas na relação professor–estudante com vistas a alcançar os objetivos almejados.

Assim, as protonoções podem ser aplicadas a qualquer um dos componentes curriculares, visto que, são pautadas nas atitudes ou comportamentos tanto do professor como do aluno, quando operam os objetos de saber, por meio de uma dada técnica e/ou recurso de aprendizagem, usando uma determinada tecnologia. Essas atitudes ou comportamentos podem ser exemplificados por: iniciativa de pesquisa, aceitação das diferenças do quadro técnica-tecnologia-teoria, compromisso e empenho para desenvolver as atividades propostas nas estratégias interativas como por exemplo, o contrato didático.

Nessa perspectiva, a participação do estudante e do professor na Transposição Didática é relacional, portanto, não direta e sim retroalimentada, ou seja, tanto professor como estudantes aprendem. Portanto, nas abordagens didáticas a serem utilizadas pelos professores junto aos estudantes se faz necessário um movimento dialógico alternando a prática à teoria, de forma constante e breve, capaz de envolver o ensino e a aprendizagem ao invés de fomentar a (re) produção do conhecimento.

Então, as situações didáticas permeiam todo e qualquer momento que o conhecimento esteja sendo transformado, seja quando o professor seleciona um conteúdo para ser trabalhado em sala de aula, ou no modo como planeja a transposição didática junto aos estudantes. Ainda estão inseridas nas situações didáticas a maneira como os estudantes agem sobre o conteúdo apresentado e o modo de apropriação destes pelos estudantes.

A partir dessa perspectiva, é necessário destacar que Transposição Didática não se resume nas relações estabelecidas entre os atores e as instituições que compõem o sistema educacional. Assim, vê-se que a TD, ao ser restrita às relações de modificações dos saberes, deixa a lacuna de quem atua sobre os saberes. As pessoas envolvidas neste processo fazem com

que os estudos não mais se limitando às relações dos saberes, mas incluindo aos saberes os atores e as instituições, ao que ele chamou de sistema didático.

Neste entendimento, faz-se necessário destacar a concepção dos termos transposição e didática a serem desenvolvidos. Chevallard (1996), quando publicou “La transposition didactique et l’avenir de l’École” (A transposição didática e o futuro da Escola), no qual afirma que a expressão transposição decorre do que acontece dentro da Escola, enquanto instituição de ensino. Para o autor, a escola é ambiente de partilha de conhecimentos produzidos em diversos lugares sociais como origem, como por exemplo, a família, a religião, a estrutura política de uma determinada região. Portanto, a Escola tem como missão institucional proporcionar um trabalho transpositivo, ou melhor, tornar um conhecimento em conhecimento de estudo para, então, ser conhecimento aprendido.

A evolução da TD para a TAD se deu exatamente por Chevallard perceber que o estudo não se poderia restringir ao contexto escolar, mas sim ao nicho educacional. Ou seja, em uma situação social, uma pessoa ou uma instituição pode fazer algo que leve a uma outra pessoa ou instituição a aprender algo. Porém, o autor faz questão de destacar que didática e pedagógico são fatos distintos da aprendizagem, ao passo que situações didáticas e ensino, estão respectivamente relacionadas.

Sobre TAD, pode ser entendida como as relações estabelecidas entre os níveis que Chevallard (1991) denominou de “A escala de níveis de co-determinação didática”, disposta da seguinte maneira:

FIGURA 04 - A escala de níveis de co-determinação didática



Do início (assunto) ao fim (civilização) desta escala, cada nível alimenta e se alimenta do seu subsequente, sendo capaz também de influenciar diretamente outro nível a pôster posição ascendente. De certo que é a sociedade quem irá determinar todos os outros níveis descendentes quando cria as condições e gera as restrições do conhecimento, sendo parte do que se entende por “ecologia da didática”. A ecologia da didática se refere aos determinantes da aparência, da natureza, do modo de ser, dos eventos de sucesso ou de fracasso da didática.

A partir da figura 04, pode-se identificar a relação entre os principais elementos do espectro central da TAD, os saberes e as instituições que são compreendidos a partir de certos sujeitos que os operam. No que se refere ao como acontece, tem-se a clareza de que os saberes não existem do nada, do vazio, estão inscritos numa dada instituição, em um certo momento de uma determinada instituição e são conhecidos pelos sujeitos sob a influência da demanda social. Portanto, todo saber estar vinculado a uma instituição, o qual pode ser comum em várias instituições, mantendo os sujeitos no centro. Para que esse processo de intersecção ocorra, os saberes sofrem o que Chevallard (1991) chama de condições e restrições didáticas.

Estas situações de condições e restrições didáticas são notadas de modo mais explícito no contexto das relações estabelecidas no ambiente da sala de aula. Ou melhor, será na sala de aula, segundo Menezes; Santos (2015, p. 649) que “podemos perceber elementos da gestão do tempo, do contrato didático, da transposição didática, enfim, de diversos fenômenos didáticos que se mostram em sala de aula, a partir do olhar da TAD ”.

Somando a esta visão, Dewey (1976) destaca que é o dever do professor determinar a qualidade de uma experiência a partir da relação estabelecida entre professor-estudante-conhecimento-sociedade e com isso devem pensar uma prática pautada no continuum experiencial - continuidade das experiências - ou mesmo princípio de continuidade da experiência. Esses fatores são apresentados pelo autor como alicerces de uma educação progressiva, não numa concepção oposta ou mesmo contrária à educação tradicional, mas de pensar a educação como um sistema integrador entre as experiências de vida dos estudantes e professores e os conhecimentos aplicados à sociedade, ambiente de controle social.

Nesta perspectiva, o processo da transposição didática pode ser compreendido articulando as teorias propostas por Zabala quanto ao desenvolvimento da prática educativa e à teoria da aprendizagem experiencial de Kolb.

TABELA 02 – Relação entre as teorias

CHEVALLARD	ZABALA	KOLB
Saber sábio / Noções	Conteúdos conceituais	Experiência concreta
Saber à ensinar / Paranoções	Conteúdos procedimentais	Observação reflexiva e conceitualização abstrata
Saber ensinado / Protonoções	Conteúdos atitudinais	Experimentação ativa

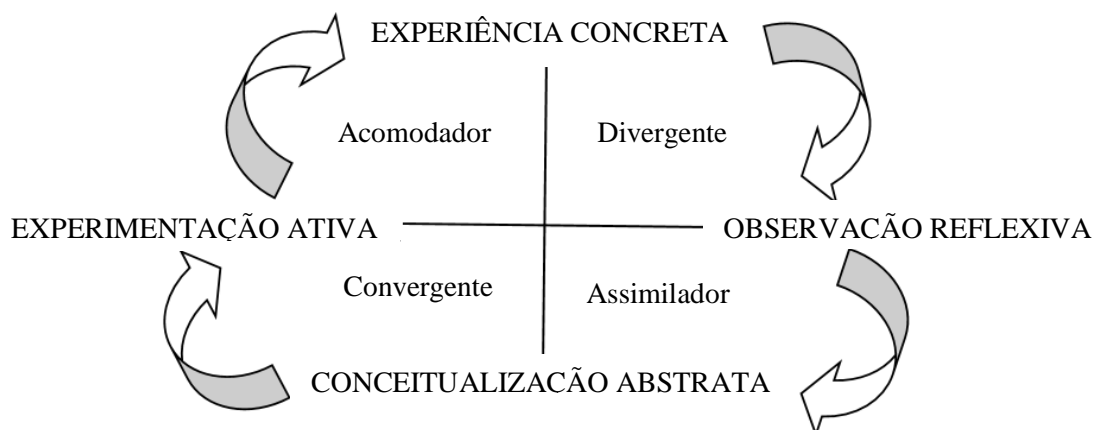
FONTE: Elaborado pela pesquisadora. (2019)

Zabala (1998) afirma que os conteúdos são separados com finalidade de melhor compreender cada um deles, porém acontecem simultaneamente durante o processo de aprendizagem. Sobre os conteúdos conceituais, referem-se aos fatos, conceitos e princípios presentes no conhecimento a ser repassado aos estudantes; esses são previamente definidos pelos dispositivos legais do sistema educacional brasileiro conforme o nível de escolaridade e são previamente planejados pelos professores. Os conteúdos procedimentais envolvem as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas, as estratégias, as habilidades, os procedimentos utilizados pelos professores e estudantes para que o conhecimento seja apropriado de forma efetiva. Os conteúdos atitudinais fundamentam-se nos valores, atitudes e normas a serem interiorizados pelos estudantes com a apropriação do conhecimento.

Segundo Cunha (2018), ainda é pouco difundida para os professores a necessidade da utilização de novas abordagens em sala de aula, como por exemplo a Teoria Experiencial, a qual é compreendida por estágios formados pelo Ciclo da Aprendizagem Experiencial desenvolvido por Kolb. Com base nesses fundamentos, é possível compreender a amplitude da complexidade do processo da transposição didática e creditar ao professor não a perspectiva limitada de uma prática centrada apenas no ato de transmitir conteúdos, mas também de ensinar a transposição didática.

Sobre as etapas do ciclo da Aprendizagem Experiencial, Kolb (2015), combinadas aos estilos de aprendizagem e descrevendo-os: a) àqueles que aprendem mais facilmente sentindo, ou seja, à luz da experiência concreta, denominou de divergente; b) aos que aprendem melhor refletindo, observando e escutando utilizando-se da observação reflexiva, chamou de assimilador; c) quando o estudante aprender predominantemente pensando por meio da conceitualização abstrata, tituló de convergente; e, d) aos que fazem uso da experimentação ativa, de acomodador (FIGURA 05).

FIGURA 05 – Ciclo de Kolb com estilos de aprendizagem



FONTE: Elaborado pela pesquisadora. (2019)

Para melhor compreender os estilos de aprendizagem propostos por Kolb, apresentar-se-á, primeiramente, as etapas do processo de apreensão e compreensão pelas quais as informações são apropriadas pelo estudante. Sobre a experiência concreta pode-se dizer que destaca os fatos presentes, do aqui e agora para validar e testar conceitos abstratos, por meio da experiência pessoal, sendo, portanto, uma ação intencional. A partir de então, tem-se o ponto central da aprendizagem porque é quando se constrói o significado pessoal subjetivo dos conceitos abstratos e, ao mesmo tempo, fornece um ponto de referência concreto a ser compartilhado publicamente para testar as implicações e validade de ideias criadas durante o processo de aprendizagem.

Quanto à observação reflexiva, enfoca a reflexão espontânea das experiências diretas as quais poderão ser facilmente recordadas. Durante a reflexão, o adulto tende a se envolver com o contexto onde a experiência está inserida e, assim, centra-se na compreensão do significado das ideias e das situações, observando cuidadosamente e descrevendo-as de forma imparcial.

No que se refere à conceitualização abstrata, o aprendente reconhece que a experiência e o conceito geralmente estão relacionados por meio da manipulação de conceitos e imagens para ir além do conhecimento atual a fim de criar e escolher novas ações. Essa integração é um processo criativo e ativo, e não reflexivo, pois utiliza a memória de curto prazo para escolher, planejar, resolver problemas e tomar decisões.

A experimentação ativa é descrita como o momento de o estudante gerar consequências a partir do apreendido e, com isso, poder criar novas experiências que iniciam o ciclo de novo. Ou seja, se concentra em influenciar ativamente as pessoas e mudar as situações, por meio de aplicações práticas em oposição à compreensão reflexiva.



E Kolb (2015) descreve, para cada uma das etapas de aprendizagem, estilos de aprendizagem enfatizando ao divergente a imaginação, que confronta as situações a partir de múltiplas perspectivas. O estudante, durante a experiência concreta, é possível vivenciar momentos de divergências ao considerar o caráter novo às situações de aprendizagem; porém, a constância desse padrão de comportamento é que estaria sendo pertinente na etapa divergente.

Ao assimilador é atribuída a característica de criar modelos teóricos e destacar o tipo do raciocínio indutivo como ferramenta de trabalho, sendo assim, vivenciado quando da observação reflexiva. Aqueles que se baseiam em modelos teóricos para descrever a realidade compõem o tipo assimilador de apreender.

No que se refere ao estilo convergente, haja visto que as capacidades simbólicas permitem que se faça uso do raciocínio hipotético-dedutivo, é característico deste tipo estilo de aprendizagem resolver problemas, tomar de decisões e aplicar na prática as ideias. Ou seja, a experiência é apreendida através da compreensão e transformada através da potencialidade que o estudante pode alcançar.

E ao considerar o tipo acomodador percebe o meio ambiente desempenhando um papel importante na formação de ideias e intenções. Desta forma, a aprendizagem ocorre principalmente através da experiência que é apreendida pela apreensão e transformada pela capacidade que o estudante ainda pode alcançar, tendo como ações primárias a execução, a prática e a experimentação.

Uma vez que o processo de aprendizagem é dinâmico, circular, construído da experiência passada e de aprendizados presentes, ao trazer a transposição didática para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, insere-se uma abordagem relacional entre os elementos deste processo, como por exemplo, o conhecimento, os atores e a sociedade (ambiente). Quando se volta para os atores também estão incluídas as expectativas e necessidades dos professores e estudantes.

Na terceira seção apresentaremos a trajetória da opção metodológica a ser desenvolvida ao longo da pesquisa.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a opção metodológica definida para o percurso da pesquisa, iniciando pela definição do tipo de pesquisa, delineamento do contexto empírico da investigação, *locus* privilegiado do estudo. Em seguida, caracterizam-se os participantes que colaboraram com a investigação, fornecendo as informações empíricas, que possibilitaram as condições necessárias para encontrar as respostas às indagações contidas na questão/problema norte do estudo. Descreve-se, o instrumento utilizado para a coleta de dados, o questionário seguido da organização das informações produzidas, em observância ao nosso objeto de estudo “Transposição Didática na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos”. A organização e análise interpretativa das informações produzidas fundamentam-se nas categorias teóricas que deram sustentação ao estudo, sendo que as categorias foram construídas com as informações empíricas produzidas para serem discutidas à luz da análise de discurso, tendo como referencial básico: Bardin (2016), Deslauriers e Kérisit (2014), Feijoo (1996), Flick (2009), Gatti (2004), Maingueneau (1997), Malheiros (2011), Nascimento; Cavalcante (2018), entre outros.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa do tipo descritivo por entender, na perspectiva de Malheiros (2011, p. 135), que: “quantificar a realidade é oferecer subsídios mensuráveis para se tomar decisões” apresentando assim, uma abordagem capaz de classificar e organizar fatores inerentes da transposição didática, nosso objeto de estudo.

A característica quantitativa atribuída a esta pesquisa, justifica-se por entender que esses dados serão essenciais para a compreensão do leitor e tem caráter de complementariedade e de interdependência entre as características procedimentais aplicadas, ou seja, os processos estatísticos aplicados às informações. Assim, a etapa quantitativa terá como objetivo coletar informações acerca do perfil dos alunos, no que se refere aos aspectos pessoais, escolares, profissionais, relacionais, sociais e de aprendizagem. Quanto aos professores, serão abordados aspectos sobre formação acadêmica, atuação profissional e práticas docentes.

As escalas de valoração utilizadas nos questionários desta pesquisa têm amplitude de valores de 0 a 10 e se assemelham aos valores de atribuição de notas, sendo, portanto, próximos da realidade escolar vivenciada tanto por professores como estudantes. Assim, sobre o modo de mensuração das escalas de valoração, Silva (2012) afirma estarem divididas em nominal,

ordinal, intervalar e de razão. Nas nominais, as categorias são distribuídas de maneira exclusivas, como por exemplo, sexo e estado civil. Quanto às ordinais, as categorias podem ser ordenadas, ou seja, dispostas numa linha gradativa, por exemplo, nível socioeconômico ou de estresse do trabalhador. No que se refere às intervalares, os dados podem ser ordenados, porém numa formatação com vistas padronizar e/ou prestar uma informação, como exemplo disso tem-se na estaca de temperatura Celsius (C), a marca de zero graus corresponder ao ponto de fusão do gelo. E, por fim, a do tipo de razão é aplicada para conferir características tanto de intervalar como de nominal, permitindo realizar todas as operações matemáticas, tais como, média, mediana, moda e coeficiente de variação.

Segundo Gatti (2004), existe três tipos de apresentação dos dados: o categórico, capaz de agrupar ou discriminar características, as quais ao serem cruzadas melhoram a qualidade da informação; o ordenado evidencia a posição relativa de uma dada informação em meio a um coletivo; e, o métrico com a observação relativa das características que podem ser quantificadas e expressas por meio de escala de valoração.

Nascimento; Cavalcante (2018) apontam quatro alcances da pesquisa quantitativa: o primeiro é o exploratório que aborda problemas poucos estudados ou aprofundados; o segundo tem-se o descritivo que se detém em descrever, especificar ou caracterizar um evento, fato, processo e/ou contexto situacional; o terceiro encontra-se o correlacional que, como o próprio nome sugere, relaciona características estatísticas de uma realidade; e, em quarto, o explicativo, no qual, concentra-se a explicação de evento, fato, processo e/ou contexto situacional que já tenha acontecido.

Sendo a transposição didática um processo, o alcance descritivo contempla as etapas processuais do objeto de estudo. Desta forma, têm-se condições em detalhar por etapa os níveis de percepções tanto de professores como de estudantes.

A escolha pela abordagem qualitativa possibilita a compreensão do aspecto relacional envolvido no processo da transposição didática, pois, segundo Deslauriers e Kérisit (2014), envolve ações e estabelece relações, entre os mecanismos e os participantes, caracterizando-se como uma estrutura completa em si mesma, não sendo necessário outras pesquisas para alcançarem os objetivos propostos, tendo em vista que a mesma fornece informações contextualizadas e detalhadas.

Considerando a transposição didática, nosso objeto de estudo, à luz da percepção dos jovens e adultos estudantes e dos professores, optou-se pela abordagem qualitativa, pois segundo Gonzaga (2006), descreve com características próprias, capaz de extrair dados da realidade através de fontes diversificadas sem perder a flexibilidade e o rigor científico.

Para atender o aspecto relacional presente no processo da transposição didática, existe a necessidade de se aplicar técnica de abordagem qualitativa a fim de captar a percepção inicial dos participantes acerca do processo da transposição didática, considerando o lugar em que se encontram no contexto escolar.

Chevallard (1982) destaca que, para os estudantes, o processo da transposição didática torna-se mais evidente quando na etapa do saber ensinado. Pois, nas etapas anteriores, o professor se configura como agente na transformação do conhecimento a ser compartilhado com os alunos, a saber: o saber acadêmico, o saber a ser ensinado e o saber ensinado.

Zabala (1998) desenvolve sobre o processo de transformação do conhecimento antes da ação do saber ensinado, compreendendo o saber acadêmico e o saber a ser ensinado, tais como a sequência de atividades, as relações interativas, a organização social, o espaço e o tempo necessários para a realização da sequência de atividades, a organização e seleção dos conteúdos, os materiais curriculares e os critérios a serem aplicados durante o processo de avaliação. Enquanto que Minayo (1994) enfatiza que:

O imaginário do sujeito pesquisado não pode ser quantificado, pois, seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.71).

Nesse sentido, o enquadramento qualitativo deste estudo oportuniza a expressividade do imaginário dos participantes acerca do processo da transposição, sendo passo inicial para a reflexão de comportamentos futuros, como o desenvolvimento profissional e acadêmico.

Flick (2009) sugere combinar as bases quantitativas e qualitativas na perspectiva da triangulação dos dados coletados em ambas as circunstâncias. Não se trata, portanto, de uma metodologia do tipo mista, por não haver entrelaçamentos pragmáticos dos paradigmas fundantes da abordagem qualitativa e da quantitativa.

Gatti (2004), concorda com Flick (2009) quando afirma que a combinação entre os dados oriundos de metodologias quantitativas com os de metodologias qualitativas podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos e/ou contextos situacionais, transferindo para o pesquisador a responsabilidade em demandar esforço reflexivo e de elaboração de conhecimento a fim de que os dados coletados e analisados tenham sentido.

Com isso a pesquisa quanti-qualitativa do tipo descritiva se configura na modalidade mais próxima de investigar como a transposição didática contribui para a aprendizagem, e por justo, considera-se a relação de processos ou mecanismos na interação com participantes.

Portanto, o desenho desta pesquisa alcança as particularidades e critérios constitutivos, os quais segundo Laperrière (2014, p. 429), asseguram “[...] exatidão e a pertinência da ligação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao sentido seu lugar central na análise dos fenômenos humanos, pela consideração do papel da subjetividade na ação humana, e a complexidade das influências que ela sofre no contexto natural”.

Com isso, a multiplicidade da realidade social revela elementos que mostram a exata apreensão de mundo através do entrelaçamento das informações coletadas sem perder de vista a totalidade. Remete à subjetividade dos participantes, considerando o lugar ocupado no processo da transposição didática e faz referência ao rigor científico aplicado às ligações entre esses elementos. No item seguinte, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão do *locus* deste estudo, situamos o contexto da investigação.

### **3.2 Contexto da investigação**

Sendo o *locus* desta pesquisa, uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), localizado na cidade de Teresina, é relevante descrever sumariamente a composição dessa instituição no Estado do Piauí.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI), do Estado do Piauí, abrange vinte Campi e dois Centros de Referência em Formação e Ensino à Distância distribuídos da seguinte forma. Em Teresina têm-se três Campi, o Campus Central e o Campus Zona Sul e o Campus Avançado Dirceu; e; um Centro de Referência em Formação e Ensino à Distância no Bairro Dirceu. Os demais Campi estão localizados nos municípios de: Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Uruçuí, Valença do Piauí.

Além desses, em José de Freitas e em Pio IX, encontram-se em cada um desses municípios um Campus Avançado e em Guadalupe um Centro de Referência em Programas e Projetos Especiais. O diretor geral tem a função de gerenciar os campi, nos quais são lotados, enquanto que a responsabilidade em administrar todas as unidades do IFPI é a Reitoria (FIGURA 06).

FIGURA 06 – Distribuição das unidades do IFPI



FONTE: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019

Os cursos oferecidos no IFPI estão distribuídos nos diversos campi nas áreas de formação de Técnicos: de Nível Básico, de Nível Superior de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas e Pós-Graduações *lato sensu*, com regulamentação própria, tendo seus projetos pedagógicos aprovados pelo Conselho máximo da Instituição. No Estado do Piauí, o IFPI oferta seis cursos de nível técnico Profissionalizante integrado ao ensino médio na modalidade EJA, com duração de três anos, a saber: Campus Teresina Central: Comércio; Campus Teresina Zona Sul: Cozinha; Campus Picos: Informática, Administração, Manutenção e Suporte em Informática; Campus Floriano: Informática; Campus Parnaíba: Comércio; Campus Corrente: Agroecologia; e, no Campus Piripiri: Administração.

Dentre esse universo, definimos como *locus* da investigação um dos Campi IFPI, situado no Município de Teresina. Esta escolha decorre da oferta regular dos cursos técnicos integrados, que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais foram implantados em 2008 através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre eles o Curso Técnico profissionalizante de Cozinha, cerne desta investigação. O referido Campus dispõe de um refeitório com cozinha, 15 banheiros, 24 salas administrativas, nove salas para

coordenação de cursos, uma sala de estudo para os professores, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, dois vestiários, 66 vagas para estacionamento e uma guarita.

Especificamente para atender as atividades desenvolvidas no Curso Técnico Profissionalizante de Cozinha, são utilizadas três salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de panificação, um laboratório de prática culinária e um laboratório de análises de alimentos, além das salas administrativas as quais são compartilhadas com outros cursos ofertados pela instituição.

FIGURA 07 – Laboratório prática de cozinha: entrada



FONTE: Arquivo da pesquisadora

FIGURA 08 – Laboratório prática de cozinha: interna



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Para uso dos laboratórios é fornecido para todos os alunos Equipamentos de Proteção Individuais (EPI), ou seja, vestimentas apropriadas específicas para a proteção adequada, dependendo da atividade realizada como: touca, luvas, óculos de proteção e botas de borracha.

No Laboratório de Prática de Cozinha, são realizadas as atividades de preparo de comidas, desde a higienização, corte de carnes, vegetais e medição da quantidade de alimentos até a degustação. No Laboratório de Análise de Alimentos os estudantes vivenciam aulas teórico-práticas que antecedem e sucedem ao preparo dos alimentos.

FIGURA 09 – Laboratório de análise de alimentos



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Observando o aspecto físico do Laboratório percebe-se uma variedade de equipamentos, inclusive uma mesa com 12 cadeiras. Neste laboratório são realizadas atividades fundamentais para o preparo saudável dos alimentos tais como: verificação de bactérias com a aplicação de reagentes, bem como as técnicas de conservação e higienização. Para tanto, se faz uso de maquinário, como as estufas, e de produtos químicos, os reagentes. Passamos agora às informações do último Laboratório, o de Panificação.

FIGURA 10 – Laboratório de panificação: entrada



FONTE: Arquivo da pesquisadora



FIGURA 11 – Laboratório de panificação: fornos



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A figura 10 mostra, inicialmente, a visão da entrada do Laboratório de Panificação, onde são realizadas as aulas práticas, nas quais ocorre o manuseio das massas, para o preparo de bolos confeitados, docinhos e salgadinhos, pizza, tortas e coquetéis. Neste também é possível identificar maquinários como: batedeiras, prensas, balanças e cortadeiras de massas. Já na figura 11 é exibida a área destinada para os fornos, local apropriado para a dispersão do calor e de fácil acesso ao botijão, tanto para a troca como para a verificação de quantidade do gás conferida após o uso. No item 3.3 apresenta-se o instrumento de recolha dos dados.

### 3.3 Instrumento

Para coletar os dados foi utilizado o instrumento do tipo questionário. O questionário foi escolhido por subsidiar informações coletadas por meio de registro escrito, por se tratar de um público composto por noventa e três pessoas, possibilita colher muitas informações em um tempo reduzido além de viabilizar a análise padronizada dos aspectos constitutivos do perfil dos participantes.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados foi devido ao fato de que se apresenta como uma técnica capaz de abranger um elevado número de participantes, poder condensar informações pontuais em curto tempo de aplicação, permitir o anonimato dos participantes, além de possibilitar uma padronização de perguntas podendo flexibilizar entre os tipos abertas ou fechadas. (MALHEIROS, 2011)

Os questionários foram elaborados em conformidade com o objeto de estudo desta pesquisa e constam de questões abertas e fechadas. Essas, foram construídas conforme OLIVEIRA (2007) aponta, respeitando a clareza, quantidade e a proximidade com os objetivos

da pesquisa a fim de que estejam dentro da necessidade da coleta de informações essenciais para a consecução da análise quanto à percepção de estudantes e professores sobre os fenômenos da transposição didática no processo de aprendizagem.

Para Elliot (2013), ao elaborar as perguntas, o investigador define de forma clara e objetiva o que pretende pesquisar, além ter o domínio de conhecimento prévio da sustentação em que o objeto se constitui. Com isso, se faz necessário a exposição teórica dessa base de sustentação sobre o objeto em estudo para que possa ser compreendido o lugar onde este se encontra e quais possíveis relações estabelece com seu ambiente de interlocução setorial.

Com isso, o instrumento aplicado com os estudantes foi composto de cinco partes: identificação, aspectos acadêmicos, aspectos relacionais, aspectos da aprendizagem e aspectos sociais. Na identificação foi solicitado preenchimento de campos como: pseudônimo, idade, sexo, naturalidade, estado civil, quantidade de filhos e atividade profissional ou ocupacional. Os aspectos acadêmicos versam em informar o período do curso que se encontra, anos de repetência do curso vigente, anos de interrupção dos estudos antes de ingressar no curso atual e, por fim, o(s) motivo(s) que levou(levaram) à interrupção.

Sobre os aspectos relacionais, inicia-se a sondagem por meio das escalas de valoração e da explicitação de situações com as quais se percebem os conhecimentos aprendidos através da interação com o meio social e com os que estão sendo aplicados em sala de aula. Quanto aos aspectos da aprendizagem, tem-se a segunda escala de valoração seguida do relato das situações que envolvem os conhecimentos trabalhados e apreendidos no contexto da sala de aula. Por fim, os aspectos sociais tratam da terceira escala de valoração, a qual investiga o quanto o curso contribui para o desempenho de atividades diárias, seguida das perguntas abertas, as quais provocam os estudantes expor suas expectativas relacionadas ao término do curso e descrever como a abordagem dos conteúdos pelos professores contribui para a sua aprendizagem.

O questionário aplicado com os professores foi constituído de: identificação, formação acadêmica, atuação profissional e práticas docentes. No item da identificação, têm-se campos como: pseudônimo, idade, sexo, estado civil, quantidade de filhos e naturalidade. Quanto à formação acadêmica foram solicitadas informações acerca da formação inicial (graduação) e continuada (*lato e stricto sensu*). No que se refere à atuação profissional, ficou restrita ao tempo de magistério de maneira geral e no curso, especificamente. No item das práticas profissionais estão concentradas três escalas de valoração e cinco questões abertas.

A primeira escala de valoração solicita o grau com que os conhecimentos aprendidos durante a formação são utilizados no desenvolvimento das atividades docentes, a segunda o quanto executa as atividades planejadas em sala de aula e a terceira se o professor utiliza os

conhecimentos dos alunos em sala aula. As questões abertas pedem o relato de situação em que os conhecimentos aprendidos durante a formação, seja inicial ou continuada, foram utilizados no desenvolvimento das atividades docentes, das dificuldades percebidas e de uma situação onde os conhecimentos dos alunos são utilizados em sala de aula, de situações vivenciadas no contexto escolar e o que vem em mente quando são questionados sobre transposição didática.

O questionário foi aplicado com todos os professores e estudantes que aceitaram participar da pesquisa e por constar de questões abertas e fechadas os dados receberam tratamento diferenciado. Sobre as questões fechadas, aquelas compostas por alternativas as quais o respondente optará por a que melhor representa seu ponto de vista são classificadas como dicotômicas ou de múltipla escolha. As dicotômicas, segundo Elliot (2013), são as que aceitam apenas uma única alternativa dentre duas possibilidades propostas. E as de múltipla escolha com várias alternativas, podendo aceitar uma ou mais opções de resposta.

No que se refere às questões abertas, Elliot (2013) esclarece que permite ao entrevistado a emissão de um pensamento, opinião, percepção ou mesmo julgamento tendo como ponto de partida a estimulação provocada pela pergunta. Assim, o respondente deve ser acolhido e tranquilizado quanto à liberdade de expressar livremente sua resposta, as quais se constituíram em produção de informações que passaram por um tratamento de categorização e posterior interpretação.

Neste sentido, inicialmente, as questões abertas foram selecionadas visando atender aos critérios de qualidade de categorias definidos por Bardin (2016), a saber: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e, produtividade.

O critério de exclusão mútua, a autora descreve como sendo aquelas categorias formadas por elementos que não fossem possíveis de serem enquadrados em duas ou mais categorias. Sobre homogeneidade se entende por um critério que a categoria atenda a somente uma unidade de análise. Quanto à pertinência, refere-se à categoria que se adapta ao material coletado e pertence ao quadro do arcabouço teórico. Já a objetividade e a fidelidade são critérios considerados os mais importantes, pois remetem à aplicabilidade de diferentes partes do material a serem enquadrados às mesmas categorias, mesmo que sejam realizadas várias análises. Por fim, a produtividade de um dado é o critério que define o material ter qualidade de inferências e permitir articulações sólidas com os objetivos da pesquisa.

A estrutura das perguntas abertas possibilitou provocar as discussões contemplando os objetivos da pesquisa, sendo desta forma previamente elaborados, pautados na literatura e de maneira compreensível aos participantes.

Assim, o questionário se configura como instrumento de troca de informações entre quem faz a pergunta e quem a responde, provocando em ambos, a reflexão sobre uma temática específica. Passamos ao item 3.4, quando teremos a oportunidade de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

### 3.4 Participantes: definição amostral

A população da pesquisa foi constituída por professores e estudantes do IFPI. No Estado do Piauí, o Instituto Federal conta com 1.569 professores, 1.036 técnicos administrativos e 14.396 alunos distribuídos nos campi da capital e do interior. O Campus de Teresina, *lócus* da investigação, atende 1.088 alunos e conta com 96 professores, sendo que cinco têm contrato temporário e 91 pertencem ao quadro efetivo, além de 64 técnicos administrativos.

O Curso Técnico Profissionalizante de Cozinha integrado à EJA recebeu inicialmente 93 matrículas em 2017-2 distribuídas em três turmas, sendo uma do primeiro período, uma do terceiro e uma do sexto período. No entanto, devido à greve que ocorreu em 2017, o curso só iniciou em maio de 2018, encerrando as atividades em setembro. Então, deste universo de 93 estudantes matriculados, participaram da pesquisa 41, distribuídos nos três períodos. Dos 96 professores, são lotados no Curso de Cozinha 33, destes, 16 participaram da pesquisa. A definição amostral atendeu ao seguinte critério: ser estudante devidamente matriculado e/ou professor do Curso Técnico Profissionalizante de Cozinha integrado à EJA.

Diante da aplicação do questionário com os estudantes e professores foi possível delinear o perfil dos participantes. (QUADROS 02 e 03).

QUADRO 02 - Perfil dos estudantes

Nº	Participantes (pseudônimos)	DADOS PESSOAIS													DADOS ESCOLARES					
		Sexo		Idade (anos)				Ca sado		Filhos			Trabalho/ ocupação		Período			Tempo fora da escola/anos		
		F	M	18 à 28	29 à 39	40 à 50	+ de 51	S i m	N ã o	0 à 1	2 à 3	+ de 4	S i m	N ã o	1	3	6	0 à 3	4 à 7	+ de 8
01	Caranguejada	x			x				x	x				x	x					x
02	Cebola	x				x	x			x				x	x					x
03	Cenoura	x					x	x			x			x		x				x
04	Picanha	x			x			x					x	x						x
05	Arroz de cuxá		x				x	x			x			x	x					x
06	Salada	x					x		x	x				x		x		x		
07	Galinha caipira	x			x				x		x			x		x				x
08	Lagosta	x					x	x					x		x					x
09	Vatapá		x	x					x	x				x	x			x		

10	Nutella	x			x			x			x	x					x
11	Pimenta	x			x			x			x			x			x
12	Batata doce	x				x		x			x		x		x		
13	Jujuba	x				x		x			x	x					x
14	Costela assada	x				x		x			x			x			x
15	Peixada	x				x		x			x		x				x
16	Canjica	x				x		x			x			x			x
17	Rapadura	x		x				x	x			x	x			x	
18	Buchada	x				x			x			x	x				x
19	Churrasco		x					x	x			x			x		x
20	Brioche		x			x			x			x	x				x
21	Acarajé		x					x	x			x	x				x
22	Ostra	x				x			x			x	x			x	
23	Caipirinha	x				x			x			x	x				x
24	Lasanha	x							x	x			x	x			x
25	Panqueca	x					x		x	x			x		x		x
26	Sopa	x				x			x			x		x			x
27	Macaxeira	x					x		x	x			x		x		x
28	Carne de sol	x				x			x			x			x	x	
28	Moqueca	x					x	x				x	x			x	x
30	Marmelada	x					x		x			x			x		x
31	Tortilla	x					x					x					x
32	Enroladinho		x	x					x	x			x			x	x
33	Hamburguer		x						x	x			x			x	x
34	Feijoada	x						x			x				x		x
35	Panelada	x						x				x			x		x
36	Mingau/milho		x	x					x	x			x			x	x
37	Farofa	x						x				x			x		x
38	Esfirra	x							x	x			x	x			x
39	Pizza	x							x			x			x		x
40	Tapioca	x							x			x			x		x
41	Empada	x							x	x			x				x

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Analisando o perfil dos estudantes percebe-se que o ambiente da cozinha, principalmente no Nordeste brasileiro é ainda um contexto eminentemente feminino, pois, apenas 8 (20%), dos estudantes que responderam ao questionário são do sexo masculino.

A faixa etária de maior incidência do alunato compreende dos 33 aos 42 anos totalizando 18 (43%) dos 41 respondentes. A segunda faixa etária está entre 43 e 47 anos, totalizando 5 (12%). Ao comparar esses dados com os apresentados ao período que permaneceram afastados do ambiente escolar, mostra uma prevalência de 24 (58,5%) dos investigados que retornaram à escola após 8 anos.

Sobre o aspecto familiar, houve um equilíbrio entre aqueles que informaram não ter filhos e os que indicaram ter até 03 filhos. Dos 35 que informaram terem seus estudos

interrompidos antes de ingressarem no curso de cozinha, os motivos citados foram: o trabalho e os filhos. É válido destacar que a maioria dos alunos, 32 (78%) do Curso de Cozinha, não está inserida no mercado de trabalho, e em sua maioria estão ali buscando se qualificar, vislumbrando uma oportunidade de emprego. A seguir, apresentaremos o perfil dos professores, gerado a partir dos dados empíricos.

QUADRO 03 - Perfil dos professores

Nº	Participantes (pseudônimos)	DADOS PESSOAIS									FORMAÇÃO ACADÊMICA						ATUAÇÃO PROFISSIONAL						
		Sexo		Idade (anos)			Casa do		Filhos										Magistério		Cozinha		
		F	M	30 à 39	40 à 49	+ de 50	Solteiro	Não casado	0 a 1	2 a 3	+ de 4	T. c.	L. c.	B. c.	La. t.	M. t.	Doc.	0 à 3	4 à 7	+ de 8	0 à 3	+ de 4	
01	Maria shis	x				x	x			x		x			x	x				x		x	
02	Torrada	x		x			x		x			x		x						x			
03	Brigadeiro		x		x		x		x			x			x					x		x	
04	Donut		x			x	x		x			x		x						x		x	
05	Baião de dois		x			x		x				x		x						x		x	
06	Baguete	x		x			x		x		x			x	x					x		x	
07	Arrumadinho		x	x				x	x				x		x	x	x			x	x		
08	Almôndega	x		x			x		x				x		x		x			x		x	
09	Cocada	x			x		x		x					x	x	x			x		x		
10	Paçoca	x				x	x		x				x		x					x	x		
11	Maria Isabel	x		x				x	x			x			x		x			x		x	
12	Feijão Tropeiro		x	x			x		x				x		x	x				x	x		
13	Trufa	x			x		x		x				x		x	x	x			x	x		
14	Algodão doce		x			x	x		x				x		x	x		x			x		
15	Gelatina	x		x				x	x				x		x						x		x
16	Beiju		x	x			x		x				x			x					x	x	

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Interpretando o perfil dos 16 professores, participantes da pesquisa, verificamos que 9 (56%) são do sexo feminino e 7 (43%) do sexo masculino. Em sua maioria, 8 (50%) estão na faixa etária, entre 30 e 39 anos, 3 (18,75%) entre 40 e 49 e 5 (31,25%) com mais de 50 anos. No que se refere ao estado civil, 11 (68,75%) afirmaram ser casados. Destes, 9 (56%) têm até um filho e 7 (43%) declararam ter entre 2 e 3 filhos.

Quanto à formação, 11 (68,75%) possuem cursos de licenciatura nas seguintes áreas: História, Letras/Espanhol, Matemática, Ciências sociais, Letras/Português, Filosofia, Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Física. Concluíram curso Tecnólogo em Economia Doméstica e Alimentos, 3 (18,75%) e, bacharelado em Computação e Engenharia, 2 (12,5%).

Sobre qualificação profissional, 13 (81,25%) concluíram o curso de pós-graduação *lato sensu*, 13 (81,25%) *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo que desses 9 (56,25%) em nível de mestrado, 2 (12,5%) em nível de doutorado concluído e 1 (6,25%) com doutorado em andamento.

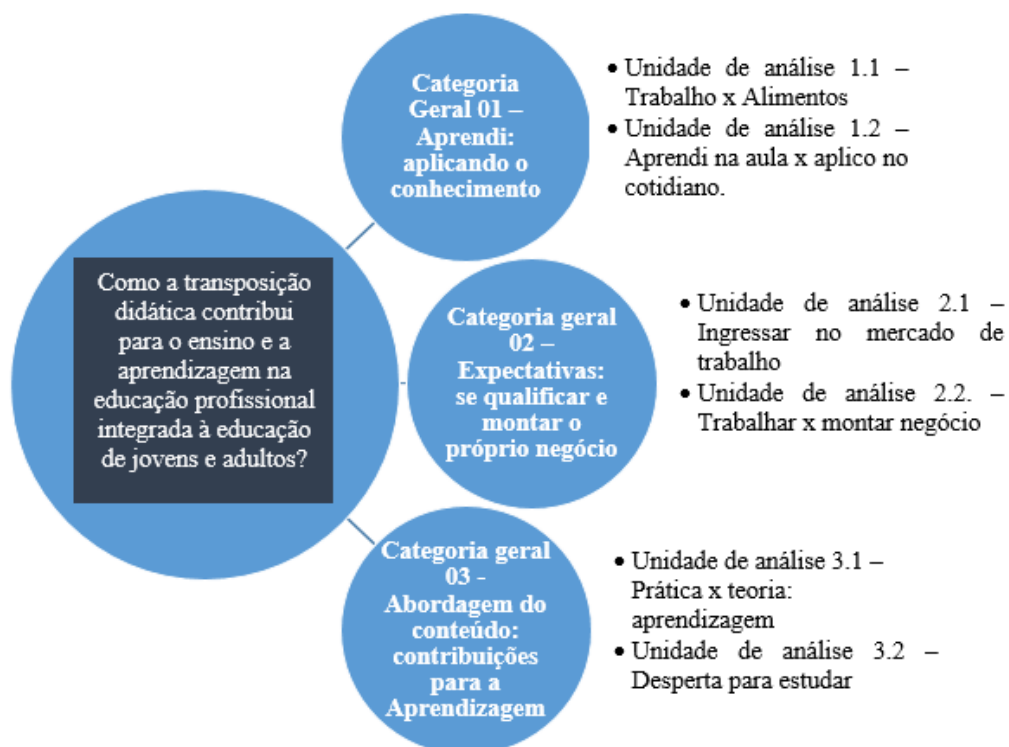
No que se refere ao tempo de magistério, 14 (87,5%) disseram exercer a docência em tempo superior a 8 anos, enquanto que 2 (12,5%) têm menos de 7 anos. No Curso de Cozinha, 7 (43,75%) informaram ter menos de 3 anos de atuação, 8 (50%) declararam ter mais de 4 anos e apenas um não informou o tempo de atuação. No item seguinte, discorre-se sobre a organização das informações coletadas.

### **3.5 Organização dos dados produzidos**

A organização dos dados coletados por meio dos questionários recebeu tratamento diferenciado para garantir a natureza quantitativa e qualitativa. Parte dos dados coletados foi usada para traçar o perfil dos participantes (Quadros 02 e 03), os demais dados passaram por tratamento estatístico básico de correlação item-escore por meio de escala de valoração, gerando gráficos que possibilitaram a descrição dos aspectos quantitativos da pesquisa. Através da correlação item-escore total foi possível identificar a pontuação média da percepção dos participantes quanto a cada momento do processo de ensino e aprendizagem além de avaliar caráter da fidedignidade do instrumento, ou seja, precisar que de fato mede o que se propõe.

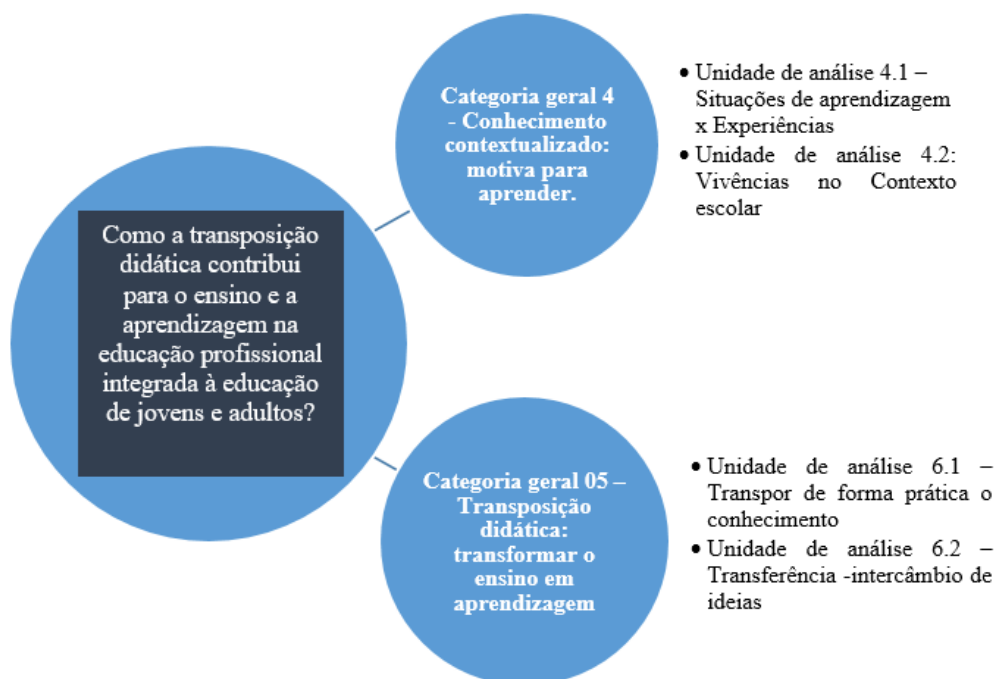
As informações coletadas por meio dos registros das perguntas abertas do questionário foram organizadas em categorias segundo Bardin (2016), que afirma ser necessário o momento de pré-análise, etapa em que o pesquisador entra em contato com o conteúdo de análise e inicia a construção do corpus. Afirma, ainda, que após a pré-análise o pesquisador tem condições de organizar o corpus da pesquisa, categorizando os dados. Partindo desse pressuposto, as informações produzidas pelos participantes foram organizadas em cinco categorias gerais e, para cada uma dessas categorias, foram construídas duas unidades de análises, perfazendo um total de dez unidades de análise. (FIGURAS 12 e 13).

FIGURA 12 – Categorização dos dados: estudantes



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2019)

FIGURA 13 – Categorização dos dados: professores



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2019)



Ressalte-se que para chegar na definição das categorias e unidades de análise, os dados brutos foram trabalhados e as falas identificadas com os respectivos pseudônimos a fim de selecionar o material relevante para a análise. A seleção das falas consistiu em agrupar as respostas interrelacionadas, respeitando o sentido utilizado pelos próprios respondentes. Na sequência procedeu-se com a análise das informações produzidas e foram constituídas as categorias gerais e as unidades de análises.

### **3.6 Análise de dados**

Na análise dos dados quantitativos foram utilizados recursos estatísticos simples, figuras e quadros informativos, pois se configuram em formatos de apresentação de dados sintetizados e de fácil visualização, além de proporcionar maior probabilidade de compreensão das informações produzidas. (OLIVEIRA, 2007).

A perspectiva quantitativa aplicada nesta investigação ocorrerá com ênfase na descrição de elementos de práticas docentes do professor e da percepção de aprendizagem e aspectos sociais do aluno, nos quais foram aplicadas as bases estatísticas de frequência e de média alcançadas em cada elemento constituinte dos perfis investigados. Ressalta-se que por se tratar de uma construção de perfis, as figuras e os quadros foram descritos e analisados à luz da base teórica. Por frequência absoluta se entende pelo quantitativo identificado a uma dada característica e por média sendo o valor com que há maior concentração de dados. (FEIJOO, 1996)

Dessa forma, foi utilizado o programa do Excel, e como recurso a linguagem matemática, pois nele constam funções suficientes para atender ao tratamento dos dados. Assim sendo, as informações constantes dos itens de conteúdo direto serão apresentadas em forma de frequência absoluta e os que forem dispostos em escalas de valoração receberão tratamento de média. Porém, as incidências absolutas poderão ser transformadas em dados de média e para alcançar maior detalhamento dos valores, aquele inicialmente disposto na forma de média poderá ser listado em frequências.

A análise do discurso fundamenta a interpretação dos dados qualitativos, considerando a propriedade discursiva, apresentando o sentido como geratriz do discurso para a sociedade, com suas transformações históricas e a subjetividade humana, ambas expressadas pela linguagem. Por isso, entende-se como análise do discurso processos de lapidação da fala observando os elementos: corpus e sujeito enunciador, bem como as relações estabelecidas entre si. (MAINGUENEAU, 1997).

Pêcheux (2012) organiza a análise do discurso em três condições: leitura, estruturação de dados e o enunciado. A leitura consiste na busca do sentido do texto, ou seja, a configuração do contexto da fala. Na estruturação dos dados acontece a organização dos dados, alcançando a construção do corpus. E quanto ao enunciado, o pesquisador não terá fatos, mas relatos subjetivos de determinado momento histórico-social. Com isso, tem-se a necessidade em compreender a complexidade da análise do discurso na perspectiva de para além das letras.

Iñiguez (2005) enumera cinco níveis e procedimentos diferentes de analisar o discurso. Em primeiro lugar, desenvolve sobre os atos da fala, nos quais é possível perceber, através da linguagem, a presença de comandos, como por exemplo, impor, prometer, declarar, condicionar. Em segundo, apresenta o uso da pragmática onde acontece a busca de significados propriamente dita, literalmente expressados na fala, no discurso em si.

Em terceiro, faz referência à retórica que defende a “identificação de tipos argumentativos, figuras retóricas, sequências táticas de temas e todas as formas estilísticas que ajudem à persuasão”. (IÑIGUEZ, 2005, p. 143). No quarto modo de analisar o discurso, o autor cita os repertórios interpretativos indicando que o enunciante se coloca no mundo levando em consideração os conteúdos, os conflitos e o lugar de onde fala. Em quinto, encontram-se as polaridades e desconstruções nas quais são identificados jogos opositivos dentro da narração.

Para esta pesquisa serão utilizadas as condições apresentadas por Pêcheux e pela perspectiva dos repertórios interpretativos citado por Iñiguez quando no momento da análise conjugada entre os discursos dos professores e dos estudantes.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), CAAE:94426318.2.0000.5214.

Na próxima seção serão apresentados os resultados desta pesquisa.

## **4 CONSTATAÇÕES DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Nesta seção, a discussão gira em torno dos resultados da pesquisa, objetivando responder à questão problema, norte da investigação: “Como a transposição didática contribui para o ensino e a aprendizagem na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos?”. Desta forma, inicia-se com a subseção 4.1 “Percepções dos estudantes nos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem”, apresenta-se a análise das contribuições dos estudantes (FIGURAS: 14, 15 e 16), relatando o como percebem que os seus conhecimentos são utilizados pelos professores em situações didáticas, como aplicam o que aprenderam e o quanto o curso de Cozinha contribui para a sua vida pessoal e profissional. Nas subseções - 4.2 Aprendi aplicando o conhecimento; 4.3 Expectativas: se qualificar e montar o próprio negócio; 4.4 Abordagem do conteúdo: contribuições para a Aprendizagem, primeira, segunda e terceira categoria geral e suas respectivas unidades de análise, discute-se na visão do estudante o sentido do alimento como objeto de trabalho e de aprendizado, as perspectivas futuras, as quais são direcionadas pela busca em se qualificar e desenvolver atividades empreendedoras e a percepção dos estudantes sobre a forma como os professores abordam os conteúdos em sala de aula.

Nas subseções 4.5 Conhecimento contextualizado: motiva para aprender; 4.6 Transposição didática: transformar o ensino em aprendizagem e 4.7 Agentes de mudança, quarta, quinta e sexta categorias gerais e suas unidades de análise, apresenta-se a reflexão sobre como é realizado o resgate dos conhecimentos prévios pelos professores em sala de aula e como entendem a aproximação da teoria com a prática e a compreensão sobre o que vem a ser Transposição Didática. Nesse sentido, busca-se trazer para o centro da discussão a percepção dos professores de como o saber sábio, adquirido, na formação inicial e continuada é transformado em saber a ensinar, planejados e aplicados na sala de aula e finalmente traduzidos em saber ensinado refletido na aprendizagem dos estudantes.

### **4.1 Percepções dos estudantes nos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem**

Os gráficos gerados a partir das respostas das escalas de valores dadas pelos estudantes sobre os conhecimentos apreendidos por meio de experiências de vida, antes de ingressarem no

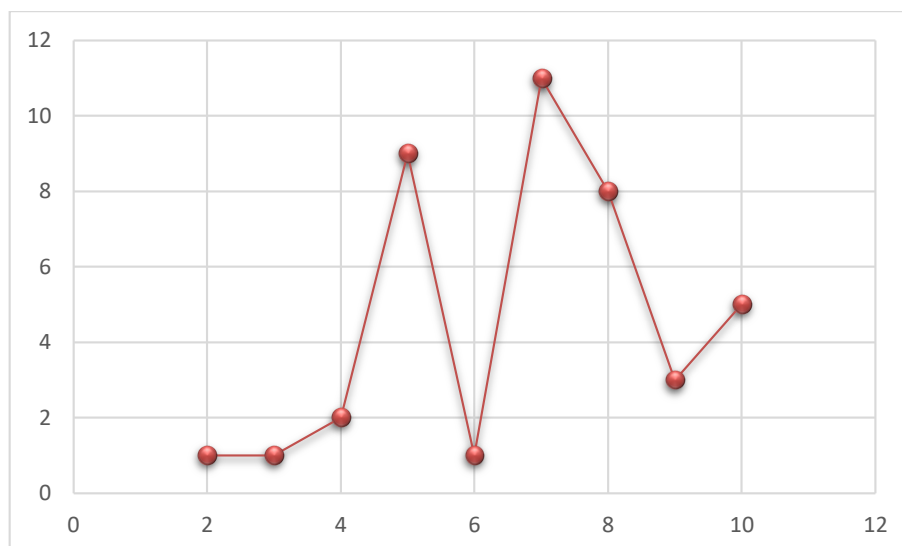
curso de Cozinha e o quanto são utilizados em sala de aula (FIGURA 14), receberam o seguinte tratamento: somaram-se todos os valores atribuídos pelos estudantes de cada uma das três escalas, obtendo a porcentagem que cada item foi valorado a fim de conferir a fidedignidade por meio da correlação item-escore total. Diante do somatório dos valores absolutos atribuídos, o mesmo foi dividido pela quantidade de respondentes para ser identificada a média ponderada de cada escala, ou seja, o valor médio atribuído em função da avaliação perceptiva dos estudantes.

Este aspecto se torna fundamental para perceber o quanto os alunos conseguem abstrair do que é proposto em sala e o quanto eles se sentem contemplados no que se refere às necessidades de aprendizagem. Necessidades que são geradas a partir das demandas sociais do contexto de vivência de cada um, sejam no âmbito do trabalho ou em situações rotineiras do cotidiano.

No que se refere à EJA quando se trata de conhecimentos prévios, consideram-se as experiências dos educandos. Por se tratarem de pessoas jovens e adultas já se apropriaram de um maior volume de aprendizados que a criança, e, portanto, se configura no recurso de maior riqueza a ser utilizado pelos professores para que a aprendizagem aconteça de maneira mais sólida.

Então, Knowles (2009) e DeAquino (2007), quando mencionam o processo de aprendizagem das pessoas jovens e adultas, trazem como proposta os princípios teóricos baseados no continuum pedagógico-andragógico, a fim de tornar a aprendizagem mais efetiva e, portanto, para a vida. Na visão desses autores, os conhecimentos prévios dos estudantes são o ponto de partida e de chegada para a produção de novos conhecimentos. Ponto de partida por serem as dificuldades dos estudantes que devem ser consideradas pelos professores, visto que, a partir dessas, construirão situações de aprendizagens para serem trabalhadas em sala de aula e, de chegada, por consistirem em si mesmos em necessidades de aprendizagem dos estudantes a serem atendidas no contexto escolarizado (FIGURA 14).

FIGURA 14 - Conhecimentos prévios – estudantes



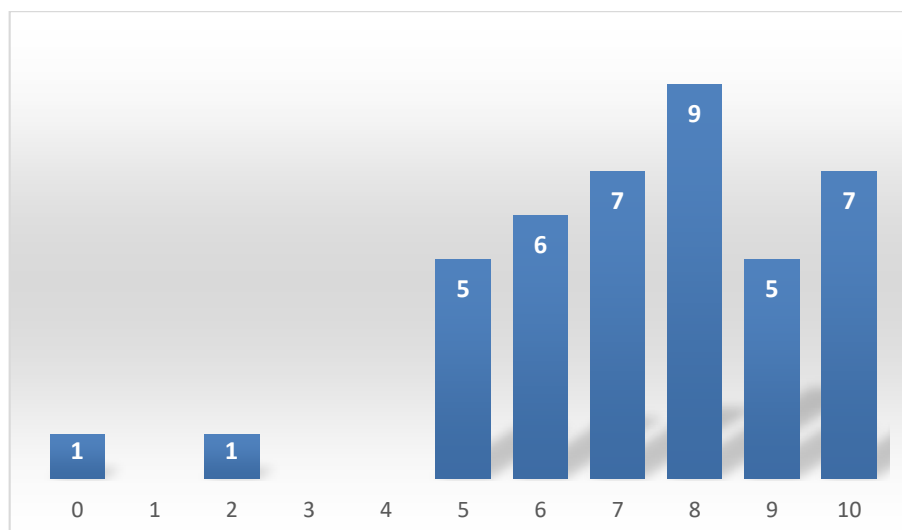
FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Os dados revelam que dos 41 respondentes, a média ponderada das notas atribuídas de 0 a 10 foi de 6,87, sendo assim, localizada a maior frequência, 11 estudantes, se encontram na pontuação 07 indicando a presença satisfatória dos conhecimentos prévios nas situações didáticas abordadas pelos professores. A segunda maior se encontra na escala de valor em 05 pontos, ou seja, abaixo da média do grupo, quando se identificou que 09 estudantes atribuíram esta nota para valorar a percepção com que seus conhecimentos anteriores ao ingresso do curso de Cozinha são utilizados em sala de aula. A terceira maior frequência, 08 estudantes, atribuíram nota 08, estando, portanto, acima da média geral do grupo, consistindo na terceira maior frequência, sinalizando que percebem a presença de seus conhecimentos aprendidos antes de ingressar no curso de Cozinha, sendo resgatados nas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, Knowles (2009) lembra que o acúmulo de experiências circunda na tendência de os educandos desenvolverem determinados hábitos cognitivos, os quais em determinadas situações podem ser considerados como aspectos negativos, ou seja, formas rígidas de processamento das informações que proporcionam a construção de ideias preconcebidas e pressuposições que limitam a aprendizagem de novas formas de pensar, e consequentemente de agir na sociedade.

Passemos agora à análise das informações relacionadas do quanto os estudantes percebem que os conhecimentos aprendidos no contexto escolar são aplicados no cotidiano. (FIGURA 15).

FIGURA 15 - Conhecimentos aplicados no cotidiano – estudantes



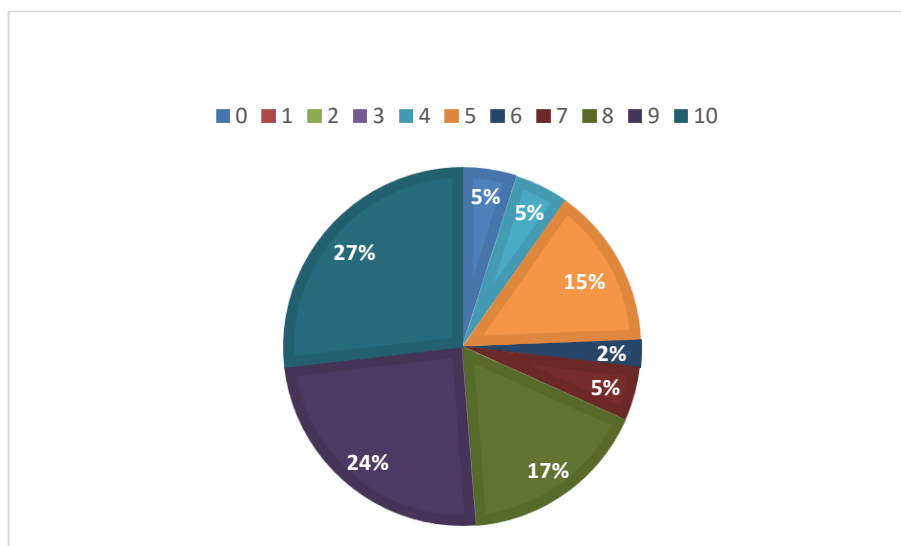
FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

Partindo da média ponderada, encontrada a partir do somatório dos produtos entre a frequência e as notas atribuídas tem-se o valor de 7,31. O gráfico mostra que a maior incidência ocorreu quando 09 estudantes avaliaram que a cada 10 situações cotidianas, 08 continham elementos de aprendizagem do contexto escolar. Esta estimativa apresenta nível acima da média. A segunda faixa de frequência encontra-se empatada em 7 estudantes que assinalaram, cada um, notas 7 e 10 para indicar a periodicidade com que os conhecimentos aprendidos são percebidos sendo aplicados nas práticas sociais.

Outro aspecto válido de ser ponderado na análise do gráfico remete aos valores mínimos, os quais concentram 31,70%, representando 13 estudantes, que não conseguiram identificar elementos aprendidos no curso de Cozinha presentes nas situações rotineiras.

Portanto, os dados corroboram com a perspectiva de Knowles (2009, p.72) ao tratar do princípio andragógico denominado de prontidão para aprender quando expõe que “os adultos ficam prontos para aprender as coisas que têm de saber e para as quais precisam se tornar capazes de realizar a fim de enfrentar as situações da vida real”. Isso está indicado quando se identificou que 28 estudantes dos 41 respondentes, correspondendo a 68,29%, afirmaram que a cada 10 situações do dia a dia, de 07 a 10 destas, percebem contextos de aprendizagem escolarizada. O próximo gráfico que será avaliado contempla o quanto os estudantes percebem que o Curso de Cozinha, pode ou está contribuindo para o êxito no desempenho de suas atividades diárias. (FIGURA 16).

FIGURA 16 - Contribuição do curso de cozinha – estudantes



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

O gráfico foi construído a partir das possibilidades de valoração dos estudantes ao quanto eles acreditam que o curso de Cozinha pode contribuir para melhorar a expectativa de vida futura ou mesmo para o presente. Assim, as notas variavam de 0 a 10, as quais estão representadas em cada fatia com seus respectivos percentuais de incidência de escolha dos estudantes. A média encontrada foi de 7,65, indicando a nota que representa a expectativa de mudança, seja imediata ou mediata.

Neste sentido, as três frequências maiores estão configuradas da seguinte forma: 11 (27%) estudantes acreditam que o curso vai contribuir plenamente para atender às expectativas de vida; 24% (9 estudantes) atribuíram nota 9, pois não acreditam que somente o curso irá ser suficiente para alcançar as metas almejadas; e, 7 alunos (17%) valoraram em 8 pontos a perspectiva do curso em proporcionar aprendizados fundantes nas práticas sociais.

Os dados analisados confirmam a teoria de aprendizagem de adultos desenvolvida por Knowles (2009) ao fazer referência ao princípio da motivação para retornar aos estudos. O autor afirma que os adultos apresentam uma motivação interna valiosa e poderosa, pois são instigados a continuar agindo na sociedade, crescer e desenvolver-se enquanto cidadãos do mundo. Porém, esta motivação interna é impulsionada por fatores externos, os quais muitas vezes são bloqueados “por barreiras como um autoconceito negativo como aluno, falta de acesso a oportunidades ou recursos, limitações de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos” (KNOWLES, 2009, p. 74).

Assim, os três gráficos reiteram o continuum pedagógico-andragógico como essencial para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem para o público jovem e adulto. Isso

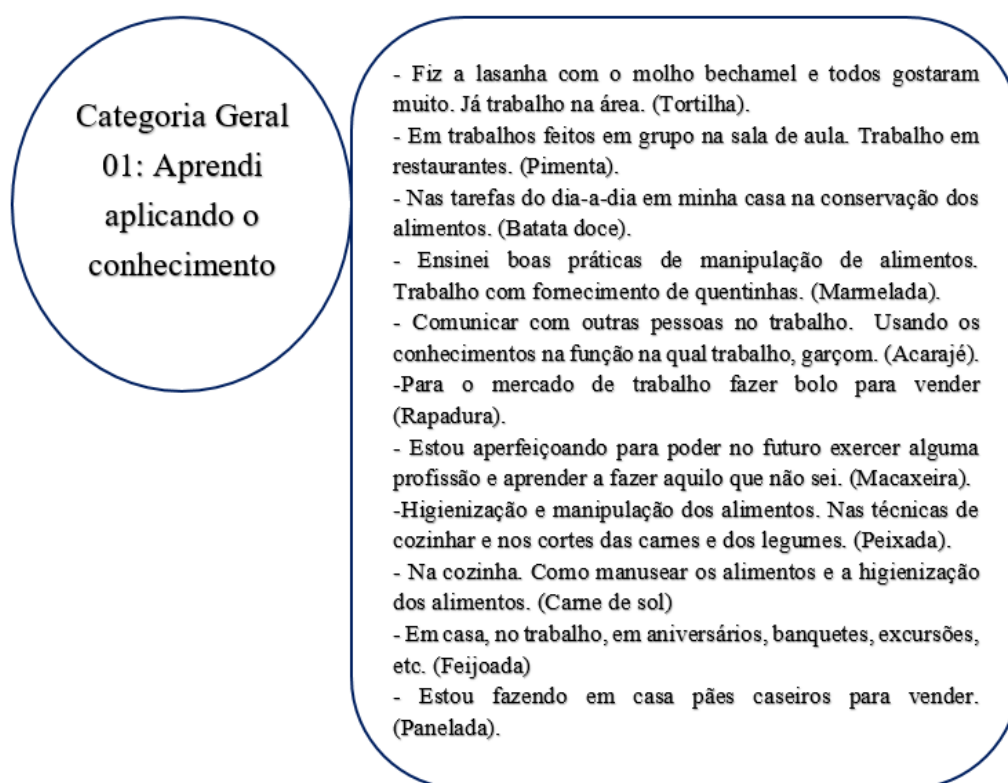
porque, três dos seis princípios andragógicos foram constatados a partir da percepção do próprio estudante, atendendo ao objetivo desta pesquisa. Igualmente, abre a possibilidade de se desenvolver outras pesquisas com vistas a investigar a percepção dos estudantes sobre cada um dos princípios estruturados pelo autor supramencionado.

Na próxima subseção, dar-se-á início às análises dos discursos dos relatos dos estudantes os quais, como já mencionado foram organizados em três categorias gerais 4.2 Categoria Geral 01: Aprendi aplicando o conhecimento; 4.3 Categoria Geral 02: Expectativas: se qualificar e montar o próprio negócio e 4.4 Categoria Geral 03: Abordagem do conteúdo: contribuições para a aprendizagem, cada uma contendo duas unidades de análises em torno das quais foram agrupadas as falas dos participantes.

## 4.2 Categoria Geral 01: Aprendi aplicando o conhecimento

Na primeira categoria geral, os relatos dos estudantes foram agrupados nas unidades de análises: 1.1 Trabalho x Alimentos e 1.2 Aprendi na aula e aplico no cotidiano, figuras 18 e 19, a fim de facilitar a interpretação das falas. Passemos às análises.

FIGURA 17 – Unidade de Análise 1.1: Trabalho x alimentos





Como se percebe, os estudantes citaram os alimentos relacionando com uma atividade, seja profissional ou não, ou ainda, sejam professores ou alunos, valoraram os alimentos como elemento central da relação de si com uma prática, tenha o caráter laboral ou doméstico. Esta percepção é exemplificada nas falas: *Fiz a lasanha com o molho bechamel e todos gostaram muito. Já trabalho na área; estou fazendo em casa pães caseiros para vender.* (Tortilla; Panelada).

Nesse contexto, a ação é a manipulação de alimentos, o sentido é o trabalho e o sujeito em questão se refere aos educandos da EJA integrada a Educação Profissional. Isso significa dizer que o sujeito que pratica uma ação, no caso específico, o estudante do Curso de cozinha atribui um sentido a ela, o qual segundo Chevallard (2007), quando apresenta a praxeologia, desenvolve os valores, a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e a atividade.

O valor do trabalho abrange as atividades sob vínculo empregatício, de natureza autônoma ou não, ou mesmo aquelas desempenhadas no ambiente doméstico. A depender do sujeito, o significado do trabalho se modifica tal como se percebe na fala de Marmelada que por trabalhar com o fornecimento de quentinhas, partilha o que aprende no ambiente escolar com seus colaboradores. Vejamos: *Ensinei boas práticas de manipulação de alimentos. Trabalho com fornecimento de quentinhas.* Enquanto Feijoada, por fazer pratos por encomenda, aplica o que aprendeu diretamente na atividade desenvolvida. *Em casa, no trabalho, em aniversários, banquetes, excursões ...*

Ainda sobre a relação dos estudantes com a prática, a primeira etapa do ciclo de aprendizagem de Kolb (2015), experimentação concreta, apresenta o estudante em contato com o contexto a ser aprendido, para então poder observar e refletir suas próprias capacidades e limitações de apropriação de novos conhecimentos.

Em conexão com o ciclo de aprendizagem, a segunda unidade de análise 1.2: Aprendi na aula e aplico no cotidiano (QUADRO 04), traz para a reflexão situações em que os estudantes percebem as aplicações no cotidiano dos conhecimentos aprendidos em contexto escolar.

QUADRO 04 – Unidade de análise 1.2: Aprendi na aula e aplico no cotidiano

Categoria Geral 01: Aprendi aplicando o conhecimento	Na aula de gestão. Aprendi a fazer compras de material para preparar as refeições, antes tinha desperdícios. <i>Ensinei filhos, marido sobre os cuidados que devemos ter na cozinha.</i> (Jujuba); Aprendi conhecimentos novos e aplico em casa. Em casa mudou meu modo de cozinhar, faço pratos mais elaborados. Fazer pizza, macarrão e outros tipos de comida. (Brioche; Caipirinha; Costela assada). Aprendi em sala que devemos respeitar os colegas da mesma maneira que somos respeitados, com carinho e tratando como iguais. Para ter uma aula prática temos que ser organizados e fazer o que souber mais, como cozinhar. (Canjica).
--	--

Preparei arroz aprendido na última aula prática. Aprendi pratos novos, estou fazendo em casa e praticando o meu conhecimento. (Cenoura).
Cozinhar para a família, responder questões não se deixando enganar por mentiras: em conversas, debates, na própria cozinha, aplico nas receitas. (Arroz de cuxá; Tapioca).
Em várias situações principalmente na hora de cozinhar. Identificar o tempero o sabor das comidas e ensinar o que aprendi. (Empada).
Fazer molhos. Chamar corretamente os nomes dos ingredientes e como cortar. (Ostra; Nutella).
Conhecimentos. Através dos professores e tenho dificuldades na matemática. (Buchada).
Durante o almoço de família usei o que aprendi durante o workshop de facas e manuseamento para cortar carnes e vegetais. Durante o almoço ou qualquer outra refeição aplico o que aprendi durante as aulas. (Vatapá)
Em casa com a família. Na quantidade e na qualidade dos produtos nas preparações. (Churrasco).
Aprendi não desperdiçar alimentos na hora de preparar (Lasanha).
Estou aprendendo o que sempre gostei de estudar para o meu cotidiano. Me comunicar, falar procurando escrever melhor. Na minha casa com meu filho estou repassando um pouco do que estou aprendendo. (Caranguejada).
Aprendi a fazer e armazenar os alimentos corretamente, utilizar tipo de facas adequadas para cada carne. As técnicas de cortes. Higiene básica. (Moqueca; Cebola)
Os conhecimentos que aprendi em sala estou aplicando na minha cozinha com muita dedicação. Em jantar, almoço para família e vizinho. (Lagosta)
Na matéria de manipulação em alimentos aprendi como tirar as bactérias, conservar os alimentos gelados por mais tempo, se comportar nos lugares, misturar vários tipos de temperos pra fazer determinados pratos e ficam ótimos. Na higiene aprendi que água sanitária desinfeta mais que água quente. (Salada)
Todos. No dia a dia eu sempre faço algo que aprendi. (Sopa).
Conheço as regras, normas de fazer uma comida, por causa do curso de cozinha que me ensinou as técnicas. Fazer um arroz, lasanha e etc. (Esfirra)
Na otimização nos tempos de preparos de bolos, ou refeições com melhor qualidade. Na produção de bolos confeitados. (Enroladinho)

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

Vale destacar que, por mais que o estudante tenha conhecimentos prévios sobre manipulação dos alimentos, o ambiente escolar é capaz de enfatizar novas aprendizagens e com isso enriquecer suas práticas. Na fala de Jujuba, quando se refere à aula de gestão: *Aprendi a fazer compras de material para preparar as refeições, antes tinha desperdícios. Ensinei filhos, marido sobre os cuidados que devemos ter na cozinha* é possível perceber o lugar que o estudante ocupa no ambiente escolar se reverberando na sociedade de uma maneira participativa e por meio de comportamentos modificados devido às aprendizagens apropriadas na escola.

Sobre a fala de Canjica, *Aprendi em sala que devemos respeitar os colegas da mesma maneira que somos respeitados, com carinho e tratando como iguais. Para ter uma aula prática temos que ser organizados e fazer o que souber mais, como cozinhar*, além do que foi pontuado anteriormente, remete ao que Zabala (1998) esclarece sobre os conteúdos atitudinais, no qual o respeito é um dos valores, atitudes e normas incorporado e consolidado no momento em que há aprendizagem construídos nas relações estabelecidas entre professores-estudantes, estudantes-estudantes e professores-professores.

Com isso, o viés antropológico se torna mais evidente quando as aprendizagens escolares estão sendo aplicadas no cotidiano e, conseqüentemente, passam a ser elementos constitutivos das experiências de vida tanto do professor como dos estudantes por ensinarem e aprenderem juntos, frente aos desafios a serem superados gradativamente. Assim, as transformações sociais decorrentes das experiências de vida são colocadas não limitadas ao ambiente escolar e aos aspectos de conteúdos aprendidos, mas se estendem a esfera interpessoal e alcançam outras pessoas que não frequentam a escola.

Observando o ciclo de Kolb (2015), quando se tem um conteúdo aprendido, este já foi experienciado e está em processo de observação e reflexão das práticas, pois será na aplicação dessas informações em outros contextos, que as capacidades e limitações destas aprendizagens poderão ser constatadas pelo estudante. Ou seja, depois que o conteúdo é aprendido em ambiente de sala de aula, o estudante “testa-o” em outros contextos e com isso pode avaliar sua aplicabilidade, gerando assim, a terceira etapa do ciclo de Kolb, conceitualização abstrata.

A subseção seguinte terá como foco as expectativas de vida geradas pelos estudantes a partir do curso de Cozinha.

#### **4.3 Categoria geral 02: Expectativas: se qualificar e montar o próprio negócio**

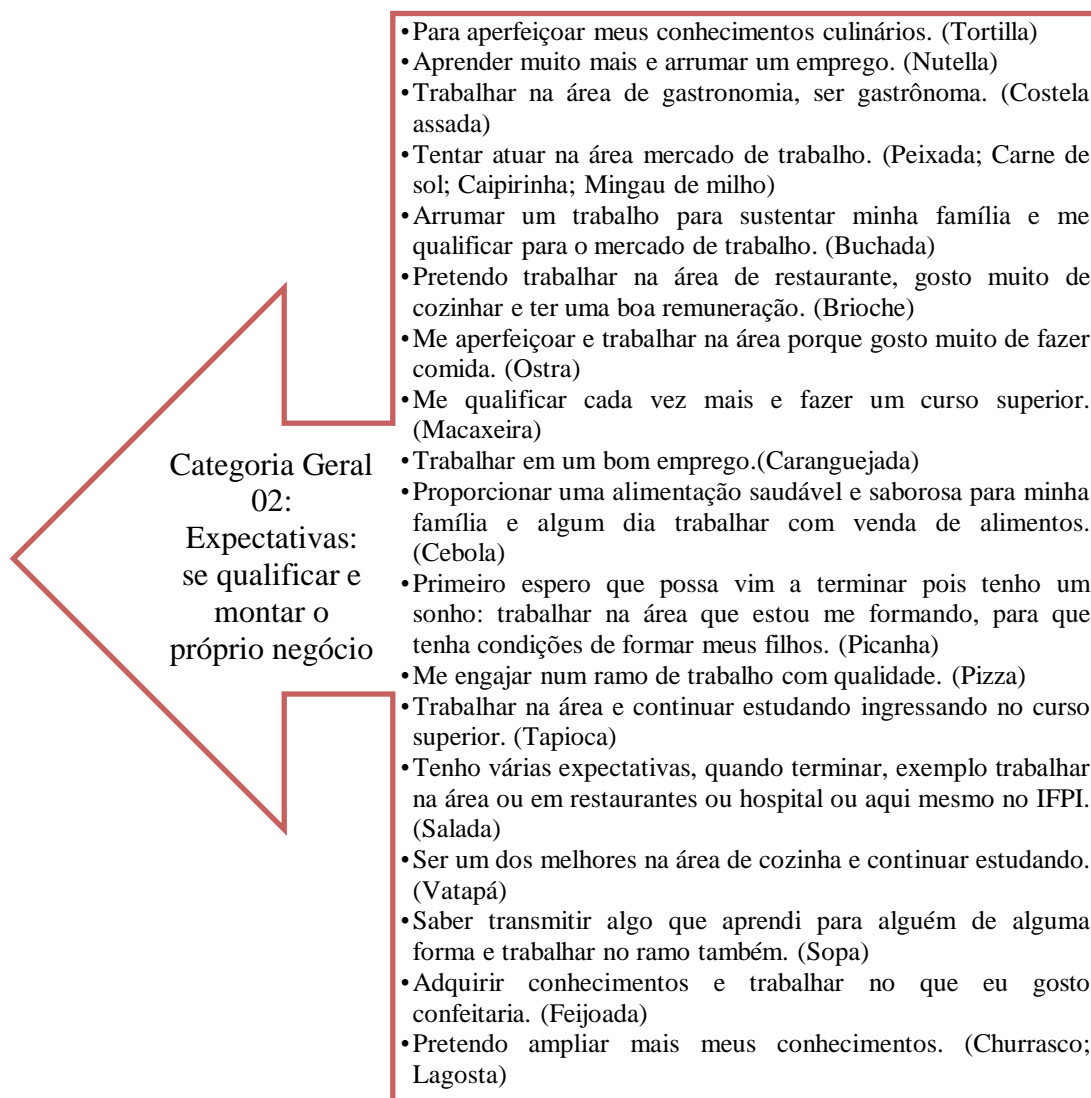
Esta subseção inicia com as análises dos relatos dos estudantes sobre as expectativas que eles desenvolveram ao longo do curso, as quais foram agrupadas em duas unidades de análise: 2.1 Ingressar no mercado de trabalho e 2.2 Trabalhar x montar negócio.

O trabalho para os estudantes é onde depositam expectativas e demandas. No que se refere às demandas, justifica-se porque na maioria das vezes são identificadas as necessidades de aprendizagem. Quanto às expectativas, por confiar que pela educação qualificada alcançarão melhores condições de trabalho e remunerações. Há de se destacar que o grupo de estudantes, partícipes deste estudo, enumeraram em grande parte o caráter empreendedor do trabalho e não se limitaram à perspectiva de empregados. (DEAQUINO, 2007).

Outra peculiaridade atribuída ao trabalho, trata-se dos motivos que levaram ao abandono dos estudos, pois dos 41 respondentes, 35 informaram terem interrompido os estudos e desses, 15 citaram o trabalho, ora como motivo único da interrupção, ora associado com gravidez, ora com o cuidado dos filhos, ou ainda com o casamento, isso perfaz 36,58% da amostra total dos estudantes partícipes desta pesquisa.

Com isso, os relatos foram divididos em dois sentidos. Um grupo que enfatizou o ingresso no mercado de trabalho e outro que caracterizou o trabalho numa modalidade autônoma laboral. (FIGURA 18).

FIGURA 18 – Unidade de análise 2.1: Ingressar no mercado de trabalho



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

Nesse agrupamento de falas, os estudantes trouxeram anseios tanto de realizações sociais como pessoais. Quanto às realizações sociais mais pertinentes nos relatos foram o de sustento familiar, poder contribuir para que os filhos tenham grau de instrução superior, proporcionar alimentação saudável e transmitir conhecimentos. No que se refere às realizações pessoais notam-se metas como concluir o curso iniciado e o curso superior, ser o melhor na

área, continuar estudando para melhor se qualificar, ter um bom emprego e remuneração digna. Outro ponto que merece destaque está pautado no gosto pelas práticas na Cozinha.

A fala de Buchada explicita realizações sociais que se referem às questões financeiras e sustento da família associadas à busca de qualificação ao afirmar: *Arrumar um trabalho para sustentar minha família e me qualificar para o mercado de trabalho*. Enquanto que Cebola, quando diz: *Proporcionar uma alimentação saudável e saborosa para minha família e algum dia trabalhar com venda de alimentos*, chama atenção para a qualidade de vida dos beneficiários que usufrui do trabalho com alimentos.

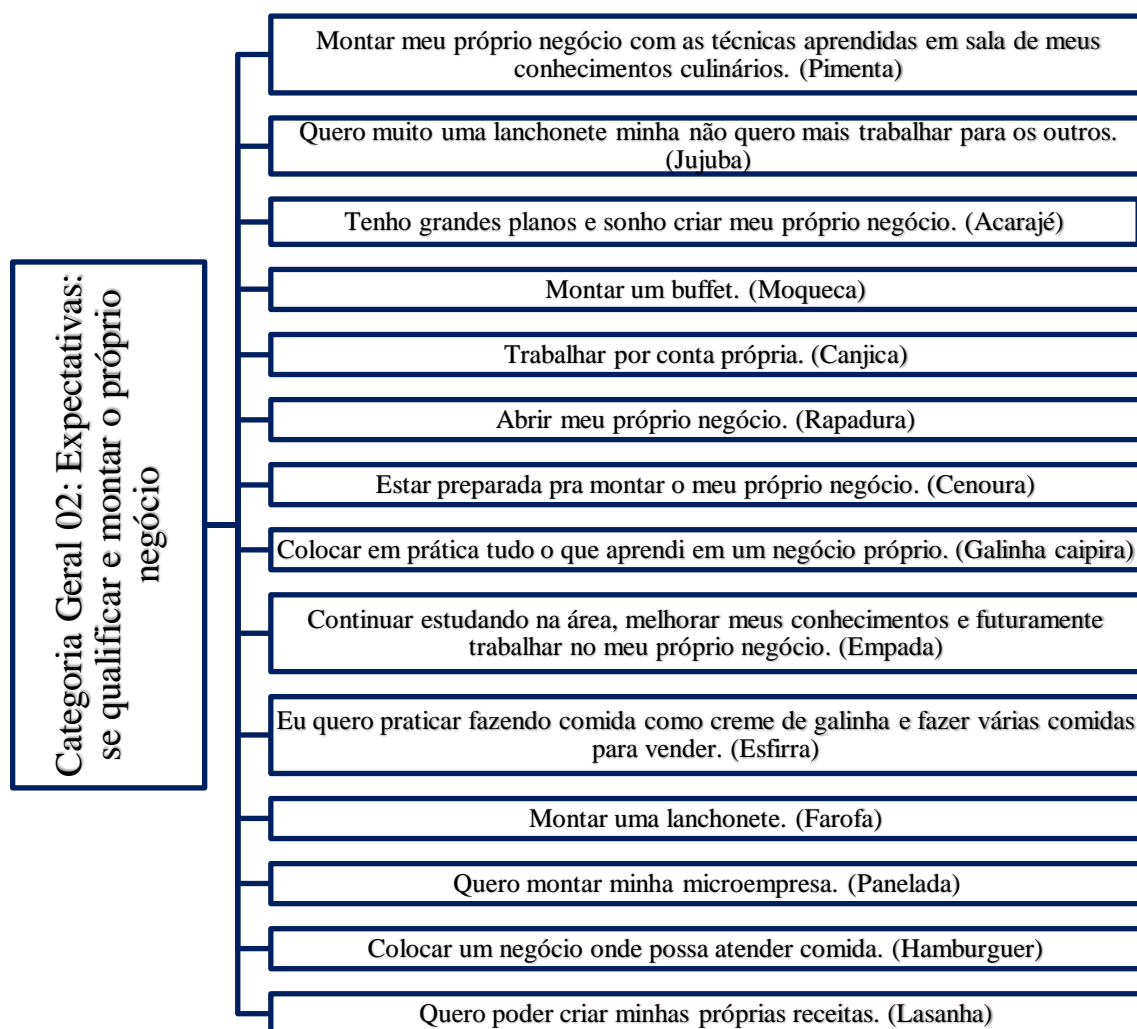
Por outro lado, Ostra e Macaxeira, respectivamente, destacam os fatores pessoais com ênfase à qualificação permanente para o exercício das atividades profissionais, buscando a continuidade nos estudos e ingressar no curso de nível superior, ao confirmarem que: *Me aperfeiçoar e trabalhar na área porque gosto muito de fazer comida. Me qualificar cada vez mais e fazer um curso superior*. Além deste aspecto, Macaxeira traz em seu discurso, o gosto pelo fazer, pois indica maior envolvimento com a prática laboral e com isso, maior interesse em atingir metas.

Sendo assim, é possível perceber aspecto motivacional externo influenciando no interno com vistas a manter o incentivo em continuar os estudos consistindo, portanto, na necessidade de saber, um dos princípios andragógicos de aprendizagem (KNOWLES, 2009). A exemplo disso, tem-se como identificar outras falas que mencionam a continuidade dos estudos como condição de se tornar referência profissional: *Ser um dos melhores na área de cozinha e continuar estudando*. (Vatapá), e ainda como etapa necessária para ampliar os conhecimentos e conquistar um emprego: *Aprender muito mais e arrumar um emprego* (Nutella).

Sobre a necessidade de saber, Knowles (2009) coloca como fator fundamental para despertar o interesse pela busca de aprender, tendo em vista ser a percepção de estudantes jovens e adultos em compreender o porquê de precisar aprender. Então, algumas estratégias podem ser desenvolvidas pelos professores a fim de proporcionar maior conscientização dos estudantes que de fato ainda há muito mais para aprender e que será importante para o bom desempenho laboral e para melhorar a qualidade de vida na sociedade. Estas estratégias partem das experiências de vida ao mostrarem o quanto ainda se tem por conhecer sobre uma área específica para cada vez mais melhorar as práticas profissionais.

Nessa perspectiva, o fazer versa a próxima unidade de análise, na qual foram reunidos os relatos das percepções que continham o principal sentido discorrendo sobre o trabalho, com maior especificidade, o de caráter autônomo de acordo com o expresso pelos estudantes.

FIGURA 19 – Unidade de análise 2.2: Trabalhar x montar negócio



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Empada, quando expõe: *Continuar estudando na área, melhorar meus conhecimentos e futuramente trabalhar no meu próprio negócio*, reitera a transição de estudante para trabalhador trazendo como prioridade a qualificação para depois exercer uma atividade profissional, porém não descarta a necessidade em continuar estudando, mesmo quando alcançar a meta laboral.

Chevallard (2010) faz uma correspondência entre o trabalho e as situações de aprendizagem quando apresenta, por exemplo, um professor que ao entrar em sala faz uma pergunta sobre determinada prática social. Aqui pode-se contextualizar para a Cozinha a seguinte questão: como se faz arroz? E a partir de então, desdobra em variações do mesmo: pode o arroz ficar soltinho? Pode acontecer de ficar mais molhado? Com isso, amplia para

outros contextos possíveis, os quais podem ser respondidos tanto pelo professor como pelos estudantes.

Assim, novos conceitos são construídos, a abordagem do conteúdo da maneira que foi proposta é pertinente ao contexto da educação de jovens e adultos, pois assume caráter problematizador, participativo e, acima de tudo, teve como ponto de partida, uma situação cotidiana. Desta forma, o trabalho mobiliza ao estudo e o estudo tende a implicar nas práticas laborais, proporcionando melhores desempenhos e a consolidação da aprendizagem.

Jujuba destaca duas realidades de contextos do trabalho: o de empregado e o de autônomo, preferindo o segundo ao invés do primeiro, ao expressar: *Quero muito uma lanchonete minha não quero mais trabalhar para os outros*. E Lasanha percebe o trabalho autônomo com uma forma de expressão de liberdade criativa quando afirma: *Quero poder criar minhas próprias receitas*. Esta realidade demonstra o interesse em se apropriar de conhecimentos a fim de ser dona do seu próprio negócio, salientando uma meta empreendedora de realização pessoal.

Cenoura e Esfirra destacam a importância do conhecimento aprendido como fundamento para a aplicabilidade social, no caso, o trabalho, quando sublinham: *Estar preparada pra montar o meu próprio negócio; Eu quero praticar fazendo comida como creme de galinha e fazer várias comidas para vender*.

Em todos esses relatos o trabalho é vivenciado em contextos diferentes, porém assume o lugar de realização pessoal. Independentemente da forma como será alcançado, os relatos localizam o trabalho na posição posterior a apropriação de conhecimento, sendo, portanto, percebido como o fechamento de uma volta elíptica do ciclo da aprendizagem experiencial na medida em que se encontra a culminância dos fenômenos da transposição didática, a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos. Ou seja, o conhecimento já passou por todas as alterações (saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado) e se transfigura na ação do trabalho.

A elaboração das expectativas de vida apresentadas nesta subseção são a consolidação da terceira etapa do ciclo de Kolb: a conceitualização abstrata. Por esta última, pode-se dizer que são as conclusões que o estudante elaborou após analisar suas capacidades e limitações diante da experimentação concreta dos conteúdos. Portanto, abre-se a possibilidade de novos estudos, com os egressos, para a verificação da última etapa do ciclo, a experimentação ativa, a qual consiste na execução autônoma do que foi aprendido.

A próxima subseção versa sobre os relatos dos estudantes que manifestam, segundo sua percepção, a melhor forma do professor abordar um determinado conteúdo facilitando o processo de ensino e de aprendizagem.

#### 4.4 Categoria Geral 03: Abordagem do conteúdo: contribuições para a aprendizagem

Esta subseção traz a discussão das colaborações dos estudantes participantes desse estudo, agrupadas em duas unidades de análises 3.1 Prática x teoria: aprendizagem e 3.2 Desperta para estudar, as quais estão pautadas no princípio andragógico, autoconceito do aprendiz. Neste princípio, o estudante, por se sentir responsável pelas suas ações, desenvolve seu próprio modo de conduzi-las e tomar decisões, constituindo o seu *modus operandi*. Portanto, a unidade de análise 3.1 traz a percepção dos estudantes sobre a relação entre teoria e prática durante o processo de aprendizagem.

FIGURA 20 – Unidade de análise 3.1: Prática x teoria: aprendizagem





Enroladinho e Farofa apresentam a percepção sobre a relação entre teoria e prática no momento em que a aprendizagem ocorre de maneira mais facilitada: *Uma das melhores abordagens é quando o professor faz a mesma preparação e explica a preparação antes para todos, pois como é a mesma receita se pode observar o que pode dar certo ou errado. Quando o professor traz a apostilha e explica como fazer e juntos vamos fazendo as receitas.*

Essa pré-construção dos estudantes pode ir de encontro com a forma como o professor aborda certo conteúdo, pois se o estudante perceber que o professor estaria impondo um modo diferente de aprender, este terá resistência. Assim, Knowles (2009) propõe ao professor criar experiências ou situações de aprendizagem para que, através da ação seja percebida a necessidade de ser apreendida uma nova maneira de aprender, reiterado nas falas acima, como por exemplo, quando se refere à prática dentro do ambiente da cozinha, mais especificamente ao momento da preparação dos alimentos.

Jujuba, em seu discurso, destaca que os conteúdos não se restringem apenas ao ambiente da cozinha, atribuindo a eles sentido para além do preparo alcançando visão empreendedora e relacional com os clientes: *Os conteúdos nos ajuda a entender como montar um negócio também como melhorar o atendimento aos clientes.* Enquanto Marmelada expõe as mudanças que os conteúdos aprendidos em contexto escolar influenciaram na prática: *Trabalho há treze anos na cozinha mas o curso está me possibilitando executar com mais eficiência.*

Nestas perspectivas, a presença da prática foi importante por ser a via de apropriação de um suporte teórico traduzida nas falas de Enroladinho, Farofa e Jujuba, da mesma maneira em que a prática subsidiou o aprendizado de novos conteúdos teóricos, segundo Marmelada. Com isso, a relação teoria-prática está em um mesmo nível, sendo interdependentes e retroalimentadas. Essa afirmação é reforçada por Chevallard (1991) ao garantir que a ferramenta essencial da prática do professor é o texto do conhecimento.

Por texto de conhecimento, o autor considera, toda e qualquer fonte de informação inscrita no sistema educacional que venha a subsidiar o planejamento didático adotado pelo professor em harmonia com os interesses e necessidades dos estudantes, da instituição, da sociedade, dentre outras. Pois, é através dele que o professor age para ensinar e atuará para modificar as consequências do ensino, administrando os efeitos da noosfera.

Portanto, é nessa sequência lógica de ação que os professores também fazem parte da noosfera, ou seja, é por meio desta que eles fazem as escolhas didáticas, a partir do saber acadêmico guiando-as ao saber ensinado.

Os estudantes também destacaram que o retorno aos estudos, de maneira geral tem incentivado e despertado para continuidade, possibilitando galgar níveis de escolaridade cada vez maiores. Estas colocações serão abordadas com mais detalhes na unidade de análise 3.2.

QUADRO 05 - Unidade de análise 3.2: Desperta para estudar

Categoria	Há várias atuações no cotidiano e saber várias coisas sobre a alimentação. (Águia)
Geral 03:	Professores tem várias metodologias, mas tem uma principal que é usar slide, imagens para eu entender, também o intérprete de libras para eu entender. (Esfirra)
Abordagem do conteúdo:	Mais ou menos por que nem sempre compreendo os conteúdos dados na sala, mas me esforço um pouco. (Sopa)
contribuições para a Aprendizagem	Contribui e muito estava parada muito tempo fora da sala de aula. Agora que estou melhor porque estou estudando, estou aprendendo mais. Tenho muito tempo sem estudar e está contribuindo para eu evoluir. (Buchada; Salada)
	A abordagem em sala é muito importante pois as vezes estou com dúvidas de determinado assim e tiro logo a dúvida. (Empada)
	Temos conhecimento escolares e adquirimos conhecimento geral. (Tapioca)
	Depois que eu comecei a estudar os meus conhecimentos foram se desenvolvendo, mas ainda tenho muita dificuldade de escrever mas espero que possa superar. (Picanha)
	Nas aulas teóricas, às vezes não entendo nada, eu gosto mesmo são das aulas práticas. (Lasanha)
	Porque está me fazendo rever todas as coisas e melhorar minha leitura, escrita e até mesmo conviver com outras pessoas. Essa foi para mim uma grande oportunidade. (Macaxeira)
	Alguns conteúdos são complicados de absorver por parte dos deficientes auditivos que não dominam 100% o português. (Cebola)
	O motivo de aprendermos mais e com mais clareza, contribui mais abertamente para uma aprendizagem ainda maior e melhor. (Acarajé)
	Contribui muito para mim porque aprendemos muita coisa em sala de aula. É bom para concluir nossos estudos. (Brioche)
	Estou aprendendo um pouco do que estou estudando em sala de aula. (Carne de sol)
	Divulgar minhas expectativas. (Moqueca)
	Aprendi muito porque não tinha afinidade com a área e aprendi a gostar de sociologia. (Canjica)
	Muito, despertou em mim a vontade de continuar a estudar. Porque aprendi coisas novas. (Caranguejada; Pimenta)
	Me fez pensar em mais possibilidades e desenvolvimento meu mesmo. Com certeza um ótimo aprendizado vou levar para a vida toda. (Churrasco; Ostra)

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Buchada e Salada atribuem o retorno aos estudos como fator determinante para o desenvolvimento pessoal e com isso alimenta o aspecto motivacional interno, pois coadunam suas falas em: *Contribui e muito estava parada muito tempo fora da sala de aula. Agora que estou melhor porque estou estudando, estou aprendendo mais. Tenho muito tempo sem estudar e está contribuindo para eu evoluir.*

Picanha além de destacar a evolução de seu desempenho escolar, traduz em palavras a consolidação da aprendizagem por meio da percepção da mudança em seu comportamento,

quando afirma: *Depois que eu comecei a estudar os meus conhecimentos foram se desenvolvendo, mas ainda tenho muita dificuldade de escrever mas espero que possa superar.*

Caranguejada e Pimenta enfatizam a força de vontade em manterem-se atualizadas e o propósito de sempre buscar superar os obstáculos que surgirem: *Despertou em mim a vontade de continuar a estudar. Porque aprendi coisas novas.*

Nos relatos de Churrasco e Ostra: *Me fez pensar em mais possibilidades e desenvolvimento meu mesmo. Com certeza um ótimo aprendizado vou levar para a vida toda é visível que a aprendizagem autogerida é uma característica dos estudantes da EJA, conforme trata o princípio andragógico, autoconceito do aprendiz, descrito por Knowles (2009). Por aprendizagem autogerida se entende, nesse contexto, a capacidade que o aluno tem de tomar decisões sobre suas próprias ações. Essa concepção se consolida com a aprendizagem, visto que a autonomia advém com o conhecimento adquirido no ambiente escolar e ao longo da vida.*

Assim, são encerradas nesta subseção as análises das falas dos estudantes, tendo início em seguida as análises dos relatos dos professores os quais foram divididos em duas categorias gerais 4.5 Conhecimento contextualizado: motiva para aprender e 4.6 Transposição didática: transformar o ensino em aprendizagem, cada uma composta de duas unidades de análises.

#### 4.5 Categoria Geral 04: Conhecimento contextualizado: motiva para aprender

O ensino à luz da teoria da aprendizagem de adultos é problematizado nas concepções defendidas por Rogers ao definir o papel do professor como facilitador de aprendizagem, sendo contempladas nos relatos desta categoria geral que se seguem distribuídos em duas unidades de análise: 4.1 Situações de aprendizagem x experiências e 4.2 Vivências no contexto escolar.

QUADRO 06 - Unidades de análise 4.1: Situações de aprendizagem x experiências

Categoria Geral 04: Conhecimento contextualizado: motiva para aprender					
Aproveitar o conhecimento prévio dos alunos - adultos e motivação em aprender uma nova língua. (Gelatina).	Na sala tem 4 alunas surdas e como professora as convido para repassar aos demais colegas de classe as experiências e os conhecimentos	Relatos da vida cotidiana organizando os exemplos que cada um vai apresentando. A partir da realidade que eles trazem para sala de aula, é feito uma contextualização dos assuntos com as experiências	A experiência dos alunos é essencial para a exemplificação da aplicação das normas de segurança do trabalho. Na identificação dos riscos de acidentes, as vivências deles são muito	Como no PROEJA há muitas mulheres que foram ou são domésticas, fizemos várias discussões sobre a realidade do trabalho doméstico, situação do dia a dia, ir a	Na minha concepção, o professor deve partir da bagagem dos alunos. Quando discuto história do Brasil costumo perguntar aos alunos sobre a visão deles acerca da escravidão,
delas, uma vez que a visão de mundo dos surdos é diferente. (Paçoca).					

	vivenciadas por eles.	importantes e demonstravam	supermercado fazer as	no período colonial, e da
(Arrumadinho; Maria Isabel, Algodão doce).		a necessidade	compras da	questão
	das normas de segurança.	(Cocada)	semana.	indígena.
			(Brigadeiro; Donut).	Desenvolve
esse debate trazendo para os dias de hoje. Os alunos se empolgam e se manifestam, expõem a sua opinião e a aula segue em um bom diálogo. Então, trabalhar com a bagagem dos alunos é essencial para a condução dos conteúdos programados e aulas planejadas. (Beiju).				

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

O quadro 06 apresenta os relatos dos professores referentes às estratégias que comumente usam para inserir as experiências dos estudantes durante a abordagem de conteúdos em sala de aula. Sobre este ponto, Knowles (2009) se apoia em Carl Rogers (1969), teórico que considera o papel do professor como facilitador da aprendizagem. Para efeito dessa análise, fez-se opção pelas dez orientações que, segundo Knowles (2009), aproximam a relação entre o facilitador e o aprendiz.

A primeira se baseia na necessidade de saber extrair e conduzir a proposta da situação de aprendizagem a partir das experiências anteriores dos alunos. Esta é posta, por exemplo nas seguintes falas: *Relatos da vida cotidiana organizando os exemplos que cada um vai apresentando. A partir da realidade que eles trazem para sala de aula, é feita uma contextualização dos assuntos com as experiências vivenciadas por eles.* (ARRUMADINHO; MARIA ISABEL; ALGODÃO DOCE).

A segunda orientação versa sobre estratégias de intervenções que proporcionem a participação dos alunos por meio da exposição de conteúdos abstraídos a partir das vivências sociais, oferecendo espaços para a comunicação livre sobre o que está sendo proposto. Claramente identificada na fala de Paçoca: *Na sala tem 4 alunas surdas e como professora as convido para repassar aos demais colegas de classe as experiências e os conhecimentos delas, uma vez que a visão de mundo dos surdos é diferente.*

Assim, quando Paçoca diz pedir para que as alunas surdas da sala partilhem estratégias das experiências e conhecimentos delas, provoca o ser e o estar no lugar delas. Ou seja, receber a informação mediada por interprete de sinais.

No que se refere ao aspecto motivacional, cerne da terceira orientação, cabe ao facilitador adotar estratégias junto à sala que venham a manter a curiosidade pelo aprendizado, fazendo com que o estudante desenvolva outros meios de buscar o conhecimento. Gelatina, ao afirmar, *Aproveitar o conhecimento prévio dos alunos - adultos e a motivação em aprender*

*uma nova língua*, explora essa motivação e os conhecimentos prévios nas suas práticas docentes para que os alunos possam aprender uma nova língua.

Beiju, ao descrever suas aulas fazendo uso do diálogo com os alunos, *Na minha concepção, o professor deve partir da bagagem dos alunos. Quando discuto história do Brasil costumo perguntar aos alunos sobre a visão deles cerca da escravidão, no período colonial, e da questão indígena. Desenvolvo esse debate trazendo para os dias de hoje. Os alunos se empolgam e manifestam, expõem a sua opinião e a aula segue em um bom diálogo. Então, trabalhar com a bagagem dos alunos é essencial para a condução dos conteúdos programados e aulas planejadas*, se enquadra, desse modo, na quinta orientação a qual indica a necessidade de o facilitador ser um dos recursos de aprendizagem e, desta forma, assumir posição de uma pessoa com certa experiência para guiar a questão em discussão.

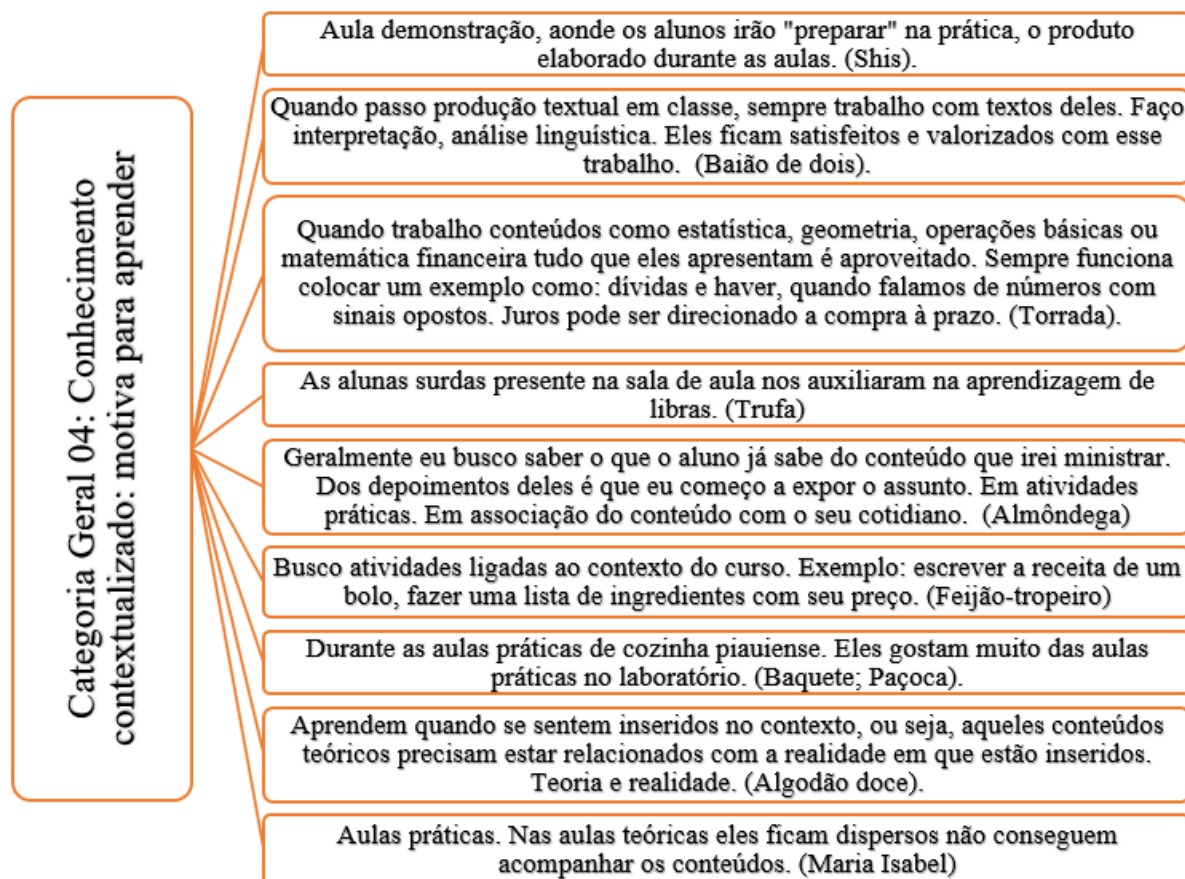
Nos relatos de Brigadeiro e Donut, está explícita a quarta orientação para os facilitadores quando organizam e dispõem aos estudantes vários recursos de aprendizagem na medida em que afirmam *Como no PROEJA há muitas mulheres que foram ou são domésticas, fizemos várias discussões sobre a realidade do trabalho doméstico, situação do dia a dia, ir a supermercado fazer as compras da semana*. Fazendo uso das diferentes situações sociais vivenciadas pelos os estudantes e variadas estratégias de intervenção em sala de aula para abordar um conteúdo em pauta.

A fala de Cocada, *A experiência dos alunos é essencial para a exemplificação da aplicação das normas de segurança do trabalho. Na identificação dos riscos de acidentes, as vivências deles são muito importantes e demonstravam a necessidade das normas de segurança*, expressa a habilidade em, a partir das colocações dos estudantes em sala de aula, articular o conteúdo às próprias experiências também.

Assim, Cocada se mostra receptiva às reações dos estudantes e poder se colocar junto aos temas. Esta ação constitui da oitava orientação aos facilitadores, a qual consiste em compartilhar experiências e pensamentos de maneira coletiva atendendo às necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Na unidade de análise 4.2, serão apresentados os relatos que se concentram nas situações de aprendizagem nas quais os professores percebem os estudantes com melhor pré-disposição de apreensão, ou mesmo apreendendo, as informações propostas.

FIGURA 21 - Unidade de análise 4.2: Vivências no contexto escolar



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

Shis, Baquete e Paçoca, ao expressarem: *Aula demonstração é aonde os alunos irão preparar na prática, o produto elaborado durante as aulas. Durante as aulas práticas de cozinha piauiense. Eles gostam muito das aulas práticas no laboratório*, enfatizam as aulas nos laboratórios disponíveis para as práticas de Cozinha como o momento em que os estudantes estão mais envolvidos e, portanto, mais abertos para a aprendizagem.

Esta sensibilidade em perceber as situações que os estudantes se mostram receptivos e disponíveis para aprender constitui da nona orientação dada por Rogers aos facilitadores de aprendizagem. Nela ainda são colocados aspectos quanto à experiência em sala de aula como um fator fundamental para desenvolver essa habilidade, momento em que os sentimentos de tensões ou ligações estabelecidas nas relações interpessoais são percebidas a depender do lugar institucionalizado ocupados por professores e estudantes.

Knowles (2009) descreve a sexta orientação, aos facilitadores, tendo como foco as necessidades de responsividade social dos estudantes, como fundamento, ou mesmo condição

*sine qua non* para aceitação de conteúdos intelectuais e emocionais, tanto das próprias atitudes como dos estudantes.

Aproximando a atuação dos professores às demandas dos estudantes, Feijão-tropeiro e Almôndega expõem a maneira como procuram atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes, *Busco atividades ligadas ao contexto do curso. Exemplo: escrever a receita de um bolo, fazer uma lista de ingredientes com seu preço; Geralmente eu busco saber o que o aluno já sabe do conteúdo que irei ministrar. Dos depoimentos deles é que eu começo a expor o assunto. Em atividades práticas. Em associação do conteúdo com o seu cotidiano.* Nestas estão implicadas, a sétima orientação a qual consiste da necessidade do facilitador perceber as demandas da sala e com isso estar disponível e aberto para aprender novas ou resgatar estratégias de abordagem das informações de modo a se posicionar enquanto facilitador, guia, orientador de aprendizagem aos estudantes.

Nas falas de Baião de dois e Algodão doce: *Quando passo produção textual em classe, sempre trabalho com textos deles. Faço interpretação, análise linguística. Eles ficam satisfeitos e valorizados com esse trabalho. Aprendem quando se sentem inseridos no contexto, ou seja, aqueles conteúdos teóricos precisam estar relacionados com a realidade em que estão inseridos. Teoria e realidade.* Percebe-se o lugar do facilitador de aprendizagem, pois alcança o lugar de aprendiz participante, ou seja, de membro do coletivo da sala de aula, capaz de estabelecer com os estudantes relação de cooperação nas atividades escolares.

Zabala (1998) divide os conteúdos conceituais em três grupos: factuais, tem como elemento fundamental os conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares; conceitos, refere-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns reconhecidos teoricamente e socialmente; e, por princípios, às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situações em relação a outros fatos, objeto ou situações, ou seja, a capacidade que o estudante tem de generalizar.

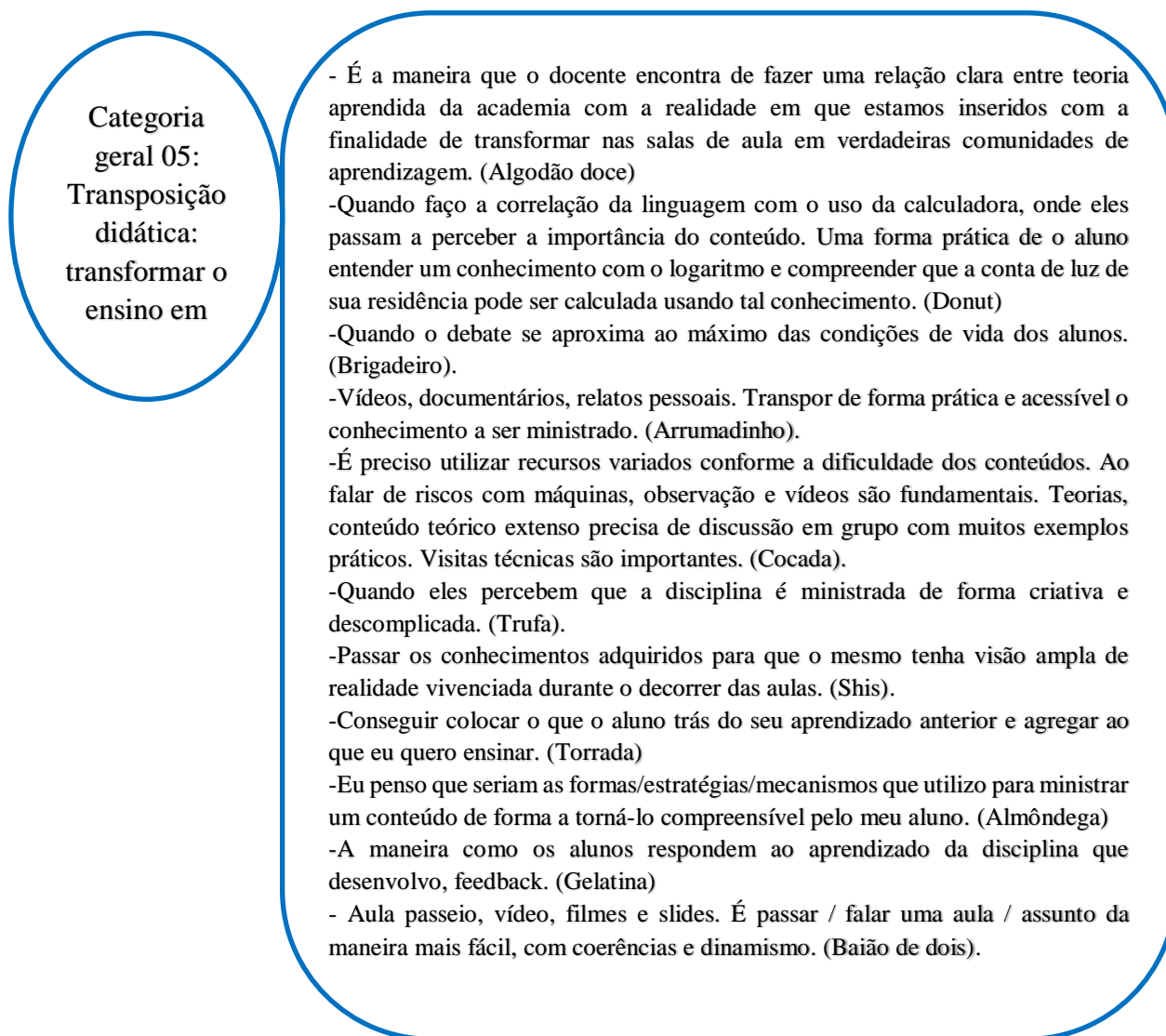
Deste modo, os relatos dos professores nesta primeira subseção trazem elementos que remetem a estes conteúdos como por exemplo a fala de Torrada: *Quando trabalho conteúdos como estatística, geometria, operações básicas ou matemática financeira tudo que eles apresentam é aproveitado. Sempre funciona colocar um exemplo como: dívidas e haver, quando falamos de números com sinais opostos. Juros pode ser direcionado a compra a prazo.*

A próxima subseção apresenta a discussão da última categoria geral, enfatizando a Transposição didática, norte desse estudo.

#### 4.6 Categoria geral 05: Transposição didática: transformar o ensino em aprendizagem

O entendimento dos professores sobre transposição didática reflete suas percepções dos elementos fundamentais da transposição didática estruturadas em duas unidades de análise: 5.1 Transpor de forma prática o conhecimento e 5.2 Transferência: intercâmbio de ideias.

FIGURA 22 – Unidade de análise 5.1: Transpor de forma prática o conhecimento



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

Almôndegas e Trufa, em seus relatos, enfatizaram a concepção de transposição didática no ambiente escolar, a sala de aula, quando afirmaram: *Eu penso que seriam as formas/estratégias/mecanismos que utilizo para ministrar um conteúdo de forma a torná-lo compreensível pelo meu aluno; Quando eles percebem que a disciplina é ministrada de forma criativa e descomplicada.*



Este momento compreende ao saber a ensinar, pois é quando o professor, diante do saber acadêmico sugerido, deve modificar esse conhecimento para melhor abordá-lo em sala de aula a fim de se promover situações de aprendizagem propícias a apreensão das informações ao longo da vida.

Arrumadinho e Baião de dois colocam *Vídeos, documentários, relatos pessoais. Transpor de forma prática e acessível o conhecimento a ser ministrado; Aula passeio, vídeo, filmes e slides. É passar / falar uma aula / assunto da maneira mais fácil, com coerências e dinamismo*, enfatizando as estratégias / metodologias a serem utilizadas de maneira que o conhecimento possa vir a ser transposto acessivelmente aos estudantes.

Shis, Torrada e Gelatina destacam, *Passar os conhecimentos adquiridos para que o mesmo tenha visão ampla de realidade vivenciada durante o decorrer das aulas; Conseguir colocar o que o aluno trás do seu aprendizado anterior e agregar ao que eu quero ensinar; A maneira como os alunos respondem ao aprendizado da disciplina que desenvolvo, feedback*, focando na aplicabilidade que o conhecimento pode ter aos estudantes. Ou seja, eles relatam o compromisso enquanto professores em desenvolver atividades de modo que os estudantes possam generalizar para as diversas situações de responsividade social.

A concepção dos professores sobre transposição didática está concentrada no momento do saber a ensinar, pois é onde a noosfera se mostra mais perceptível, tendo em vista a necessidade de serem dirimidos os conflitos gerados pelo processo de transformação do conhecimento.

A próxima unidade de análise, “Transferência: intercâmbio de ideias”, versa sobre os relatos que destacaram o caráter relacional estabelecido em sala de aula.

FIGURA 23 - Unidade de análise 5.2: Transferência: intercâmbio de ideias



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

A relação ensino-aprendizagem centrada no professor está presente nos relatos, por exemplo, de Maria Isabel e Brigadeiro *Técnicas empregadas durante a aula para fazer com que os alunos consigam absorver os conhecimentos repassados pelos professores*; *Quando se faz a transposição de uma metodologia de ensino para atender necessidades específicas de um público*.

Outros relatos enfatizam a participação coletiva de professor e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, inclusive adotando estratégias que favorecem ao desenvolvimento da autonomia do estudante, por exemplo Cocada e Shis, *Adequação da linguagem, buscando referências nas vivências dos alunos. Metodologia dinâmica com o uso de vários recursos*.

*Postura de diálogo constante, incentivando o intercâmbio de ideias entre os alunos e destes com o professor; No decorrer do curso, preparamos oficinas, através de projetos, onde o próprio aluno será o instrutor para as oficinas (aulas).*

Existem ainda relatos que reforçam o contexto da formação inicial e continuada, bem como pela experiência dos professores, a saber os de Beiju e Trufa: *Imagino que seja a aplicação, em sala de aula/ na atividade docente, dos conhecimentos que o educador teve acesso ao longo de sua formação. Planejar os conteúdos e pensar uma didática atraente, bem como desenvolver uma avaliação que de fato, traga resultados; Transmissão de conhecimento entre aluno e professor.*

Com isso, os relatos dos professores desta subseção trouxeram elementos de conteúdos procedimentais, sendo definido como o “conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” os quais, segundo o autor, incluem “entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos”, adotados pelos professores durante a abordagem dos conteúdos em sala de aula. (ZABALA, 1998, p. 43).

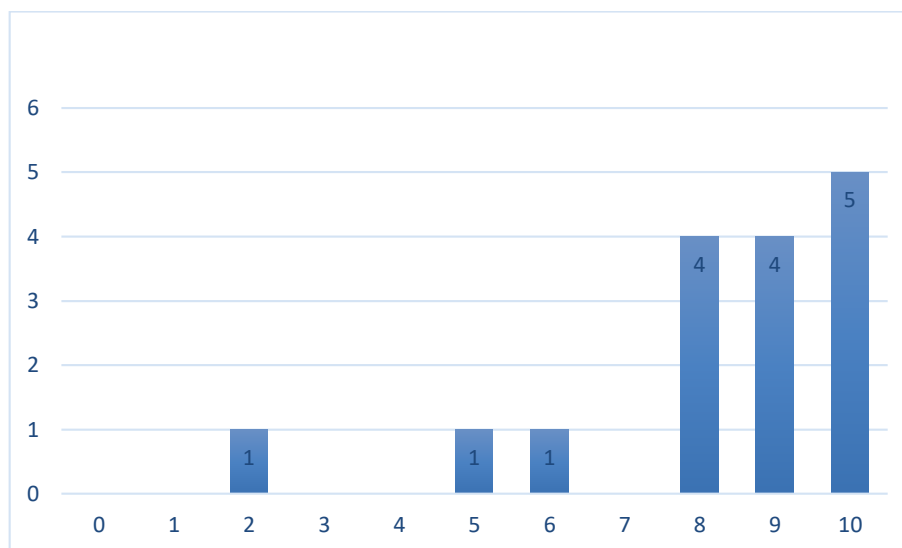
Sobre este ponto, observa-se que as abordagens no processo ensino-aprendizagem asseguradamente assumem caráter relacional e de aprendizado mútuo, tanto para os estudantes como também para os professores. Assim, destaca a prática docente permeada de variáveis complexas geradas da inter-relação todos os fatores que a constitui.

A próxima subseção consiste da análise dos dados quantitativos dos professores quando valoraram o quanto percebem aplicando os conhecimentos apropriados durante as formações inicial e continuadas, o quanto executam as atividades planejadas e o quanto aplicam os conhecimentos prévios dos alunos em sala de aula.

#### **4.7 Agentes de mudança**

Esta subseção contempla as análises quantitativas das escalas de valoração respondidas pelos professores que inicialmente apresenta o grau de percepção deles quanto aos saberes sábios acumulados ao longo da trajetória acadêmica, desde a formação inicial e os adquiridos ao longo das experiências e das formações continuadas.

FIGURA 24 - Aplicação de conhecimentos das formações na sala de aula - professores



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

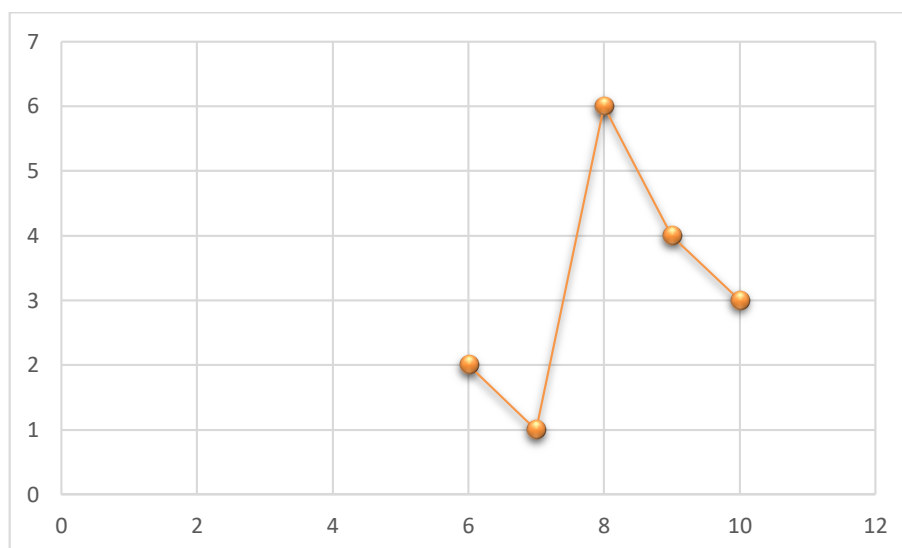
Sobre ao tratamento que a escalas de valores receberam inicialmente, foram somados todos os valores atribuídos pelos professores de cada uma das três escalas presentes no questionário e obtida a porcentagem com que cada item foi valorado a fim de conferir a fidedignidade por meio da correlação item-escore total. Depois, diante do somatório dos valores absolutos atribuídos, o mesmo foi dividido pela quantidade de respondentes para ser identificada a média ponderada de cada escala, ou seja, o valor médio atribuído em função da avaliação perceptiva dos professores.

A média global desta escala foi de 8,18 e considerando que apenas três (18,75%) respondentes escolheram cada um as notas 2, 5 e 6 para valorar o quanto conseguem aplicar os conhecimentos formativos na sala de aula, tem-se 13 (81,25%) relataram que percebem seus saberes sábios presentes nas situações de aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar.

Com isso, é válido considerar a necessidade da formação continuada dos professores como elemento de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, tendo como beneficiários, não somente os professores, mas também os estudantes. Isto posto, fica imprescindível que durante as formações continuadas para os professores não estejam concentradas em conteúdos factuais, conceituais ou de princípios, mas também, reservem espaço de experimentação de conteúdos procedimentais, segundo descrição da prática docente de Zabala (1998).

Outra escala respondida pelos professores foi a percepção de quanto conseguem executar as atividades planejadas. O mesmo autor aborda que a prática docente é influenciada por fatores complexos e diversos, circunscrevendo a ação do professor num contexto de imprevisibilidade e na complexidade relacional entre os pares, os estudantes, as instituições e a si próprio.

FIGURA 25 - Execução de atividades planejadas - professores



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019)

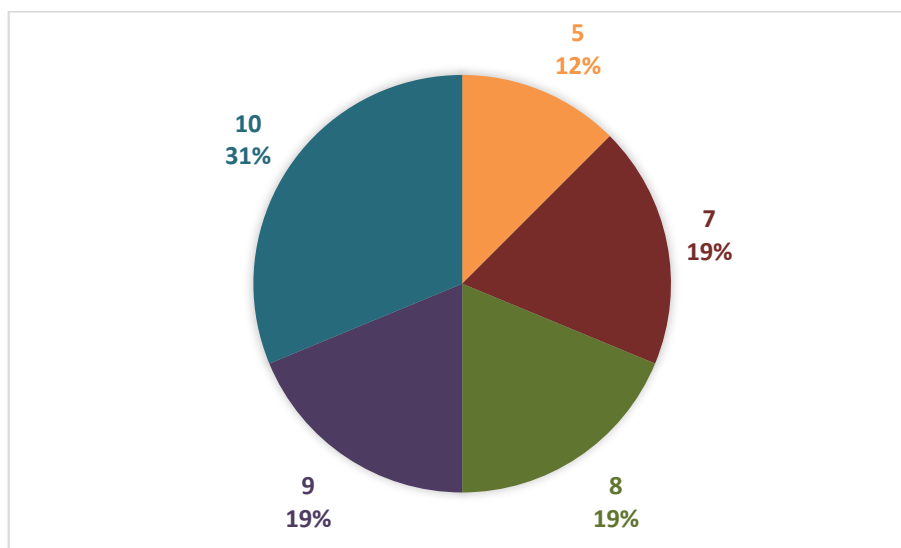
O gráfico mostra a nota 8 com maior pico de incidência das respostas de valoração dos professores, sendo escolhida por 6 (37,5%) dos 16 respondentes. A segunda nota com maior preferência, 4 (25%) professores de escolha para descrever o quanto conseguem executar as atividades planejadas foi 9.

Deste modo, as duas maiores frequências de notas que concentram mais da metade dos respondentes, 62,5%, fizeram com que a média geral da escala fosse elevada ao valor de 8,31. Este dado mostra que um menor número de professores, a saber 3 (18,75%) percebe que não conseguem desenvolver as atividades planejadas em sala de aula em sua totalidade.

Todos os professores ao serem indagados quais são os obstáculos percebidos para essa não realização a contento, elencam os seguintes motivos: faltas excessivas dos estudantes; baixa capacidade de manter a concentração durante a abordagem dos conteúdos em sala; e, a escassez de recursos da instituição. Ainda é importante destacar que outros professores relacionaram o tempo que os estudantes permaneceram afastados do contexto escolar como obstáculos para processar os contextos envolvidos no conteúdo, a proposta da disciplina para a formação profissional, compreender os objetivos dos conteúdos para uma prática social mais cidadã.

Para tanto, a próxima escala de valoração versa da utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes pelos professores quando abordam os conteúdos em sala de aula.

FIGURA 26 - Aplicação de conhecimentos dos estudantes - professores



FONTE: Organizado pela pesquisadora (2019).

A utilização dos conhecimentos anteriores dos estudantes em sala desenvolve a construção de esquemas para novas aprendizagens, aproximando-se do modelo de pontes de ligação entre o conhecimento escolar e a necessidade de aprendizagem para as práticas sociais serem exitosas.

O gráfico identifica que 12%, ou seja, dois professores percebem-se utilizando os conhecimentos prévios dos estudantes em 5 a cada 10 situações de aprendizagem. Seguidos por equivalência quantitativa de 3 professores escolheram em cada opção de valoração as notas 7, 8 e 9 pontos, totalizando a frequência de 9 (65,26%) professores se encontram nessa faixa. Por fim, com 31% de incidência de escolha, ou seja, representados por 5 professores, que relatam conseguir executar plenamente, ou com poucos ajustes, o planejamento elaborado.

A seção seguinte concentra as considerações identificadas ao longo desta pesquisa respondendo à questão/problemas: Como a transposição didática contribui para o ensino e a aprendizagem na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos?

## **5 CONSIDERAÇÕES DE SABERES: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS E DESCONSTRUÍDOS**

Estudar com maior profundidade a temática da Transposição didática fez com que se percebesse que os processos de ensinar e de aprender se estendem para além do ambiente escolar. E além disso, que não se distanciam das ciências humanas aplicadas. Ou seja, a Transposição didática está localizada em um macrossistema que envolve, também as ciências sociais aplicadas. O reconhecimento deste fator se consiste no primeiro passo de empoderamento dos professores tanto no ensino quanto na busca da autonomia pedagógica, bem como, proporciona aos estudantes assumir a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Sobre a ação de aprender, a mesma pode ser dirigida ou direcionada, mas nunca controlada, pois se trata do resultado das relações estabelecidas entre instituições e sociedade de forma geral. Ao se referir ao produto de uma teia relacional, envolve a tríade: professores, estudantes e conhecimento. Então, não é algo que traz implicações apenas para o estudante, mas também para o professor e, em consequência, modifica mecanismos institucionais e sociais, os quais, na perspectiva de Chevallard (1991), consistem nos avanços de técnicas e tecnologias.

Por conseguinte, a ação de ensinar na perspectiva antropológica, não se limita a uma função exclusiva do professor, mas sim, uma atuação conjunta pactuada entre professor, estudante e conhecimento, culminando com aprendizados, sociais, cognitivos, emocionais, afetivos ou relacionais. Portanto, ensinar parte do interesse em aprender e desta forma, as condições são de natureza diversas, tais como: instrumentos e materiais de fontes de saberes utilizados com vistas à qualidade do que é ensinado e aprendido. No entanto, a presença do professor como facilitador é indispensável para mover a engrenagem do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, as contribuições que a Teoria Antropológica do Didático traz para a organização dos sistemas didáticos envolvem as instituições integrantes do macrossistema educacional, proporcionando à produção de conhecimento com uma menor influência do instituído social, conferindo maior ênfase nas teorias de aprendizagem. Portanto, a geração de novos conhecimentos parte de saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado. A noção dos objetos de saberes nos diversos componentes curriculares, enfim, dos produtos gerados decorrentes da reflexão criativa, crítica, participativa, coletiva e prática relacionadas às necessidades de saber dos aprendentes. Desse modo, de forma geral acredita-se ter alcançado o objetivo da pesquisa

contribuindo de forma significativa para a compreensão da transposição didática para o ensino e a aprendizagem na educação profissional integrada a EJA.

Refletindo sobre as concepções de ensino e de aprendizagem é visível que o ensino profissionalizante se distingue do ensino geral mantendo uma distância considerável entre a abordagem de conteúdos explicitadas pelos estudantes e as manifestações dos professores. Dessa forma, a construção de objetos de saberes dos cursos técnicos profissionalizantes se aproxima com maior ênfase da prática e em consequência das necessidades de saberes dos estudantes. Considerando que para aproximar os objetos de saber com os componentes curriculares do ensino médio cabe ao professor se apropriar dos princípios pedagógicos da transposição didática a fim de desenvolver conjuntamente uma prática docente, com vistas à qualidade da aprendizagem.

A nossa percepção de pesquisadora constatou que o entendimento sobre ensino, ainda se centra na figura do professor, com pouca participação ativa por parte dos estudantes durante as atividades realizadas em sala de aula, assumindo, postura acomodada e sem a presença de elementos autoregulatórios. Ou seja, não foram percebidos indícios de corresponsabilidade no processo de ensino, tais como buscar outras fontes de estudo e articular dois ou mais saberes e/ou conhecimentos. Não obstante, a concepção de aprendizagem se distancia do que Chevallard (1991) define como noções e paranoções, não alcançando, portanto, o nível das proto-noções. Pois, percebe-se nos relatos o foco no conteúdo e na maneira em como desenvolvê-los em sala de aula.

Situando as contribuições dos estudantes, por um lado, a situação não é diferente, tendo em vista que concebem a figura do professor como único responsável pela sua aprendizagem e, por vezes, os fatores externos, como o tempo em que ficaram afastados do contexto escolar, bem como, as atividades laborais para justificar as dificuldades encontradas. Por outro lado, aprender para os estudantes, ainda é considerado como algo que pode mudar sua vida, visto que acreditam em poder atingir metas e melhorar de vida, ter um bom emprego e/ou montar o próprio negócio.

O reconhecimento da transposição didática como elemento mediador do ensino e da aprendizagem no contexto escolar, ficou evidente tanto por professores como pelos estudantes, pois, ambos acreditam que promove mudanças de comportamento significativas para a vida, no campo pessoal e profissional. Nesse sentido pode-se afirmar que a transposição didática foi entendida como parte da essência antropológica, por ocupar-se dos fenômenos humanos, os quais não se tem controle.



A compreensão da relação teoria-prática como suporte para consolidação da aprendizagem fica nítida nos relatos dos respondentes quando destacam a experiência como elemento capaz de provocar a elaboração de novos conceitos, corroborando com a Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por Kolb. Com efeito e para exemplificar, um professor de química ao dispor as fórmulas das reações químicas no quadro, seguidas das explicações das alterações por meio da contagem de íons, percebe que não houve envolvimento dos estudantes com o assunto. Depois, observa diferença na participação de todos quando contextualiza as reações para situações da cozinha, articulando as fórmulas aos ingredientes culinários, tais como a reação entre o sal e o vinagre, por meio de demonstração em laboratório, seguida da representação da fórmula da reação química.

Por se tratar da primeira pesquisa sobre transposição didática no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, configura-se instrumento de divulgação deste conhecimento inédito para a sociedade acadêmica desta instituição, bem como incentivar para diversas novas possibilidades de estudo vislumbrando o impacto positivo na Academia e na sociedade em geral.

Outro aspecto impactante desse estudo é potencializar novas pesquisas, voltadas para a contribuição da transposição didática na prática docente por acreditar que possibilita a redução dos índices de evasão e de baixo aproveitamento acadêmico reduzindo a distância dicotômica entre teoria e prática. Portanto, acredita-se que os resultados dessa pesquisa alcançaram os objetivos previstos, pois, os participantes, mesmo de forma tímida, reconheceram que a transposição didática está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. IN: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006, p 17-32.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Vozes, 2017.
- BANDURA, Albert. Adolescent development from an agentic perspective. IN: BANDURA, Albert. **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Information Age Publishing, 2005, p. 1-43. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/001-BanduraAdoEd2006.pdf>. Acesso em: 26 fev. de 2018.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. IN: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BLOOM, Benjamin Samuel; KRATHWOHL, David Reading; MASIA, Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: editora Globo, 1979
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira e Odaci Luiz Coradini. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 4.048/1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm). Acesso em: 28 janeiro 2018.
- BRASIL. **Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm). Acesso em: 10 janeiro 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 fevereiro 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 14 fevereiro de 2018.

**BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em: 06 de fevereiro de 2018. Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006.

**BRASIL. Decreto nº 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, e dá outras providências. Portal da Legislação: Decretos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

**BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

**BRASIL. Resolução 03/2010, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

**BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

**BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 de fevereiro de 2018.

**BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 13 de março de 2018.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2014

CHEVALLARD, Yves. **Pourquoi la transposition didactique?** Comunicação no Seminário de Didática e Pedagogia da Matemática IMAG, Universidade de Ciências e Medicina de Grenoble. Publicado no Anais do ano de 1982, pp. 167-194. Disponível em [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=7](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=7). Acesso em: mar 2018.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. **La transposition didatique: du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple d'analyse de la transposition didatique**. Grenoble, La Pensee Sauvage editions, 1991.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique et l'avenir de l'École**. Este artigo foi publicado em boletim informativo pela SNUipp, nov 1996. Disponível em [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_1996\\_-\\_Fenetre\\_sur\\_cours.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1996_-_Fenetre_sur_cours.pdf). Acesso em: mar 2018.

CHEVALLARD, Yves. **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique**. Curso ministrado na Escola de Verão de Análise das Práticas de Ensino e Didática da Matemática, La Rochelle, 4 a 11 de julho de 1998; publicado nos atos desta universidade de verão, IREM de Clermont-Ferrand, p. 91-120. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=27](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27). Acesso em: mar 2018.

CHEVALLARD, Yves. L'homme est un animal didactique. La théorie des situations et les progrès de l'instruction publique. Comunicação no simpósio internacional "Em torno da teoria das situações didáticas" (Bordeaux, 26-28 de junho de 2000). Publicado em **Theory of Didactic Situations** (Bordéus, 26 a 28 de junho de 2000), La Pensée sauvage, 2005, p. 81-89. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_2000\\_-\\_Colloque\\_Guy\\_Brousseau.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_2000_-_Colloque_Guy_Brousseau.pdf). Acesso em: mar 2018.

CHEVALLARD, Yves. Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. IN: L. RUIZ-HIGUERAS, L; ESTEPA, A.; GARCÍA, F. Javier (Ed.), **Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico**, Universidad de Jaén, 2007, pp. 705-746. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=134](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=134). Acesso em: mar 2018.

CHEVALLARD, Yves. **Le sujet apprenant entre espace et dispositif ». Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique**. Texto completo de apresentação oral em 9 de setembro na Jornada de Lisec, em Gérardmer, de 2010. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=206](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=206). Acesso em: mar 2018.

COWAN, John. **Como ser um professor universitário inovador**: Reflexão na Ação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. **Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos**: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí em fevereiro de 2018.

DEAQUINO, Carlos Tarso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. IN: Poupart, Jean et al. **Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 127-153.

DEWEY, John. **Psychology and Social Practice**. Contributions to Education. Number II, The University of Chicago, 1901. Disponível em: <https://ia800501.us.archive.org/6/items/psychologyandso00dewegoog/psychologyandso00dewegoog.pdf>. Acesso em: ago. de 2018.

DEWEY, John. **Experience and education**. 19<sup>a</sup> ed. Collier books, New York and Collier Macmillan Publishers London, Kappa Delta PI, 1976. Disponível em: <https://www.slideshare.net/zalera123/experience-and-education-kappa-delta-pi-lecture-pdf>. Acesso em: maio de 2017.

ELLIOT, Ligia Gomes. **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada**: aprender a nossa saída. Porto Editora, 2003.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e pratica docente**. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

GIROTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Educação de Jovens e Adultos: letramento, currículo e práticas pedagógicas. IN: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. (org). **Educação de Pessoas Jovens e Adultas Múltiplas faces de um Projeto Educacional**. São Paulo: Ed. UNESP: PROEX. Pró-reitoria de Extensão Universitária, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2015-2019**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2014.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Cozinha**. 2017. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/teresinazonasul/o-campus/cursos/tecnicos/concomitantes-subsequentes/cozinha>. Acesso em: maio de 2018.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí. **Histórico**. Disponível em: [https://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2773](https://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2773). Acesso em: maio de 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a afetividade da educação corporativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Nova Jersey: Prentice Hall, 2015

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. IN: Poupart, Jean et al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 410-435

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINDEMAN, E C. **The Meaning of adult education**. Michigan, EUA: University Microfilms, 1926. Disponível em: <https://archive.org/details/meaningofadulthood00lind>. Acesso em: ago. 2017.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discursos**. Tradução Freda Indursky. Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3. edição, 1997.

MEC. Ministério da Educação. **Linha do Tempo**. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 22 de jun, de 2018.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MENEZES, Marcus Bessa de; SANTOS, Marcelo Câmara dos. A Teoria Antropológica do Didático: uma releitura sobre a teoria. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**. Volume 8, Número Temático 18, 2015. p. 648–670.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre uma trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: identidades, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças. (Orgs). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. Rio de Janeiro: Copiart, 2015.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 251-262, abr./jun. 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de Educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PULICE, Kelly Camargo. Política e pedagogia na formação do educador. IN: SANT'ANNA, Sita Mara et al. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José Resende. **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**. Nº 35, v. 1, pp 65-85. jan/abr, 2010. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RAVEL, Laetitia. **Des programmes à la classe: Etude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique**. Education. Université Joseph-Fourier Grenoble I, 2003. Français. Submitted on 16 Jul 2007.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – Clacso. Tradução Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos et al. História da Educação de Adultos no Brasil (1549-1998). IN: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; PASSOS, Analva Aparecida de Andrade Lucas et al. **Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios. In: FERREIRA, Cristina Araripe (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 135-142.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHULTZ, Duane. P.; SHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Editora Cultrix, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UCHÔA, Antonio marcos da Conceição. **A efetivação do programa PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano: limites e desafios**. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13. ed. Campinas (SP): Papirus Editora, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## **APÊNDICES**

## APÊNCIDE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Transposição didática na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**Instituição/Departamento:** UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3237-1223

**Pesquisadora:** Sara Cavalcanti Souza

**Telefones para contato (inclusive a cobrar):** (86) 98829-0719

**E-mail:** scavalcantis@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Program de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: **Transposição didática na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.**

**OBJETIVOS - GERAL:** Analisar a contribuição da transposição didática para o ensino e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas na educação profissional. **ESPECÍFICOS:** a) Identificar a concepção de ensino e aprendizagem no entendimento dos professores e estudantes; b) Reconhecer a transposição didática como elemento mediador do ensino e da aprendizagem de pessoas jovens e adultas no contexto escolar; c) Compreender a relação teoria-prática como suporte para consolidação da transposição didática no ensino e na aprendizagem.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** O estudo se apoia nos princípios da pesquisa quanti-qualitativa do tipo descritiva. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, que objetivam traçar o perfil do grupo e colher as primeiras impressões sobre a temática abordada, bem como, refletir sobre o lugar em que ocupa no processo de ensino e aprendizagem, seguida da realização de grupo focal para conhecer as percepções dos participantes sobre a transposição didática. As discussões realizadas nos grupos focais serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo. Os

dados serão organizados em categorias e interpretados a luz da técnica de análise de discurso.

**RISCOS:** Este estudo envolve riscos mínimos, você pode experimentar algum tipo de constrangimento durante a o preenchimento do questionário ou por ocasião das discussões nos grupos focais. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o preenchimento do questionário ou interromperá a discussão nos grupos focais para as providências cabíveis e tanto o questionário como a discussão só serão reiniciados quando não existir mais nenhuma dúvida, adotando procedimentos éticos conforme a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**BENEFICIOS:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca identificar a contribuição da transposição didática para a aprendizagem dos jovens e adultos estudantes e para a prática docente. O segundo porque o reconhecimento da transposição didática pelos envolvidos favorecerá o resgate da autoestima dos alunos além de contribuir para a resignificação de propostas de intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula. Assim, os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 510/16 e 466/12).

**GARANTIA DE SIGILO:** Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

**GARANTIA DE ACESSO:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes. Pois, aparecerá um codinome para identificação dos mesmos.

**Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -  
Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3237 2332 - email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTUDANTES**

Prezados alunos,

Sou estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, minha pesquisa tem como título “TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Esperamos contar com a sua colaboração respondendo o roteiro abaixo e de já agradecemos sua valorosa contribuição para a consolidação da pesquisa.

**IDENTIFICAÇÃO:**

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Cidade onde nasceu \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Casado: ( ) SIM ( ) Não

Quantos filhos

( ) sem filhos

( ) 1 filho

( ) 2 filhos

( ) 3 filhos

( ) Mais de 4 filhos

Trabalha ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, informe qual: \_\_\_\_\_

Qual a jornada de trabalho semanal? \_\_\_\_\_

**ASPECTOS ACADÊMICOS:**

Período em que estuda? ( ) 1º período ( ) 3º período ( ) 6º período

Repetiu de ano alguma vez?

( ) sim ( ) não

Interrompeu alguma vez os estudos?

( ) sim ( ) não

Descreva o motivo: \_\_\_\_\_

Caso tenha respondido sim, informe quanto tempo estava sem estudar antes de iniciar o curso de cozinha.

( ) de 0 a 3 anos

( ) de 4 a 7 ano

( ) de 8 a 11 anos

( ) mais de 11 anos

#### ASPECTOS RELACIONAIS

1. Seus conhecimentos aprendidos antes de ingressar no curso de Cozinha são utilizados em sala de aula? Marque na escala abaixo uma nota de 0 à 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Relate uma situação na qual seus conhecimentos aprendidos antes de ingressar no curso de Cozinha foram utilizados em sala de aula.

---



---



---

#### ASPECTOS DA APRENDIZAGEM

1. Aplica os conhecimentos aprendidos em sala de aula no seu cotidiano? Marque na escala abaixo uma nota de 0 à 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Em quais situações você aplica os conhecimentos aprendidos em sala de aula no seu cotidiano?

---



---



---

## ASPECTOS SOCIAIS

1. O curso de Cozinha contribui no desempenho de suas atividades diárias? Marque na escala abaixo uma nota de 0 à 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Relate uma situação em que você tenha utilizado no seu cotidiano os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

---

---

---

3. Quais as suas expectativas com o término do curso de Cozinha?

---

---

---

4. A abordagem dos conteúdos em sala de aula contribui para a sua aprendizagem? Descreva.

---

---

---

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

Prezados professores,

Sou estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, minha pesquisa tem como título “TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Esperamos contar com a sua colaboração respondendo o roteiro abaixo e de já agradecemos sua valorosa contribuição para a consolidação da pesquisa.

**IDENTIFICAÇÃO:**

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Cidade onde nasceu \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Casado: ( ) SIM ( ) Não

Quantidade de filhos

( ) sem filhos

( ) 1 filho

( ) 2 filhos

( ) 3 filhos

( ) Mais de 4 filhos

**FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

( ) Curso de graduação em tecnologia

Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Curso de graduação bacharelado ou licenciatura

Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Curso de pós-graduação lato sensu

( ) Completo

( ) Incompleto

Especifique: \_\_\_\_\_

( ) pós-graduação stricto sensu

( ) Mestrado completo

( ) Mestrado incompleto





4. Quais as dificuldades percebidas no desenvolvimento das atividades docentes.

---

---

---

5. Utiliza os conhecimentos dos alunos em sala aula? Marque na escala abaixo de 0 à 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Relate uma situação onde os conhecimentos dos alunos são utilizados em sala de aula.

---

---

---

7. Em que situações vivenciadas no contexto escolar, você percebe que os alunos aprendem.

---

---

---

8. O que vem de imediato em sua mente quando se fala sobre transposição didática. Descreva.

---

---

---

**APÊNDICE D – CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES  
(ESTUDANTES/PROFESSORES)**

Questão/ Problema	Categoria Geral	Unidade de análise	Contribuições dos participantes
Como a transposição didática contribui para o ensino e a aprendizagem na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos?	Categoria Geral 01 – Aprendi aplicando o conhecimento	Unidade de análise 1.1 – Trabalho x Alimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiz a lasanha com o molho bechamel e todos gostaram muito. Já trabalho na área. (Tortilla).</li> <li>- Em trabalhos feitos em grupo na sala de aula. Trabalho em restaurantes. (Pimenta).</li> <li>- Nas tarefas do dia-a-dia em minha casa na conservação dos alimentos. (Batata doce).</li> <li>- Ensinei boas práticas de manipulação de alimentos. Trabalho com fornecimento de quentinhas. (Marmelada).</li> <li>- Comunicar com outras pessoas no trabalho. Usando os conhecimentos na função na qual trabalho, garçom. (Acarajé).</li> <li>- Para o mercado de trabalho fazer bolo para vender (Rapadura).</li> <li>- Estou aperfeiçoando para poder no futuro exercer alguma profissão e aprender a fazer aquilo que não sei. (Macaxeira).</li> <li>- Higienização e manipulação dos alimentos. Nas técnicas de cozinhar e nos cortes das carnes e dos legumes. (Peixada).</li> <li>- Na cozinha. Como manusear os alimentos e a higienização dos alimentos. (Carne de sol)</li> <li>- Em casa, no trabalho, em aniversários, banquetes, excursões, etc. (Feijoada)</li> <li>- Estou fazendo em casa pães caseiros para vender. (Panelada);</li> </ul>
		Unidade de análise 1.2 – Aprendi na aula x aplico no cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na aula de gestão. Aprendi a fazer compras de material para preparar as refeições, antes tinha desperdícios. Ensinei filhos, marido sobre os cuidados que devemos ter na cozinha. (Jujuba);</li> <li>- Aprendi conhecimentos novos e aplico em casa. (Brioche)</li> <li>- Aprendi em sala que devemos respeitar os colegas da mesma maneira que somos respeitados, com carinho e tratando como iguais. Para ter uma aula prática temos que ser organizados e fazer o que souber mais, como cozinhar. (Canjica)</li> <li>- Preparei arroz aprendido na última aula prática. Aprendi pratos novos e estou fazendo em casa e praticando o meu conhecimento. (Cenoura)</li> <li>- Cozinhar para a família, responder questões não se deixando enganar por mentiras: em conversas, debates, na própria cozinha, aplico nas receitas. (Arroz de cuxá; Tapioca).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em várias situações principalmente na hora de cozinhar. Identificar o tempero o sabor das comidas e ensinar o que aprendi. (Empada).</li> <li>- Fazer molhos. (Nutella)</li> <li>- Em casa mudou muita coisa no meu modo de cozinhar, agora faço pratos mais elaborados. (Caipirinha).</li> <li>- Em casa. Fazer pizza, macarrão e outros tipos de comida. (Costela assada)</li> <li>- Conhecimentos. Através dos professores e tenho dificuldades na matemática. (Buchada)</li> <li>- As técnicas de cortes. Higiene básica. (Moqueca).</li> <li>- Em casa com a família. Na quantidade e na qualidade dos produtos nas preparações. (Churrasco).</li> <li>- Aprendi não desperdiçar alimentos na hora de preparar (Lasanha).</li> <li>- Fazer molhos diferentes, chamar corretamente os nomes dos ingredientes e como cortar. (Ostra).</li> <li>- Estou aprendendo o que sempre gostei de estudar para o meu cotidiano. Me comunicar, falar procurando escrever melhor. Na minha casa com meu filho estou repassando um pouco do que estou aprendendo. (Caranguejada).</li> <li>- Aprendi a fazer e armazenar os alimentos corretamente, utilizar tipo de facas adequadas para cada carne. (Cebola)</li> <li>- Os conhecimentos que aprendi em sala estou aplicando na minha cozinha com muita dedicação. Em jantar, almoço para família e vizinho. (Lagosta)</li> <li>- A matéria de manipulação em alimentos aprendi mais como tirar as bactérias, como conservar os alimentos gelados por mais tempo, como se comportar nos lugares. Situação de misturar vários tipos de temperos pra fazer determinados pratos e ficam ótimos. Na higiene aprendi mais coisas que água sanitária desinfeta mais que água quente. (Salada)</li> <li>- Durante o almoço de família usei o que aprendi durante o workshop de facas e manuseamento para cortar carnes e vegetais. Durante o almoço ou qualquer outra refeição aplico o que aprendi durante as aulas. (Vatapá)</li> <li>- Todos. No dia a dia eu sempre faço algo que aprendi. (Sopa).</li> <li>- Atualmente eu conheço as regras, normas de fazer uma comida, por causa, que o curso de cozinha me ensinou as técnicas. Fazer um arroz, lasanha e etc. (Esfirra);</li> <li>- Na otimização nos tempos de preparos de bolos, ou refeições com melhor qualidade. Na produção de bolos confeitados. (Enroladinho);</li> </ul>
--	--	--

	<p>Categoria geral 02 – Expectativas: se qualificar e montar o próprio negócio</p>	<p>Unidade de análise 2.1 – Ingressar no mercado de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para aperfeiçoar meus conhecimentos culinários. (Tortilla)</li> <li>- Aprender muito mais e arrumar um emprego. (Nutella)</li> <li>- Trabalhar na área de gastronomia, ser gastrônoma. (Costela assada)</li> <li>- Tentar atuar na área mercado de trabalho. (Peixada; Carne de sol; Caipirinha; Mingau de milho)</li> <li>- Arrumar um trabalho para sustentar minha família e me qualificar para o mercado de trabalho. (Buchada)</li> <li>- Pretendo trabalhar na área de restaurante, gosto muito de cozinhar e ter uma boa remuneração. (Brioche)</li> <li>- Me aperfeiçoar e trabalhar na área porque gosto muito de fazer comida. (Ostra)</li> <li>- Me qualificar cada vez mais e fazer um curso superior. (Macaxeira)</li> <li>- Trabalhar em um bom emprego. (Caranguejada)</li> <li>- Proporcionar uma alimentação saudável e saborosa para minha família e algum dia trabalhar com venda de alimentos. (Cebola)</li> <li>- Primeiro espero que possa vim a terminar pois tenho um sonho: trabalhar na área que estou me formando, para que tenha condições de formar meus filhos. (Picanha)</li> <li>- Me engajar num ramo de trabalho com qualidade. (Pizza)</li> <li>- Trabalhar na área e continuar estudando ingressando no curso superior. (Tapioca)</li> <li>- Tenho várias expectativas, quando terminar, exemplo trabalhar na área ou em restaurantes ou hospital ou aqui mesmo no IFPI. (Salada)</li> <li>- Ser um dos melhores na área de cozinha e continuar estudando. (Vatapá)</li> <li>- Saber transmitir algo que aprendi para alguém de alguma forma e trabalhar no ramo também. (Sopa)</li> <li>- Adquirir conhecimentos e trabalhar no que eu gosto confeitaria. (Feijoada)</li> <li>- Pretendo ampliar mais meus conhecimentos. (Churrasco; Lagosta)</li> </ul>
		<p>Unidade de análise 2.2. – Trabalhar x montar negócio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montar meu próprio negócio com as técnicas aprendidas em sala de meus conhecimentos culinários. (Pimenta)</li> <li>- Quero muito uma lanchonete minha não quero mais trabalhar para os outros. (Jujuba)</li> <li>- Tenho grandes planos e sonho criar meu próprio negócio. (Acarajé)</li> <li>- Montar um buffet. (Moqueca)</li> <li>- Trabalhar por conta própria. (Canjica)</li> <li>- Abrir meu próprio negócio. (Rapadura)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar preparada pra montar o meu próprio negócio. (Cenoura)</li> <li>- Colocar em prática tudo o que aprendi em um negócio próprio. (Galinha caipira)</li> <li>- Continuar estudando na área, melhorar meus conhecimentos e futuramente trabalhar no meu próprio negócio. (Empada)</li> <li>- Eu quero praticar fazendo comida como creme de galinha e fazer várias comidas para vender. (Esfirra)</li> <li>- Montar uma lanchonete. (Farofa)</li> <li>- Quero montar minha microempresa. (Panelada)</li> <li>- Colocar um negócio onde possa atender comida. (Hamburguer).</li> <li>- Quero poder criar minhas próprias receitas. (Lasanha)</li> </ul>
Categoria geral 03 – Abordagem do conteúdo: contribuições para a Aprendizagem	Unidade de análise 3.1 – Prática x teoria: aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas formas de cozinhar diferente. (Nutella)</li> <li>- Trabalho há treze anos na cozinha, mas o curso está me possibilitando executar com mais eficiência. (Marmelada)</li> <li>- Aprimorar melhor o meu desenvolvimento na cozinha. (Rapadura)</li> <li>- Aprendi sobre cuidados na questão de segurança de trabalho e nas aulas de técnicas de habilidade básica de cozinha, molhos, vegetais e cortes. (Vatapá)</li> <li>- Aperfeiçoei os meus dotes culinários. (Cenoura)</li> <li>- É algo que faltava em minha vida para ingressar na minha vida profissional. (Pizza)</li> <li>- Todas em especial as práticas de cozinha. (Arroz de cuxá)</li> <li>- Uma das melhores abordagens é quando o professor faz a mesma preparação e explica a preparação antes para todos. Pois como é a mesma receita se pode observar o que pode dar certo ou errado. (Enroladinho)</li> <li>- Quando o professor traz a apostilha e explica como fazer e juntos vamos fazendo as receitas. (Farofa)</li> <li>- Muito já trabalho na área. Porque me influencia muito no cotidiano. (Tortilla; Feijoada)</li> <li>- Por não saber decorar e os conhecimentos dos pratos que não tinha conhecimento. (Hamburguer)</li> <li>- Os conteúdos nos ajuda a entender como montar um negócio também como melhorar o atendimento aos clientes. (Jujuba)</li> </ul>
	Unidade de análise 3.2 – Desperta para estudar		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estou aprendendo um pouco do que estou estudando em sala de aula. (Carne de sol)</li> <li>- Há várias atuações no cotidiano e saber várias coisas sobre a alimentação. (Águia)</li> <li>- Muito, despertou em mim a vontade de continuar a estudar. (Pimenta)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgar minhas expectativas. (Moqueca)</li> <li>- Porque aprendi coisas novas. (Caranguejada)</li> <li>- Aprendi muito porque não tinha afinidade com a área e aprendi a gostar de sociologia. (Canjica)</li> <li>- Tenho muito tempo sem estudar e está contribuindo para eu evoluir. (Buchada)</li> <li>- Me fez pensar em mais possibilidades e desenvolvimento meu mesmo. (Churrasco)</li> <li>- Contribui muito para mim porque aprendemos muita coisa em sala de aula. É bom para concluir nossos estudos. (Brioche)</li> <li>- O motivo de aprendermos mais e com mais clareza, contribuiu mais abertamente para uma aprendizagem ainda maior e melhor. (Acarajé)</li> <li>- Nas aulas teóricas, às vezes não entendo nada, eu gosto mesmo são das aulas práticas. (Lasanha)</li> <li>- Com certeza um ótimo aprendizado vou levar para a vida toda. (Ostra)</li> <li>- Porque está me fazendo rever todas as coisas e melhorar minha leitura, escrita e até mesmo conviver com outras pessoas. Essa foi para mim uma grande oportunidade. (Macaxeira)</li> <li>- Alguns conteúdos são complicados de absorver por parte dos deficientes auditivos que não dominam 100% o português. (Cebola)</li> <li>- Depois que eu comecei a estudar os meus conhecimentos foram se desenvolvendo, mas ainda tenho muita dificuldade de escrever mas espero que possa superar. (Picanha)</li> <li>- Temos conhecimento escolares e adquirimos conhecimento geral. (Tapioca)</li> <li>- A abordagem em sala é muito importante pois as vezes estou com dúvidas de determinado assim e tiro logo a dúvida. (Empada)</li> <li>- Contribui e muito estava parada muito tempo fora da sala de aula. Agora que estou melhor porque estou estudando, estou aprendendo mais. (Salada)</li> <li>- Mais ou menos por que nem sempre compreendo os conteúdos dados na sala mas me esforço um pouco. (Sopa)</li> <li>- Professores tem várias metodologias, mas tem uma principal que é usar slide, imagens para eu entender, também o intérprete de libras para eu entender. (Esfirra)</li> </ul>
	<p>Categoria geral 4 - Conhecimento contextualizado: motiva para aprender.</p>	<p>Unidade de análise 4.1 – Situações de aprendizagem x Experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como no PROEJA há muitas mulheres que foram ou são domésticas, fizemos várias discussões sobre a realidade do trabalho doméstico, situação do dia a dia, ir a supermercado fazer as compras da semana. (Brigadeiro; Donut).</li> <li>- Relatos da vida cotidiana organizando os exemplos que cada um vai apresentando. A partir da realidade</li> </ul>

		<p>que eles trazem para sala de aula, é feito uma contextualização dos assuntos com as experiências vivenciadas por eles (Arrumadinho; Maria Isabel, Algodão doce).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproveitar o conhecimento prévio dos alunos - adultos e motivação em aprender uma nova língua. (Gelatina).</li> <li>- A experiência dos alunos é essencial para a exemplificação da aplicação das normas de segurança do trabalho. Na identificação dos riscos de acidentes, as vivências deles são muito importantes e demonstravam a necessidade das normas de segurança. (Cocada)</li> <li>- Na minha concepção, o professor deve partir da bagagem dos alunos. Quando discuto história do Brasil costumo perguntar aos alunos sobre a visão deles acerca da escravidão, no período colonial, e da questão indígena. Desenvolve esse debate trazendo para os dias de hoje. Os alunos se empolgam e se manifestam, expõem a sua opinião e a aula segue em um bom diálogo. Então, trabalhar com a bagagem dos alunos é essencial para a condução dos conteúdos programados e aulas planejadas. (Beiju).</li> <li>- Na sala tem 4 alunas surdas e como professora as convido para repassar aos demais colegas de classe as experiências e os conhecimentos delas, uma vez que a visão de mundo dos surdos é diferente. (Paçoca).</li> </ul>
	<p>Unidade de análise 4.2: Vivências no Contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula demonstração, aonde os alunos irão "preparar" na prática, o produto elaborado durante as aulas. (Shis).</li> <li>- Quando passo produção textual em classe, sempre trabalho com textos deles. Faço interpretação, análise linguística. Eles ficam satisfeitos e valorizados com esse trabalho. (Baião de dois).</li> <li>- Quando trabalho conteúdos como estatística, geometria, operações básicas ou matemática financeira tudo que eles apresentam é aproveitado. Sempre funciona colocar um exemplo como: dívidas e haver, quando falamos de números com sinais opostos. Juros pode ser direcionado a compra à prazo. (Torrada).</li> <li>- As alunas surdas presente na sala de aula nos auxiliaram na aprendizagem de libras. (Trufa)</li> <li>- Geralmente eu busco saber o que o aluno já sabe do conteúdo que irei ministrar. Dos depoimentos deles é que eu começo a expor o assunto. Em atividades práticas. Em associação do conteúdo com o seu cotidiano. (Almôndega)</li> <li>- Busco atividades ligadas ao contexto do curso. Exemplo: escrever a receita de um bolo, fazer uma</li> </ul>



			<p>lista de ingredientes com seu preço. (Feijão-tropeiro).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante as aulas práticas de cozinha piauiense. Eles gostam muito das aulas práticas no laboratório. (Baquete; Paçoca).</li> <li>- Aprendem quando se sentem inseridos no contexto, ou seja, aqueles conteúdos teóricos precisam estar relacionados com a realidade em que estão inseridos. Teoria e realidade. (Algodão doce).</li> <li>- Aulas práticas. Nas aulas teóricas eles ficam dispersos não conseguem acompanhar os conteúdos. (Maria Isabel)</li> </ul>
	<p>Categoria geral 05 – Transposição didática: transformar o ensino em aprendizagem</p>	<p>Unidade de análise 5.1 – Transpor de forma prática o conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a maneira que o docente encontra de fazer uma relação clara entre teoria aprendida da academia com a realidade em que estamos inseridos com a finalidade de transformar nas salas de aula em verdadeiras comunidades de aprendizagem. (Algodão doce)</li> <li>- Quando faço a correlação da linguagem com o uso da calculadora, onde eles passam a perceber a importância do conteúdo. (Donut)</li> <li>- Quando o debate se aproxima ao máximo das condições de vida dos alunos. (Brigadeiro).</li> <li>- Aula passeio, vídeo, filmes e slides. (Baião de dois).</li> <li>- Vídeos, documentários, relatos pessoais. (Arrumadinho).</li> <li>- É preciso utilizar recursos variados conforme a dificuldade dos conteúdos. Ao falar de riscos com máquinas, observação e vídeos são fundamentais. Teorias, conteúdo teórico extenso precisa de discussão em grupo com muitos exemplos práticos. Visitas técnicas são importantes. (Cocada).</li> <li>- Quando eles percebem que a disciplina é ministrada de forma criativa e descomplicada. (Trufa).</li> <li>- Passar os conhecimentos adquiridos para que o mesmo tenha visão ampla de realidade vivenciada durante o decorrer das aulas. (Shis).</li> <li>- Uma forma prática de o aluno entender um conhecimento com o logaritmo e compreender que a conta de luz de sua residência pode ser calculada usando tal conhecimento. (Donut).</li> <li>- Conseguir colocar o que o aluno trás do seu aprendizado anterior e agregar ao que eu quero ensinar. (Torrada)</li> <li>- Transpor de forma prática e acessível o conhecimento a ser ministrado. (Arrumadinho)</li> <li>- Eu penso que seriam as formas / estratégias / mecanismos que utilizo para ministrar um conteúdo de forma a torná-lo compreensível pelo meu aluno. (Almôndega)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- A maneira como os alunos respondem ao aprendizado da disciplina que desenvolvo, feedback. (Gelatina)</li> <li>- É passar / falar uma aula / assunto da maneira mais fácil, com coerências e dinamismo. (Baião de dois).</li> </ul>
		<p>Unidade de análise 5.2 – Transferência: intercâmbio de ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando se faz a transposição de uma metodologia de ensino para atender necessidades específicas de um público. (Brigadeiro)</li> <li>- Transmissão de conhecimento entre aluno e professor. (Trufa)</li> <li>- No decorrer do curso, preparamos oficinas, através de projetos, onde o próprio aluno será o instrutor para as oficinas (aulas). (Shis).</li> <li>- Transferência do conhecimento de forma didática ou uma técnica de transferência de conhecimento. (Feijão-tropeiro)</li> <li>- Técnicas empregadas durante a aula para fazer com que os alunos consigam absorver os conhecimentos repassados pelos professores. (Maria Isabel)</li> <li>- Adequação da linguagem, buscando referências nas vivências dos alunos. Metodologia dinâmica com o uso de vários recursos. Postura de diálogo constante, incentivando o intercâmbio de ideias entre os alunos e destes com o professor. (Cocada)</li> <li>- Imagino que seja a aplicação, em sala de aula / na atividade docente, dos conhecimentos que o educador teve acesso ao longo de sua formação. Planejar os conteúdos e pensar uma didática atraente, bem como desenvolver uma avaliação que de fato, traga resultados. (Beiju).</li> </ul>

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelos dados empíricos.