



**INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ELIDINEIDE MARIA DOS SANTOS
In Memoriam

**NA COZINHA TAMBÉM SE ENSINA E APRENDE HISTÓRIAS: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM
GASTRONOMIA (PROEJA)**

Catu, BA
Outubro de 2023

ELIDINEIDE MARIA DOS SANTOS

In Memoriam

**NA COZINHA TAMBÉM SE ENSINA E APRENDE HISTÓRIAS: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM
GASTRONOMIA (PROEJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira

Catu
Outubro de 2023

P 324f Santos, Elidineide Maria dos.

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos / Elidineide Maria dos Santos. - Catu, 2023.

120p.

Monografia (pós-graduação) – Instituto Federal Baiano, Câmpus Catu, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Catu, 2023.

Orientador: Marcelo Souza Oliveira; Coorientadora: Patricia de Oliveira

1. Ficha Catalográfica. 2. Método de Estudo. 3. Trabalhos Científicos. I. João de Paula. II. Título

CDD 001.4

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

ELIDINEIDE MARIA DOS SANTOS

**NA COZINHA TAMBÉM SE ENSINA E APRENDE HISTÓRIAS: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM
GASTRONOMIA (PROEJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de outubro de 2023.
COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano
Orientador

Profa. Dra. Joana Fidélis da Paixão
Instituto Federal Baiano
Membro interno

Profa. Dra. Patricia de Oliveira
Instituto Federal Baiano
Coorientadora

Prof. Dr. Rafael Rosa da Rocha
Instituto Federal Baiano
Membro externo

Profa. Dra. Aline Najara da Silva Gonçalves
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Membro externo

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Helena (*in memoriam*). Mulher guerreira, *lavadeira*, incentivadora de todas as minhas iniciativas e que, quando recebi o resultado de ingressante do Curso do Mestrado do ProfEPT, ficou muito feliz. Porém acamada, acabou nos deixando e foi me olhar de longe em forma de estrelinha, lá do firmamento. À minha família, na pessoa de meu pai, mestre de obras, aposentado, ouvinte das minhas produções textuais; aos meus irmãos e cunhadas que constitui a outra parte da minha extensão de família, um porto seguro, que sempre me acolhe, vibra com as minhas conquistas sempre me confortando nos momentos necessários. Em especial à minha filha, Daniela Santos Souza, e ao meu genro, Joselito Júnior, sempre colaborando para a concretização dos meus sonhos.

Aos meus netos — Ana Clara, Lara e Henry —, razão do meu viver, por tornar os meus dias mais lindos, cheios de vida e amor. Dedico aos estudantes que fizeram e fazem parte da minha história de vida, e que me inspiram a trabalhar pela Educação cada vez mais, em especial aos estudantes da EJA do Colégio Estadual de Alagoinhas, local onde leciono atualmente, e a todas as instituições de ensino público deste país. Dedico também às pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para minha chegada e permanência no ProfEPT. Aos meus amigos sempre atentos e prontos a me fortalecer e incentivar a continuar com a jornada, bem como meus colegas de trabalho, em especial a doutoranda Juliana da Costa Neres, parceria forte, ouvinte atenta e, acima de tudo, a irmã que a vida me deu. Aos meus colegas de turma do ProfEPT do IF Baiano (Campus Catu - turma 2021), que muito me ensinaram, ajudaram e contribuíram para o sucesso dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por guiar-me em todos os momentos, dando-me a permissão para realização deste projeto tão sonhado.

À minha filha, pelo apoio e presença em todos os momentos felizes ou difíceis. Obrigada por acreditar e sempre me motivar a seguir em frente. E também a meus netos, Ana, Lara e Henry. Meu amor por vocês é imensurável e incondicional.

Aos meus pais, Thiago e Helena (*in memoriam*) e à minha família como um todo, sinônimo de fortaleza e união. É muito bom saber que posso contar com todos vocês em qualquer situação. O auxílio e o apoio de vocês foram fundamentais para dar continuidade e perseverança quando tudo parecia impossível. Amo vocês!

Aos meus ex-colegas de trabalho do Colégio Antônio de Deus Seixas (Catu), Colégio Estadual Polivalente (Alagoinhas), Colégio Professor Carlos Rosa (Alagoinhas), Colégio da Polícia Militar Prof. Carlos Rosa (Alagoinhas) e aos colegas do Colégio Estadual de Alagoinhas.

Ao Instituto Federal Baiano Campus Catu e ao ProfFEPT pela oportunidade da entrada no Mestrado, e em especial ao Prof.º Dr. Davi Silva, que me acolheu maravilhosamente na minha chegada, ainda que pela internet e em tempos de pandemia.

Ao meu orientador Prof.º Dr. Marcelo Souza Oliveira, pessoa magnífica, que me deu todas as oportunidades para concretizar este trabalho. Obrigada pela confiança, escuta atenta, carinho, compreensão e paciência, e sobretudo pelo incentivo diante dos vários momentos de turbulências e recomeços ocorridos durante a caminhada do curso. Agradeço, principalmente, por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, com fala clara e concisa para chegarmos ao momento atual de concretização do sonho do início do curso. Muito obrigada por tudo!

Aos meus colegas e amigos de caminhada do ProfEPT, em especial Elzenir, Fábio, Graciane, Honorato, Juciene, Larissa, Márcio, Milena, Silvana, Viani, Monik e Marta, sempre ajudando uns aos outros, com palavras de carinho e conforto, trocas de experiências, com contribuições relevantes durante curso.

Obrigada a todos os professores das disciplinas regulares e eletivas responsáveis em manter acesa a chama para finalização do curso.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, gratidão.

“A vitalidade é demonstrada não apenas pela persistência, mas pela capacidade de começar de novo.”

(F. Scott Fitzgerald)

RESUMO

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma modalidade de ensino que reúne a formação propedêutica à formação técnica e tecnológica para jovens e adultos brasileiros. Diante do exposto, é preciso considerar que esta população possui muitas especificidades e que a preparação e o desenvolvimento de materiais didáticos para atuar junto a eles exigem atenção quanto às suas necessidades. Neste cenário, tomando como parte do objeto o ensino de História, a presente pesquisa teve por objetivo geral compreender a maneira como uma Sequência Didática (SD) pode contribuir para os processos de ensino de História no PROEJA. A metodologia assumida foi do tipo Pesquisa Bibliográfica e buscou dissertações sobre o ensino deste componente curricular na plataforma digital do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Após a limpeza/filtro dos dados, apenas sete dissertações possuíam os critérios de inclusão no estudo. Nas Considerações Finais há o apontamento da ausência de estudos sobre o PROEJA, o necessário reconhecimento desta modalidade de ensino para a formação da população brasileira, e a apresentação da SD desenvolvida para atender as necessidades do ensino de História para estes alunos.

Palavras-Chave: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Ensino; Sequência Didática; Aprendizagem;

ABSTRACT

The Program for the Integration of Professional Education into Secondary Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA) is a teaching modality that combines propaedeutic training with technical and technological training for Brazilian young people and adults. In view of the above, it is necessary to consider that this specific population has many specificities and that the preparation and development of teaching materials to work with them require attention to their needs. In this scenario, taking History teaching as part of its object, the general objective of this research was to understand the way in which a Didactic Sequence (DS) can contribute to the History teaching processes in PROEJA. The methodology adopted was of the Bibliographic Research type and sought dissertations on the teaching of this curricular component on the digital platform of the Professional Master's Program in History Teaching. After cleaning the data, only seven dissertations met the study inclusion criteria. The Final Considerations point out the lack of studies on PROEJA, the necessary recognition of this teaching modality for the education of the Brazilian population, and the presentation of the DS developed to meet the needs of History teaching for these students.

Keywords: Program for the Integration of Professional Education into Secondary Education in the Youth and Adult Education Modality; Youth and Adult Education; Teaching; Following teaching; Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SD – Sequência Didática

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNYAHANA – Instituto de Educação Superior de Unyahana de Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica.....	15
2.2 A Educação Profissional Brasileira.....	17
2.3 O Ensino de História no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).....	20
3 METODOLOGIA	23
3.1 Caracterização, Natureza da Pesquisa e Método.....	23
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	25
4.1 Ensino de História.....	27
4.2 Aprendizagem em História.....	28
4.3 Ensino e Aprendizagem no PROEJA.....	30
5 PRODUTO EDUCACIONAL: “NA COZINHA TAMBÉM SE APRENDE E SE ENSINA HISTÓRIAS”	31
5.1 Propositura De Uma Sequência Didática Para Cursos Técnicos Em Gastronomia Do Proeja: “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”.....	31
5.2 Planejamento e Desenvolvimento da Sequência Didática.....	33
5.2.1 <i>Análise do público alvo</i>	33
5.2.2 <i>Desenho</i>	34
5.2.2.1 Objetivos de Aprendizagem.....	35
5.2.3 <i>Desenvolvimento</i>	36
5.2.4 <i>Implementação</i>	43
5.2.5 <i>Avaliação</i>	44
5.3 Análise e discussão dos resultados.....	46
5.3.1 <i>Categoria 01:Aprendizagens Significativas no PROEJA</i>	47
5.3.2 <i>Categoria 2: Ensino de História no PROEJA</i>	49
5.3.3 <i>Categoria 03: Materiais e Recursos didáticos no PROEJA</i>	52
5.4 Algumas Considerações.....	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
FONTES	60

INTRODUÇÃO

A ideia da pesquisa partiu inicialmente de minhas experiências em sala de aula na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia — no Fundamental II, no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) — e do meu lugar de fala: uma mulher negra do interior, filha de um mestre de obras e uma lavadeira, mãe, avó e professora de história, inserida no mercado de trabalho através de concurso público graças ao curso profissionalizante do Magistério. Fui a primeira pessoa da família a alcançar o nível superior cursando licenciatura em Estudos Sociais, pela Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), e História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também em Alagoinhas, e os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil (Uneb) e Gestão Escolar (Unyhanna).

Ao longo de toda minha vida acadêmica e profissional sempre fez parte das minhas inquietações pessoais discutir e analisar a formação social, política e econômica do Brasil, dentro e fora da sala de aula. Foi a partir da convivência com as realidades das diversas escolas, da relação com os estudantes, das interações com outros sujeitos que fizeram parte dos ambientes da formação acadêmica e escolar que vivenciei, e contando com a aquisição de uma multiplicidade de conhecimentos que possibilitaram a soma de experiências e que muito contribuíram para o meu aprimoramento constante, que me vi como educadora. De acordo com Freire, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão da prática”. (Freire, 2009, p. 58)

Com uma história de luta por diversos caminhos trilhados, a minha busca sempre foi e será por melhores condições de ensino e aprendizagem. Em minha trajetória, muitas conquistas aconteceram no campo pessoal e profissional, exatamente como Freire descreveu sobre o “ser educador” a partir da relação entre ter a formação e a realização através da prática.

Procurando seguir os pensamentos de Freire (2009), tenho atuado como docente do Ensino de História na modalidade EJA nos últimos cinco anos, na cidade de Alagoinhas (BA), em uma escola exclusiva para esse público.

Venho observando e realizando intervenções na realidade escolar através de

práticas educativas que enfrentam desafios e dificuldades marcadas pelas carências materiais e estruturais, que se fazem presentes no cotidiano escolar, dificultando o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de História.

Os diversos fatores que interferem diretamente na prática docente se fazem presentes há muito tempo. Em destaque, estão a falta de políticas públicas; de livros, módulos ou apostilas; precariedade na formação docente continuada; e defasagem de tecnologias digitais educacionais. Esses fatores terminam por justificar os resultados insatisfatórios na aquisição de conhecimentos por conta da deficiência para o desenvolvimento do processo de ensino na EJA.

É importante considerar que a prática educativa do professor se desenvolve a partir das teorias da aprendizagem aprendidas em sua formação para a mediação dos conhecimentos em sala de aula. No entanto, após a formação inicial, o professor precisa dar continuidade aos estudos a fim de conhecer novos procedimentos e estratégias, com a finalidade de estar preparado para atender às demandas que possam surgir.

A formação continuada oportuniza ao professor conhecer novas teorias e metodologias de ensino e, ao atualizar-se, realizar aulas diferenciadas, com o intuito de desenvolver uma aprendizagem significativa e melhor perspectiva de permanência dos estudantes na escola. Aqui, cabe destacar a importância de se conhecer e refletir sobre as metodologias ativas e a maneira como podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

As metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino que procuram colocar o aluno em contato com situações reais, para que eles experimentem e reflitam sobre elas (Morán, 2015; Lovato *et al*, 2018). Para Morán (2015), as metodologias tradicionais não atendem mais às necessidades e demandas atuais devido à influência das tecnologias no cotidiano. Desta forma, as metodologias ativas podem contribuir para preparar os estudantes para atuar nos mais diversos segmentos, por já terem participado de experiências anteriores.

Entre os muitos tipos de metodologias ativas, destacamos as Sequências Didáticas (SD), que são produto deste estudo. As SD podem ser definidas como um conjunto de atividades que são organizadas de forma interligada e com a intenção de se alcançar um objetivo pedagógico (Zabala, 1998; Araújo, 2013).

As SD têm se mostrado como um excelente instrumento para o ensino dos

diferentes componentes curriculares e disciplinas por diversos pesquisadores, e também atendidos objetivos educativos dos diferentes níveis de ensino. Por isso o meu interesse em discutir a produção de recursos didáticos para o ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”(Brasil, 1996). Isto significa que a atuação docente para esta faixa etária deve estar atenta, tanto às necessidades dos alunos, quanto às suas expectativas e especificidades.

A sala de aula, concebida como local privilegiado de aprendizado, é onde o professor, a cada dia, desenha novos caminhos para mediar o acesso ao conhecimento a partir de diferentes estratégias, (re)desenhando novos caminhos por meio de suas práticas educativas. E, dentro do contexto da EJA, isso significa reconhecer e saber questionar o contexto dos alunos que a compõem. Assim, para ofertar uma educação de qualidade na EJA, é preciso considerar que

O preparo de um docente voltado para a Educação de Jovens e Adultos, deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. (Brasil, 2000, p.56).

Portanto, o professor precisa interagir, ter empatia com os estudantes, estabelecer diálogo e ter cuidado no desenvolvimento das atividades, pois elas devem ser específicas, planejadas para serem flexíveis, possuir recursos didáticos suficientes e adequados à realidade dos estudantes.

Isto é necessário porque os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são sujeitos oriundos da classe trabalhadora e que tiveram ao longo de suas histórias de vida seus direitos negligenciados pelo Estado. Eles buscam na EJA a concretização do sonho da conclusão dos estudos, com a finalidade de alcançar melhores chances para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. Nesse contexto, a mediação dos conteúdos, na escola, por parte do professor, precisa ser adequada e tomar por base a realidade do estudante trabalhador. Além da empatia, o professor precisa estar atento às metodologias que utiliza, pois é através delas e do uso de materiais didáticos específicos, somadas a uma linguagem adequada, que contemple a variedade de perfis, que poderá obter resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Ao ingressar como discente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), passei a explorar a EJA no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Criado inicialmente por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005), que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006), o PROEJA se caracteriza como um programa com ofertas de cursos voltados para a formação inicial e/ou continuada dos trabalhadores e a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O referido Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006) também informa quais são as diretrizes para o programa e a importância de se considerar as características do público a ser atendido. Isso significa que a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica deve partir das teorias da aprendizagem, pois elas orientam os caminhos para a construção de um ensino efetivo, contribuindo para o desenvolvimento das práticas educativas em espaços formais ou não formais voltados para este público específico de alunos.

Com base no exposto, a presente pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: quais as contribuições que uma Sequência Didática (SD) pode trazer para o ensino de História no PROEJA?

O objetivo deste estudo é compreender a maneira como uma SD para o ensino de História pode contribuir para os processos de ensino de História no PROEJA. Para isso, se faz necessário investigar a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para o PROEJA a partir dos estudos e pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, e desenvolver uma SD para o ensino de História no PROEJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído no Brasil tomando por base a ação da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tinha como objetivo posterior, a ampliação de seus limites a partir da institucionalização de uma política pública de integração de educação profissional junto ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, visando a formação humana no sentido lato: formação para a vida, não apenas para a inclusão no mercado de trabalho (Gevard; Oliveira, 2009, p.14).

Os motivos para a implementação de cursos profissionalizantes no território brasileiro têm base histórica como uma ação estratégica utilizada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerada escola pública de excelência e possuidora de qualidade no ensino. Assim, o PROEJA foi criado através de decisão governamental, de modo que a Rede foi colocada ao alcance da formação dos trabalhadores. Entretanto, foi necessário otimizar a estrutura da Rede, no que diz respeito à questão de oferta de profissionalização para os jovens e adultos trabalhadores.

O objetivo era melhorar seu acesso ao Ensino Médio na Rede Pública que, no período, já não atendia à demanda de jovens e adultos em busca de escolarização com qualificação profissional (Machado; Oliveira, 2016, p. 5).

Com o Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006), a reformulação da EJA com a Educação Profissional possibilitou que o oferecimento de Educação Profissional não somente aos alunos da EJA de Ensino Médio, como era durante a vigência do Decreto 5.478/2005 (Brasil, 2005). A partir daquele momento, a Educação Profissional de forma integrada à EJA passou a ser ofertada juntamente com a EJA de Ensino Fundamental (anos finais).

A oferta dos diversos cursos buscava promover uma educação científica, tecnológica e humanística, com o objetivo de formar integralmente o cidadão através de uma visão crítica e reflexiva, preparando assim o estudante para atuar no mundo

do trabalho, com competência técnica satisfatória e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais (Gonçalves, 2015). Portanto, podemos inferir que os jovens e adultos que frequentam a PROEJA, em sua maioria, consideram que, somente através da escola, podem inserir-se no mercado de trabalho. Isso fica evidente quando ao buscarem uma vaga, recebem a negativa das empresas, fábricas ou indústrias, com a justificativa de que não possuem a escolarização e qualificação adequadas para ocupá-la.

De acordo com Moura (2006), na modalidade PROEJA, o público atendido é composto por sujeitos que estão às margens da sociedade capitalista, promotora de cabedal de pessoas totalmente desfavorecidas em todos os aspectos: econômicos, sociais e culturais. Desigualdades que envolvem pessoas negras, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, desempregados, trabalhadores informais e que acabam se tornando representantes dos abismos, das divisões e separações presentes na sociedade brasileira.

A fim de atender tamanha diversidade, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui várias subdivisões, com a possibilidade de cursos de curta, média e longa duração para os diferentes níveis de formação do estudante, incluindo os níveis básico, superior e a pós-graduação. É no nível básico que se oferta a Educação Técnica de Nível Médio com Formação Profissional, porém com três formatos distintos, a saber: (i) a forma subsequente, que acontece quando o estudante faz o curso técnico após ter concluído o Ensino Médio; (ii) a forma concomitante, quando o estudante faz o curso técnico ao mesmo tempo em que faz o Ensino Médio na mesma instituição ou em outra instituição; (iii) a forma integrada, por meio do Ensino Médio Integrado (EMI), com curso técnico único, com uma estrutura própria e diferenciada. (Figueiredo, 2020).

Os cursos técnicos integrados fazem parte do âmbito de uma política educacional pública que surgiu como possibilidade de ofertar uma Educação Básica sólida, com ligação direta com a formação profissional. Em outras palavras, uma educação para além da conclusão do Ensino Médio. Para tanto, parte do mundo do trabalho, para que o estudante possa utilizar os conhecimentos adquiridos em sua formação educacional e profissional de forma ética e competente, se apropriando das técnicas e do uso correto da política, sempre em função do coletivo e dos interesses dos trabalhadores. (Brasil, 2007).

Conforme Ramos (2010), algumas pessoas jovens e adultas não conseguiram seguir o traçado linear de estudos, a partir do Ensino Fundamental I e II, e muitos até deixaram de concluir o Ensino Médio ou Superior devido à necessidade de adentrar ao mundo do trabalho. Muitas dessas pessoas voltam para a escola porque a empresa onde atuam exige aquisição de conhecimentos e conclusão dos estudos com qualificação profissional para permanecer trabalhando.

Nesse cenário, o PROEJA se apresenta tanto como uma oportunidade para aqueles que não puderam ter acesso à escolarização na idade própria, quanto um meio de formação e qualificação para a sua inclusão e permanência no mercado de trabalho, sendo, portanto, um importante instrumento político para a classe trabalhadora.

2.2 A Educação Profissional Brasileira

Saviani (2007) considera em seus estudos que a transformação na educação brasileira gira em torno do fazer pedagógico, através do ensino tradicional e a inserção das teorias de aprendizagem modernas, do lúdico e a valorização da realidade do estudante. Nesse contexto é importante salientar que entender o processo ao longo da história para a implementação das práticas educativas modernas na EPT é um desafio para pesquisadores e docentes. Porém, o mundo do trabalho, dentro de uma sociedade moderna, exige que o sujeito adquira conhecimentos específicos e sistematizados para galgar uma vaga de trabalho.

A implementação da modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil se deve ao fato das necessidades das indústrias, quanto ao preparo da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. O enfrentamento aos desafios da preparação da mão de obra trouxe como resultado a conquista de várias mudanças nos procedimentos e estratégias das práticas educativas, que passaram a ser direcionadas para a preparação de profissionais qualificados.

Em seus estudos sobre a educação e o mundo do trabalho, Santos (2012) criticou o uso do conhecimento como mercadoria e as consequências desse uso para o trabalhador. Ao discutir sobre o direcionamento do processo de

aprendizagem, a autora pontuou a importância de se investigar quem é o sujeito da aprendizagem da EPT/PROEJA, lembrando que os jovens e adultos estudantes da modalidade também atuam na sociedade enquanto ser social, cultural e político, com seus sonhos, ideias, soluções, relações, dentre outros aspectos. Segundo Santos (2012, p.96):

[...] a Educação, assim como outra e qualquer mercadoria, passou a ter um preço de mercado e, mais que isso, está sendo negado este direito na sua essência, pois, estamos em um processo de precarização do conhecimento. Não existe igualdade sem liberdade. Desta forma, temos que nos perguntar a cada dia, que tipo de conhecimento necessita a classe trabalhadora? Que escola, dará conta de ensinar as pessoas a lerem o mundo e suas mazelas? Que educação propiciará a verdadeira emancipação humana? Para encontrar caminhos e desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica era necessário um público. E a opção para formação do público-alvo para a nova modalidade foram os cidadãos despossuídos de propriedades, de recursos produtivos e dos meios de produção, porém, possuidores de um elemento vital para o sistema capitalista: a força de trabalho, pois de um lado existia os cidadãos possuidores da força de trabalho para oferecer, e outro lado a classe dominante dona do capital, dos maquinários e das propriedades, e que apropriou-se da ciência, dos conhecimentos.

A aquisição do conhecimento, a partir de então, ganhou finalidade e foi determinada pela classe dominante. Surgia então a valorização da aquisição de conhecimento como uma força produtiva, pois, para o ser humano entrar no mercado de trabalho precisava ter o domínio e o preparo específico para atuar no mundo das fábricas e indústrias e, ainda, lidar com as tecnologias. Porém, a aquisição do conhecimento específico para o mundo do trabalho somente seria possível em uma instituição: a escola.

A instituição escola como detentora dos conteúdos, das ciências a serem transmitidos, com a liderança da classe dominante, acabou por direcionar como seria preparada a parcela da sociedade que atuaria a partir de então no trabalho nas indústrias. Isso justifica a busca por novos caminhos para o modo de ensinar e de aprender na Educação Profissional e Tecnológica ao longo do tempo: pela necessidade de tornar a escola um espaço de pertencimento do estudante, com interação entre estudantes e professores, e assim possibilitar o desenvolvimento do trabalho educativo com satisfação, o que resultou nas transformações das relações entre a escola e os estudantes, e da sociedade com o trabalho (Machado; Oliveira,

2010; Gonçalves, 2015).

A introdução do trabalho como elemento pedagógico para o desenvolvimento das atividades na escola de modo integrado, contextualizado, levando em consideração a experiência pedagógica, a partir das várias teorias da aprendizagem existentes, passou a ser uma realidade da sociedade brasileira com a implementação da Educação Profissional e Tecnológica.

No cotidiano da maioria das instituições escolares, a apropriação e utilização das diversas teorias da aprendizagem criadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, serviu para a adequação das ações do professor na transmissão dos conhecimentos, seja para fugir do tradicional, ou para inovar (Machado; Oliveira, 2010; Gonçalves, 2015).

Segundo Ramos (2010), as implicações políticas e pedagógicas da integração da Educação Básica e Profissional exigiram discussões políticas para direcionar o olhar para a formação humana de um grupo específico de sujeitos adultos e trabalhadores. Eles se tornaram a base da Educação de Jovens e Adultos para a formação profissional.

Neste cenário, a prática docente deve ter como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos ou das temáticas, a realidade dos estudantes da EJA/PROEJA, para assim possibilitar a aquisição de conhecimentos significativos, as competências e habilidades para a vida no trabalho e na sociedade.

A educação para essa parcela específica da população passou a ser desenvolvida no Brasil de uma maneira mais moderna a partir da implementação da EPT. A escola passou a atuar na intenção de formar o cidadão e o trabalhador, ao mesmo tempo, para atuar na sociedade e, em especial, no mundo das indústrias. De acordo com Ramos (2010), o trabalho a partir da educação profissionalizante passou a ser utilizado como princípio educativo e está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos da EJA/EPT/PROEJA a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Ao mesmo tempo, ao apreender os conteúdos históricos do trabalho,

determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, é que se pode compreender as relações sociais, e no interior dessas as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo (Ramos, 2014, p. 209).

2.3 O Ensino de História no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Em razão da minha experiência como professora atuando na EJA e da minha formação de licenciada em História, vejo que, pensar e discutir o ensino da disciplina para os estudantes desse segmento é de grande importância para o processo de formação. Isso porque o ensino de História para PROEJA/EJA deve favorecer o resgate de valores humanísticos, sempre procurando contextualizar o que se tem nos livros, e a compreensão da realidade da sociedade em todos os aspectos: sociais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros, de forma a conduzir um ensino associado à realidade social.

É sabido que o ensino da disciplina História não deve apenas reproduzir os conhecimentos dos livros didáticos, módulos ou apostilas. Deve, por outro lado, ser articulado com a realidade do estudante, politizado, sem fragmentação, ou seja, não deve apenas ser um ensino voltado para indicar heróis e vilões para a simples memorização, ou como instrumentos de repasse de informações (Hauschild; Giongo; Quartieri, 2017).

As aulas de História devem fomentar o interesse do estudante pelos temas apresentados em sala, possibilitando o diálogo e uma dinâmica de participação e reflexão. Entretanto, para que as ações educativas tenham efetividade, a seleção dos materiais que deverão ser utilizados é de fundamental importância devido às especificidades da população atendida, conforme já mencionado anteriormente.

Dessa forma, na modalidade PROEJA, de acordo com o documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), os materiais poderão ser desenvolvidos sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, podendo envolver alunos e professores no projeto de criação, considerando a realidade local e o Projeto Político-Pedagógico. Em outras palavras, a construção dos materiais e recursos a serem utilizados deve

ser uma ação coletiva entre a instituição, os professores e os alunos. Ainda de acordo com o referido documento, os materiais produzidos por alunos e professores passam a ser de domínio público e poderão ser socializados tanto em ambientes impressos como nos eletrônicos voltados para os estudantes do PROEJA (Brasil, 2007).

Para o desenvolvimento das práticas docentes em sala de aula, todo professor de qualquer modalidade de ensino precisa de material educativo, bem como de publicações atualizadas e disponibilizadas no mercado educacional e adquiridos pelas instituições de ensino. Isso não exclui os professores atuantes no PROEJA.

Nesse sentido, é necessário o entendimento do que é um “material educativo”. De acordo com Paiva e Vargas (2017), os materiais educativos são todos os recursos que dão suporte à mediação pedagógica, tomando por base a utilização de tecnologias de comunicação e a interação para a produção e socialização das propostas pedagógicas. Ainda de acordo com as pesquisadoras,

O material educativo pode ser compreendido como um facilitador da experiência de aprendizado ou mediada para o aprendizado, de modo a não ser considerado apenas um objeto que proporciona informação, mas num dado contexto, facilitador ou apoio para o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado envolvendo mudança e enriquecimento em algum sentido, seja conceitual, perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou de atitudes (Kaplún, 2003) (Paiva; Vargas, 2017, p. 90).

Assim, pensar o desenvolvimento de materiais para o ensino de História para alunos dos cursos do PROEJA, implica compreender o que pode significar esta modalidade para estes estudantes. Para Dutra (2010), o ensino de História na EJA/PROEJA deve ser pensado de maneira diferenciada do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e nunca deve ser confundida como um meio de aceleração ou “depósito” de alunos oriundos do Ensino Regular.

No ensino de História é preciso fomentar nos alunos a busca pela aprendizagem dentro e fora da sala de aula e, ao trabalhar elementos como memória, massificação e padronização industrial, os meios de organização, entre outros aspectos do curso profissionalizante, o professor deve e pode possibilitar o debate e a participação do estudante em suas aulas.

3 METODOLOGIA

3. 1 Caracterização, Natureza da Pesquisa e Método.

Este estudo se caracteriza como qualitativo, exploratório e descritivo. De acordo com Minayo (2009), os estudos qualitativos se preocupam com as Ciências Sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, ao trabalhar com o universo de crenças, valores, significados, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ademais, segundo Tozoni-Reis (2010), a metodologia da pesquisa é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade e, neste sentido, a pesquisa qualitativa pode ser utilizada tanto para aprofundar conhecimentos que já tenham sido qualificados, quanto para montar uma nova base de conhecimentos.

Já os estudos exploratórios, conforme Piovesan e Temporini (1995), são aqueles que procuram familiarizar-se com o objeto a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno estudado. Considerando os objetivos específicos já apontados anteriormente, o estudo e a análise de produções acadêmicas sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para o PROEJA é fundamental para que possamos aprofundar a compreensão sobre como a formação em História desses estudantes tem sido conduzida.

Em relação à caracterização como descritiva, isto se dá em razão da busca da descrição e/ou do mapeamento da realidade, a fim de se obter um retrato fiel do objeto estudado (Tonetto; Brust-Renck; Stein, 2014). Isso significa que este estudo pretende trazer uma descrição objetiva das produções analisadas em atendimento aos objetivos geral e específicos propostos.

O estudo desenvolvido foi do tipo Pesquisa Bibliográfica que, segundo Fonseca (2002 *apud* Sousa; Oliveira; Alves, 2021), se trata do estudo de referências já analisadas e publicadas, com o objetivo de recolher os conhecimentos e as informações já previamente construídas sobre o problema de pesquisa sobre o qual o pesquisador se dedica. Assim, a pesquisa bibliográfica é um estudo no qual obras publicadas sobre determinado objeto de conhecimento serão estudadas e analisadas pelo pesquisador com o objetivo de reunir as informações necessárias

para se responder o problema de pesquisa (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Dessa forma, o material selecionado para análise foram dissertações desenvolvidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) defendidas e publicadas no período de 2016 a 2021. A escolha deste período se deu devido à primeira publicação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) — que se deu em 2015 e ficou aberta para consulta pública por seis meses — até o ano anterior ao meu ingresso no ProfEPT. Esse documento trouxe mudanças significativas na organização dos conteúdos para o ensino de todas as áreas de conhecimento em nosso país.

Nesse período, além da publicação do texto final da BNCC, em 2017, também enfrentamos uma mudança significativa em várias políticas públicas nacionais, em razão da assunção de uma concepção conservadora de gestão política nas esferas de poder em nosso país, impactando fortemente a educação e a ciência, além da pandemia da Covid-19, que obrigou a produção de conhecimento em Ciências Humanas a se ajustar a novas formas de fazer pesquisa.

Para a inclusão da dissertação no conjunto de textos para serem analisados, foram considerados dois critérios: discutir o ensino de História para discentes do PROEJA/EJA e apresentar um produto educacional. Após a pré-seleção e limpeza dos dados, retirando os textos que não atendiam aos critérios de inclusão no estudo, sete dissertações foram selecionadas para compor a realização desta pesquisa.

A análise dos dados se deu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p.7), “A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Nesse contexto, os autores afirmam que

[...] a análise textual discursiva, ao pretender superar modelos de pesquisas positivistas, aproxima-se da *hermenêutica*. Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos. Essas compreensões têm seu ponto de partida na linguagem e nos sentidos que por ela podem ser instituídos, implicando a valorização dos contextos e movimentos históricos em que os sentidos se constituem. Nisso estão implicados múltiplos sujeitos, autores, e diversificadas vozes a serem consideradas no momento da leitura e interpretação de um texto (Moraes, Galiuzzi, 2007, p. 80).

A ATD envolve a compreensão hermenêutica do fenômeno. Para Galiazzi e Souza (2016, p. 54)

A tarefa hermenêutica na ATD é ir além do que já se sabe sobre o fenômeno, aprender sobre ele, ampliando o horizonte interpretativo por meio das emergências teóricas, ou seja, na disposição de novas elaborações dialógicas. O processo auto-organizado para o desenvolvimento da análise possui três momentos distintos: o primeiro momento é o de desmonte dos textos; o segundo momento, para estabelecer as relações e no terceiro momento é o de captar o novo emergente. Trata-se de um método que envolve a organização dos discursos para a análise, a codificação, a categorização, que neste estudo utiliza a técnica de análise categorial.

Com base no exposto, na seção a seguir apresento a análise das dissertações e dos dados obtidos.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Conforme os critérios anteriormente apontados, as dissertações selecionadas foram as seguintes:

Quadro 1 — Dissertações analisadas

Nº	Ano	Autor	Universidade	Título	Produto Educacional
1	2021	Arthur José Baptista	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Nossos pais não foram gauleses: o desafio da formação de professora (es) no conteúdo da Lei 10.639/2013 no Colégio Pedro II por meio das ações do NEABI/CPII	Levantamento realizado com os alunos dos cursos de Cultura e Mitologia Iorubá das turmas de 2015 a 2019. O levantamento foi feito com a utilização do instrumento Google Formulários e elaborado com objetivo de sondagem.
2	2016	Joana D'arc Araújo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Enegrecendo as Belas Artes ensinando História por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX	Instrumento pedagógico será distribuído virtualmente em PDF, o que possibilita aos professores da Educação Básica e aos estudantes conhecer e reconhecer nesses trabalhos e nessas histórias exemplos diferenciados da expressão cultural e artística Negra

					levando-os a questionar os modos de representação social das expressões da Cultura Negra no Ensino de História e em seus cotidianos
3	2016	Paula Tatiane Azevedo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	É pra falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professores de História	Curso de formação continuada para professores da rede pública na temática gênero história das mulheres no AVA e semipresencial;
4	2016	Jorge Everaldo Pitam		Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio	Dois modelos foram desenvolvidos: a Sala de Aula Invertida e a Rotação por Estações. As atividades foram colocadas em prática tendo como princípios norteador de uma metodologia de pesquisa qualitativa, pois não buscou evidenciar dados fechados através de números, mas sim reflexões a partir das observações feitas em sala de aula. As análises serviram para verificar se realmente existe um potencial qualitativo do modelo híbrido
5	2016	Carlos Eduardo Valdez da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	E a música nessa história? A música no Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira	Produção do blog chamado de Orin (a caixa mágica) é descrita no trabalho como uma proposta de atividades que foram desenvolvidas a partir de canções do Repertório Popular Brasileiro, que de alguma forma abordam temáticas compatíveis. As atividades desse trabalho podem ser utilizadas por professores e alunos do Ensino Básico de alguma forma para implementação da lei 11.645/2008.
6	2016	Lucas Moreira Calvo	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Histórias conectadas no Ensino de História tecendo conexões entre o norte da África e a Península Ibérica no período da Expansão Islâmica nos séculos VII - IX	Oficinas de análise de fontes históricas como metodologia através do deslocamento do centro dos eventos e processos narrados de um lugar para outro a partir da reflexão sobre as novas formas de terceira narrativa histórica a história conectada em específico e a família

					histórica relacional
7	2016	Mário Carvalho Bruno de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Heródoto no ensino médio: uma experiência	Uma experiência do uso de trechos da história de Heródoto para uma reflexão sobre o uso de fontes historiográficas em sala de aula de ensino Médio

Para a leitura e análise dos textos selecionados para fins de codificação, as seguintes categorias de análise foram propostas: a) Ensino de História, b) Aprendizagem em História, e c) Ensino e Aprendizagem em História na PROEJA.

A seguir analisaremos cada uma destas categorias apresentadas.

4.1 Ensino de História

De acordo com os autores dos textos analisados, a importância do ensino de História se define como:

[...] Para nós, a experiência de compartilhar saberes afrodiaspóricos trazidos para o Brasil nas bagagens culturais dos grupos africanos serviu para entender como aqueles não fazem parte da formação geral dos professores, e como podem vir a mudar o eixo eurorreferenciado do ensino de História. A partir das experiências de compartilhamento dos saberes cosmogônicos, filosóficos e epistemológicos africanos e afrodiaspóricos, podemos enfrentar a colonialidade e buscar caminhos para a contribuição na formação continuada de professores a partir daquilo que a professora Azoílda Trindade denominou de valores civilizatórios afro-brasileiros [...] (Baptista, 2021, p. 47).

[...] a articulação entre conhecimento histórico e entendimento da sociedade atual ainda é limitada a poucos. Quando consideramos a articulação entre Experiências e Expectativas, ou seja, Passado e Futuro, temos pouquíssimos jovens capazes de articular nosso campo de estudos com a atuação direta na reconstrução diária da realidade circundante (Oliveira, 2016, p. 26).

[...] Não queremos que o ensino de História permaneça eurocêntrico como tradicionalmente foi e tampouco que ele se torne afrocêntrico. Desejamos que a escola seja um rico espaço de enunciação das diferenças e que isso se reverbere para a sociedade. Entendemos que o ensino de História é um canal estratégico para que tal objetivo seja cumprido. A lei 10.639 e posteriormente a 11.645 foram importantes avanços nesse sentido, mas somente a sua

promulgação não nos garante muita coisa [...] (Silva, 2016, p. 72).

De acordo com os autores acima citados, ensinar História significa promover a formação integral dos discentes por meio do conhecimento dos fatos e da provocação de sua reflexão sobre eles. Para Pereira *et al.* (2020), compreender a complexa relação entre o presente, o passado e o futuro é fundamental para a construção de uma sociedade democrática pautada nos princípios básicos da justiça social. Para tanto, se faz necessário permitir que os jovens conheçam

[...] os caminhos percorridos pela humanidade e a possibilidade de se posicionar e de agir em relação àquilo que precisa ser mudado, a partir do estudo de problemas sociais relevantes ou de questões socialmente vivas. Ou seja, trata-se de levar as novas gerações a perceberem que é possível mudar o mundo e de oferecer-lhes, de maneira instigante, os conteúdos necessários para tal (Pereira et al, 2020, p. 4).

Além disso, o ensino de História pode ser compreendido como um importante instrumento para trazer a compreensão dos fatos para a miscigenada cultura brasileira e permitir que os discentes entendam como se constituem as relações entre as diferentes classes ao longo do tempo em nosso país.

De acordo com Fontenele e Cavalcante (2020, p. 17), o mundo atual, permeado pelas tecnologias, exige que formemos os jovens para o exercício da cidadania. Dessa forma, o ensino de História tem entre seus objetivos a função de “[...] estimular os alunos a compreenderem o contexto social, a necessidade de interpretar fatos a partir da História, como um pressuposto para um trabalho edificante”.

4.2 Aprendizagem em História

Embora seja muito comum encontrarmos as palavras Ensino e Aprendizagem juntas, ambos se referem a processos diferentes. O ensino pode ser compreendido como uma forma planejada e organizada para transmitir um conhecimento a alguém. Já a aprendizagem é um processo no qual o sujeito adquire e modifica seus conhecimentos, habilidades e competências em razão da experiência prática, do

estudo, do ensino, da observação, entre outros (Kubo; Botomé, 2001). Embora não sejam totalmente coincidentes, há uma forte e estreita relação entre ambos de forma que se torna muito difícil pensar em aprendizagem sem pensar em ensino — e vice-versa. Esse fato fez com que os autores utilizassem os termos como coincidentes e desenvolvessem as discussões sobre ensino e aprendizagem de forma concomitante.

Para os autores das dissertações analisadas, a aprendizagem em História é algo complexo, porque necessita provocar reflexões críticas sobre aquilo que está sendo estudado e, para isso, as metodologias de ensino precisam ser repensadas para que isso aconteça. De acordo com os textos analisados,

O desenvolvimento cognitivo dos estudantes acontece paralelo à sua integração a diferentes grupos, por isso é importante valorizar a contribuição de todos em sala de aula, principalmente por meio de atividades feitas de maneira coletiva, não dando ênfase somente ao papel centralizador do professor no processo de construção do conhecimento. (Silva, 2016, p. 24).

[...] Esse conteudismo, que parece pretender dar conta de toda história humana, acaba transformando o ensino aprendizagem de História em um processo superficial e pouco significativo para os alunos. A tendência é que a grande quantidade de conteúdo, somado ao tempo escasso de aula e a necessidade de cumprir o currículo e preencher o formulário online, levem o professor a centralizar o processo de ensino-aprendizagem quase unicamente no livro didático. (Calvo, 2016, p. 31)

Pensar o uso das metodologias de ensino é de grande importância para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos discentes. A cognição, entendida como processos e ações mentais que são exercitados durante a aprendizagem para a aquisição e domínio do novo conhecimento (Jou; Sperb, 2006), pode ser potencializada por meio das metodologias de ensino.

Pimentel e Moura (2022) aplicaram a metodologia ativa Gamificação em um componente de um curso de licenciatura em Matemática, a fim de analisar a participação e o aproveitamento dos estudantes durante a pandemia. De acordo com os autores, os dados coletados corroboram os dados de pesquisas anteriormente desenvolvidas por diversos pesquisadores no Brasil e no mundo. Além disso, afirmaram que

[...] o discente que se sente convocado ao desafio que lhe é posto, torna-se agente do próprio conhecimento, cria vínculos e interações com os demais participantes, estreita laços de relacionamento com o docente que, agora, é mediador, e alonga essa relação para além da sala de aula, estimula elementos cognitivos como memória, percepção, atenção; além de se manter engajado e motivado a aprender (Pimentel; Moura, 2022, p. 13).

Com base no exposto e frente à complexidade do ensino de História, pensar as metodologias a serem utilizadas é fundamental para se alcançar os objetivos propostos e promover a formação cidadã de nossos estudantes.

4.3 Ensino e Aprendizagem no PROEJA

Nenhuma das pesquisas analisadas se debruçou especificamente sobre o PROEJA; logo, a análise dessa categoria pôde ser realizada. Esse fato me leva a propor a seguinte hipótese de que há uma ausência de (re)conhecimento da Academia sobre o PROEJA.

Embora tenha sido criado há 17 (dezessete) anos, é possível que pesquisadores ainda não tenham se atentado para o programa enquanto objeto de investigação, especialmente pela falta de compreensão e por vincular os estudos sobre a EJA ao programa, desconsiderando suas especificidades.

É preciso lembrar que o PROEJA, embora enfrente os mesmos desafios que a EJA — como a diversidade cultural dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem típicas de quem está voltando a estudar depois de muito tempo, as diferenças de idade entre os alunos, situações de analfabetismo funcional, entre outros (Carbone, 2013; Almeida; Souza, 2022) — além da formação propedêutica, também oferece formação técnica em uma área específica. Isso significa lidar com as dificuldades acima apontadas por meio da supressão de lacunas de conhecimento, ao mesmo tempo em que oferece uma formação técnica e prepara o trabalhador para o mundo do trabalho. Portanto, mostra-se como um amplo campo de conhecimento a ser explorado.

Esta hipótese poderá ser analisada por pesquisas futuras sobre este campo de estudos e é algo que se mostrou urgente durante e após a busca de estudos sobre o tema na plataforma do ProfHistória.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: “NA COZINHA TAMBÉM SE APRENDE E SE ENSINA HISTÓRIAS”

Considerando o estudo desenvolvido e a necessidade identificada, nas páginas a seguir, apresento o produto educacional desenvolvido: uma sequência didática para o ensino de História nos cursos de PROEJA.

5.1 Propositura De Uma Sequência Didática Para Cursos Técnicos Em Gastronomia Do Proeja: “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”

“Na cozinha também se aprende e se ensina Histórias”. Ao pensar no título desse capítulo lembramos das diversas histórias que ouvimos na cozinha quando nossas avós, tias, mães que nos contavam como era antigamente. Na cozinha também muitas receitas passaram de mãe para filha e atravessaram gerações, e suas histórias contam, não só como foram criadas, mas nos falam também dos diversos sujeitos envolvidos no ato de cozinhar.

Interessante notar que, tanto na escola, quanto na Academia, por muito tempo, esses saberes foram desprezados e, em certa medida, ainda continuam sendo. Essa concepção preconceituosa acerca dos saberes ancestrais faz com que os saberes acadêmicos e escolares percam a conexão com as realidades de pessoas como os docentes e alunos do curso Técnico em Gastronomia (PROEJA).

A pesquisa bibliográfica que realizamos indicou que pouco ou quase nada se construiu de materiais didáticos para o PROEJA no Brasil. Nesse prisma, que se instaura o objetivo do presente trabalho: construir e avaliar um produto educacional especificamente voltado para o público do Curso Técnico em Gastronomia (PROEJA). Porém, não pensamos em um produto qualquer, projetamos um material que considere os saberes históricos que aprendemos “lá na cozinha”.

Freitas (2021, p. 16) ressalta que esse modelo de construção de produtos educacionais pode ser dividido em duas macroetapas: a primeira — envolta por uma elipse na Figura 01—, seria a etapa de planejamento do produto; a outra — isolada — seria a etapa de avaliação. Destaca ainda que, embora para fins didáticos, o modelo tenha sido desenhado de forma linear, não necessariamente uma etapa se

esgota para que se inicie uma próxima. Isso pode ser indicado na figura abaixo pela linha elíptica, que sinaliza que a construção de um produto segue um ciclo contínuo. Seguindo esses passos, descreveremos o processo vivenciado com a construção da Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”.

A construção do presente produto educacional aqui analisado, intitulado “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”, seguiu a proposta e planejamento e análise de produtos educacionais na área de Ensino enunciada por Freitas (2021, pp. 15-17) que consistem nas etapas demarcadas pelo diagrama a seguir:

Figura 01— Modelo de desenho do Produto Educacional



Fonte: Adaptado de Freitas (2002, p.11), Apud Freitas (2021, p. 16)

Para atender o objetivo proposto nesta dissertação, organizamos uma estrutura em consonância com as etapas do planejamento e análise de um produto educacional indicadas por Freitas (2021) e ilustradas no diagrama exposto (Figura 01).

Nos parágrafos que seguem descrevemos a forma como planejamos a SD. Nessa seção, partimos da identificação do seu público alvo, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na seção subsequente, intitulada “Análise de Discussão dos Resultados”, interpretamos os dados gerados pelos

sujeitos que avaliaram a SD. Eles se enquadram no critério do público alvo, ao qual o material didático foi direcionado: docentes com formação em História e servidores dos Institutos Federais.

5.2 Planejamento e Desenvolvimento da Sequência Didática

5.2.1 Análise do público alvo

O público alvo da sequência didática são os professores de história que atuam em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade jovens e adultos (PROEJA), uma vez que esse material de apoio se destina a colaborar para prática da de ensino com turmas e cursos dessa natureza.

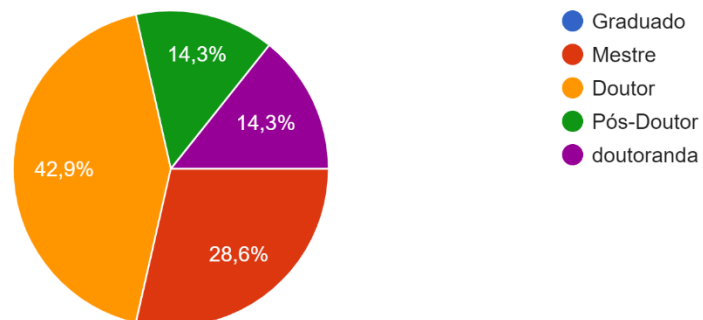
Entendemos que as Sequências Didáticas são recursos de apoio aos professores, que podem orientá-los no trabalho em sala de aula no sentido de indicar uma sequência de conteúdos e atividades que, embasada teórica e metodologicamente, podem ajudá-los a atingir os objetivos de aprendizagem.

O Protótipo dessa Sequência Didática foi analisado e avaliado por sujeitos que integram o público para quem se destina esse material. Sendo assim, convidamos profissionais com dois perfis para responderem os questionários avaliativos: (1) Os professores de História do IF Baiano, campus Catu, que atuam ou já atuaram no PROEJA de Gastronomia e; (2) Os integrantes do Núcleo Pedagógico do campus, que também têm formação em História e que atuam diretamente com o Curso Técnico em Cozinha, na modalidade PROEJA. No total, são 07 (sete) servidores que têm formação em História e experiência profissional com cursos de PROEJA, conforme demonstramos o gráfico a seguir (Figura 02).

Podemos inferir que o público alvo ao qual se destina a sequência didática são docentes com elevado grau de formação acadêmica, ainda que não especificamente relacionadas ao Ensino de História na EPT, muito menos ao PROEJA. É provável também que eles não tenham acessado materiais didáticos e de apoio ao ensino adequados e construídos especificamente para docentes que atuam no PROEJA.

Figura 02 — Perfil Acadêmico dos Servidores

Titulação Acadêmica
7 respostas



A composição dos sujeitos que avaliaram a SD pode ser considerada um estrato do perfil do professor que leciona o componente curricular História no PROEJA dos Institutos Federais Brasileiros: em geral docentes com formação elevada em História, Educação ou áreas afins, que lecionam a menos de dez anos nessa modalidade de ensino, já que a média dos entrevistados é de 4 anos em exercício de sala de aula no PROEJA. Além disso, é preciso enfatizar que muitas vezes tais docentes assumem as aulas nessas turmas para completar carga horária, não dispondo de material didático produzido especificamente para esse tipo de aluno.

5.2.2 Desenho

Freitas, (2021, p. p 17) destaca que nesta etapa o pesquisador define os objetivos de aprendizagem previstos para o Produto Educacional e não deve ser confundida com os objetivos da pesquisa. Trata-se aqui das finalidades pedagógicas e da utilidade pedagógica prevista para o produto a ser elaborado.

Como mencionamos anteriormente, a Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial” teve como motivação central para a sua construção a inexistência de materiais didáticos para docentes que atuam no PROEJA. Para concretizar o nosso intento, tomamos como referência o componente curricular História III, da turma do 6º Semestre do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos.

Dessa maneira, tomando como ponto de partida a ementa do componente curricular, bem como as premissas do que os estudantes deveriam aprender sobre História a partir dos princípios da aprendizagem significativa e das metodologias ativas que considerassem tanto os saberes prévios (aqui considerados também os saberes ancestrais), como o protagonismo dos estudantes enquanto produtores de seus novos conhecimentos, em consonância com os estudos históricos para a cidadania e para os mundos do trabalho, estipulamos os seguintes objetivos de aprendizagem:

5.2.2.1 Objetivos de Aprendizagem

Conceituais

- Perceber a formação histórica da sociedade brasileira, a partir da história vista de baixo, bem como a importância dessa história na construção da cultura e, em especial, da culinária brasileira.

Procedimentais

- Realizar, em grupo, pesquisa bibliográfica das receitas que sofreram influência da história dos povos que contribuíram para a construção da cultura brasileira;
- Participar das discussões e debates que envolvem as contradições e conflitos que ocorreram entre dominadores e dominados no período colonial brasileiro;
- Cozinhar receitas e trazer para sala de aula a fim de historicizar sua origem, processos, produção e consumo atualmente;

- Produzir e socializar textos reflexivos sobre os temas abordados em sala de aula;
- Realizar uma mostra culinária sobre as influências e contribuições das matrizes que integraram a colonização, ela deve ser resultante do processo de pesquisa bibliográfica;

Atitudinais

- Refletir sobre as condições de opressão que foram impostas aos povos negros e indígenas no processo de colonização brasileira, bem como essa conjuntura tem influência nas desigualdades sociais dessas minorias na atualidade;
- Conhecer a importância das culturas negras e indígenas na formação da sociedade, em especial da cozinha brasileira;
- Compartilhar receitas e conhecimentos sobre a cozinha brasileira com colegas e professores;
- Avaliar a importância dos conhecimentos sobre a história da cozinha brasileira na sua formação profissional;

Construídos os objetivos de aprendizagem, partimos então para a próxima etapa da produção da SD, que tratou do seu desenvolvimento.

5.2.3 Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do nosso produto adotamos três eixos para análise e construção de mensagens educativas: eixo conceitual; eixo pedagógico; e eixo comunicacional. Baseado em Káplun (2002, 2003), Freitas destaca que o eixo conceitual está relacionado aos objetos de conhecimento, foco central do material. O autor indica que, para definir os elementos que compõem esse eixo, dois tipos de pesquisas prévias são requeridos: uma temática e uma diagnóstica (FREITAS, 2021, pp. 03-14).

O eixo pedagógico para Kaplún está relacionado à metodologia de ensino escolhida para o material, assim como à forma de organização dos conteúdos e dos recursos pedagógicos indicados. Para o pesquisador, o eixo pedagógico deve ser o articulador principal de um material didático, pois a forma escolhida para articular os conteúdos é que vai definir um ponto de partida e um ponto de chegada.

O eixo comunicacional está relacionado à forma, ou, como dito por Kaplún (2002, 2003), ao “veículo escolhido para a viagem”. Seguindo essa metáfora, o autor afirma que a escolha do veículo precisa ser adequada ao tipo de estrada que queremos seguir e ainda ao que queremos fazer no percurso. Para uma boa comunicação é preciso encontrar a figura retórica ou poética; a metafórica adequada para comunicar o eixo conceitual e o eixo pedagógico (FREITAS, 2021, pp. 03-14).

a) Eixo conceitual

Observando a ementa do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Gastronomia, escolhemos os seguintes temas para abordar na SD: a Colonização e o Escravismo no Brasil focando na perspectiva da alimentação no Brasil colonial e as influências indígena, portuguesa e africana na formação culinária brasileira e nas tecnologias indígena, africana e portuguesa empregadas na produção de alimentos no Brasil Colonial.

Uma vez que o perfil dos estudantes desse curso é majoritariamente de mulheres negras, escolhemos esse conteúdo a fim de trabalhar questões relativas aos saberes ancestrais delas em consonância com a produção de conhecimentos históricos que podem propiciar aprendizagens sobre os aspectos culturais da cozinha brasileira. Pensamos também em, ao trabalhar as noções ancestralidade, debater também a percepção das próprias estudantes como sujeitos históricos. A construção desta Sequência Didática foi pensada e escrita a partir de uma “história vista de baixo” (Thompson, 2001), posição de classe onde estão localizados os discentes dos cursos Técnicos do PROEJA.

Realizadas essas considerações iniciais partimos para a construção dos objetivos da Sequência Didática. Conceitos históricos como identidade brasileira, cozinha brasileira, povos originários, negros, direitos e cidadania são abordados

durante a sequência. A cada aula ou momento pedagógico indicamos os conceitos e categorias históricas a serem trabalhadas de acordo com os conteúdos abordados.

b) Eixo Pedagógico

Para o planejamento do eixo pedagógico da SD optamos por fazer uma imersão com uma turma de PROEJA em Gastronomia do IF Baiano, campus Catu. A imersão ocorreu no primeiro semestre de 2023 e teve como objetivo principal perceber *in loco* as experiências de discentes futuras técnicas em gastronomia, a fim de realizar escolhas ainda mais condizentes com a realidade e com os saberes trazidos pelas educandas.

A turma constituiu-se de dez estudantes do 6º semestre, todas do gênero feminino, negras, residentes em bairros periféricos da cidade de Catu. Todas elas eram donas de casa que desejavam aprimorar seus saberes culinários ou obter uma profissão para contribuir para o sustento de suas famílias. Todas elas avós e/ou mães.

Assim, realizamos as atividades diagnósticas e detectamos alguns problemas tais como letramento (leitura, escrita e interpretação), autoestima, comunicação e expressão dentre outros. Seguindo as aulas de História, propusemos algumas das atividades que estão presentes nessa SD e que obtiveram êxito no que tange ao interesse, engajamento e aprendizagem da turma. Priorizamos em muitos momentos ouvir mais do que falar: como elas concebiam conhecimentos históricos? Como elas entendiam a relação entre culinária, cultura e ancestralidade?

A partir desses questionamentos, propusemos a elas que, em casa, junto com seus familiares, pensassem nas receitas de família que mais remetiam às suas raízes. Procuramos, dessa forma, estimular a curiosidade das estudantes em relação aos seus próprios saberes e experiências, pois, como nos assevera Paulo Freire (2015, p.36), a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Concordamos com o autor quando afirma que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como

procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2015, p. 33).

Curiosidade e criatividade eram sementes que desejávamos plantar no solo fértil da mente daquelas mulheres. Assim, solicitamos que cada estudante escolhesse uma receita, colocasse a mão na massa e trouxessem para a aula para que todas pudessem experimentar. Propusemos que elas contassem a história dessa receita em suas famílias. Até mesmo as mais senhoras, antes tão tímidas, conseguiram realizar essa atividade que certamente demonstrou-se ser bastante produtiva. Assim, decidimos incluí-la no percurso da Sequência Didática.

Ademais, solicitamos também que se organizassem em grupos para pesquisar o que elas pensavam ser o sabor da comida brasileira que tem origens africanas, dos povos originários e do colonizador. Essa atividade foi apresentada em forma de problema, assim como descrevemos na SD, pois consideramos essa estratégia também muito exitosa.

Essa era a situação-problema que estava no centro das atividades propostas e estava sintetizada na seguinte pergunta: Quais as contribuições históricas de indígenas, africanos e portugueses para a culinária brasileira? Cada equipe deveria ficar com uma das matrizes culturais que contribuíram para formar a culinária brasileira.

Essa atividade, segundo a Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”, deve permear todo processo e ser precedida pelas explicações dos professores, com a entrega de um roteiro às alunas. Segundo o que destaca as orientações a professores pontuadas na SD:

Esse roteiro deverá orientar os estudantes a fazer uma pesquisa que contemple os seguintes tópicos: percurso histórico de africanos, indígenas e portugueses e sua integração à sociedade brasileira, seus aspectos culturais e a sua contribuição culinária. Os estudantes deverão também destacar alguns pratos e/ou alimentos, prepará-los para o dia da Mostra Culinária que será a culminância da Sequência Didática. Deverão também trazer relatos sobre a história desses pratos. Será criado o grupo do componente no *Whatsapp* e nele, as estudantes e o professor poderão realizar trocas de materiais sobre o projeto. Será possível também realizar conexões entre os conteúdos abordados na sala de aula e o trabalho proposto. Esse momento da aula será destinado a orientações gerais dadas pelo professor e a

organização inicial do trabalho. Será permitido o acesso à internet. (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023, p. 10)

Dessa forma, a situação-problema é apresentada por meio de uma pergunta que exige a realização de pesquisa e o cumprimento de etapas, que resultaram na Mostra Culinária sobre a comida brasileira, por sua vez, proposta como culminância de toda a sequência didática.

Outra estratégia adotada no material didático é a metodologia conhecida como sala de aula invertida. Assim, o trabalho com atividades prévias também se mostrou promissor, pois as alunas chegavam com indagações e reflexões de casa e, através de uma atitude provocativa da docente, as questões iam surgindo e as trocas de saberes se fortalecendo. Cabe ressaltar, porém, que a escolha de leituras, textos, vídeos e outros recursos, tanto para as atividades prévias, quanto para a sala de aula teve que ser feita através da observação dos níveis de cognição das discentes. Se, por um lado, não se pode selecionar materiais com níveis de linguagem excessivamente extensos e complexos, por outro não se deve, em nenhuma hipótese, escolher recursos infantilizados.

Tomaram-se, portanto, os pressupostos ausubelianos da aprendizagem significativa como abordagem em que se ancora teoricamente essa Sequência Didática e é através do ato de cozinhar, tão comum para essas mulheres, muitas delas senhoras de idade (seus conhecimentos prévios, portanto), que tentamos provocá-las a pensar sobre o seu fazer na cozinha como uma prática cultural historicamente construída (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 1998 e 2002).

Alguns dos recursos pedagógicos potencialmente significativos são as receitas que foram preparadas por elas e pelo professor antes das aulas e que foram historicizadas e consumidas na sala de aula. Através desse diálogo de saberes, objetivamos motivar as estudantes a desejar aprender, pois o conhecimento histórico será abordado como presente e vivo, não só na sociedade, mas também no fazer da futura Técnica em Gastronomia.

No que tange à aprendizagem baseada em problemas, as estudantes serão provocadas a responder, através de pesquisa realizada em grupo, a seguinte pergunta: quais as contribuições históricas de indígenas, africanos e portugueses para a culinária brasileira? Essas pesquisas deverão estar sempre conectadas e dialogando com os conteúdos de cada aula. Finalmente, caberá ao grupo, a

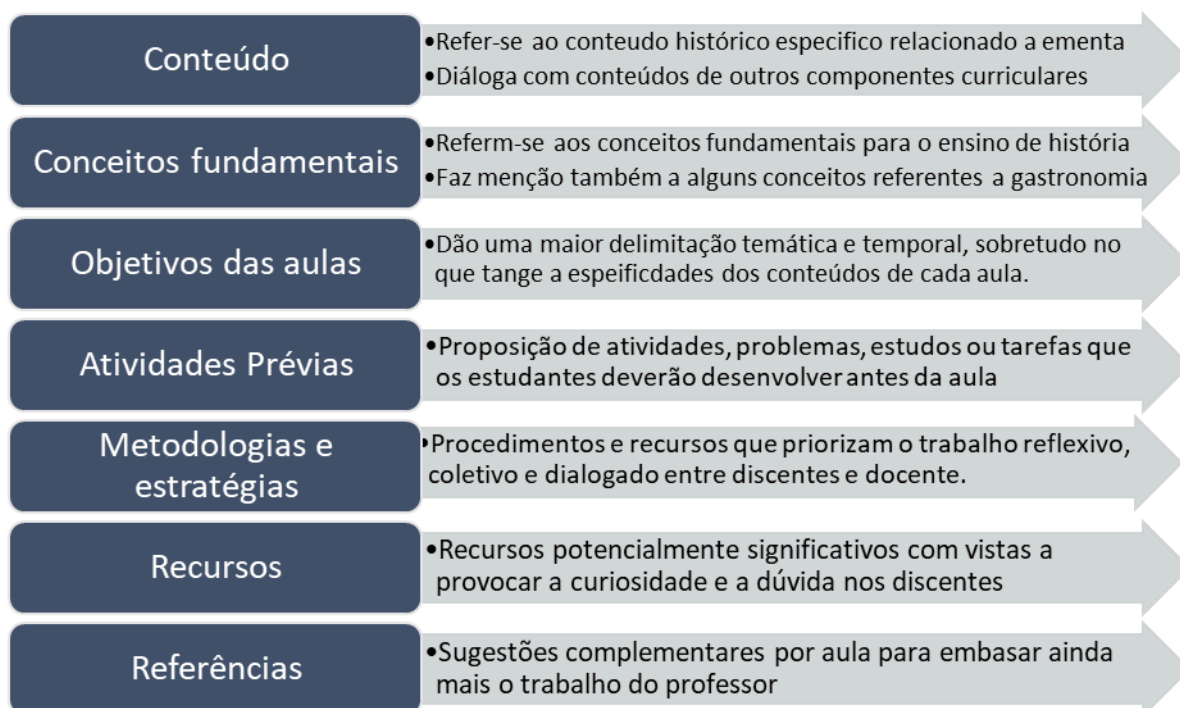
culminância da Sequência Didática através de uma pequena mostra sobre as contribuições da História Social da Alimentação no período colonial para a cozinha brasileira.

Foi através das metodologias ativas (BACICH e MORAN, 2018) que procuramos incentivar as estudantes a terem protagonismo na construção do seu conhecimento. Destacamos aqui o método híbrido da sala de aula invertida (BERGMAN e SAMS, 2020; SCHNEIDERS, 2018) e a aprendizagem baseada em problemas (VASCONCELOS e ALMEIDA, 2012; CASTAMAN e TOMMASINI, 2020), como duas das metodologias principais que devem ser adotadas durante as aulas.

No que se refere às técnicas da sala de aula invertida, provocamos os estudantes a realizarem leituras e atividades prévias, em casa ou no laboratório de informática da escola, sempre motivados para tentar responder/refletir sobre uma questão norteadora. Na sala de aula, as estudantes deverão socializar seus estudos com as colegas, conforme orientações previamente destacadas pelo professor.

No diagrama a seguir, representamos a estruturação de cada aula. Elas podem seguir variações, mas a sua estrutura teórica e metodológica segue obedece aos enunciados firmados nos eixos conceitual e pedagógico da Sequência Didática:

Figura 02: Estrutura e roteiro para o planejamento das aulas



c) Eixo Comunicacional

Como oferecer ao docente de História dos cursos de EPT/PROEJA um material didático que esteja em consonância com a proposição de atividades que possibilitem uma aprendizagem significativa que provoque o interesse dos discentes e lhe possam ser inteligíveis? Ante a tal questionamento nos pareceu mais profícuo a escolha das sequências didáticas tal qual enunciado por Zabala (1998).

As sequências didáticas ou atividades didáticas são definidas como sendo um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que possui um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Através da sequência didática o professor poderá desenvolver e construir o conhecimento e utilizar diversos critérios considerando as três fases da intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. (ZABALA, 1998, p.18)

Entendemos que o formato desse instrumento pedagógico se articula de forma interessante com o que fora planejado nos eixos conceitual e pedagógico. Isso porque além de se encaixar nas práticas preconizadas para uma aprendizagem significativa que privilegie o discente como sujeito ativo na produção de seus saberes, também oferece uma noção de processo histórico tão cara ao ensino contextualizado da história.

A partir da aplicação da Sequência Didática o professor pode desenvolver os saberes históricos, através do desenvolvimento de atividades que possibilitam o protagonismo dos estudantes, a valorização de seus posicionamentos, questionamentos, a participação em todas as ações do processo de ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos estudantes, das lutas e conquistas de todos os sujeitos que participam da construção da história.

No que tange à utilização pelo professor, a Sequência Didática proposta foi pensada para que ele possa acessar facilmente materiais selecionados, especificamente, para o público do PROEJA. No entanto, são oferecidas algumas opções caso o docente não entenda ser adequado para a sua turma algum dos recursos (textos, vídeos, etc.). A Sequência Didática também foi pensada para que o docente possa adaptar ou mesmo a reconstruir, após o diagnóstico dos saberes prévios da turma, julgue ser necessário a substituição de atividades e/ou recursos.

Em relação à linguagem adotada na SD, cabe pensar que, embora ela

tenha sido pensada para professores da EPT dos Institutos Federais, optamos pela escolha de um tom acadêmico que fizesse as devidas referências a autores e obras que embasaram cada constructo. Sem empregar, contudo, uma linguagem prolixa.

Por fim, mas não menos importante, cabe ressaltar que o processo de diagramação e design do nosso material didático foi pensado também como uma estratégia comunicacional que inspirasse a curiosidade dos docentes e que, ao mesmo tempo, dialogasse com os objetos de estudo.

5.2.4 Implementação

Essa etapa trata do desenvolvimento do protótipo do material, de acordo com o que foi planejado (FREITAS, 2021, pp17). Na etapa final dessa etapa passamos à construção final do protótipo e sua disponibilização para a equipe de avaliação.

A intenção aqui era que a SD pudesse ser replicada por docentes do PROEJA não só dos Institutos Federais, para os quais ela foi realmente pensado como também, em outras redes de ensino que ofertam cursos dessa natureza. Dessa forma, construímos aulas com base em materiais, em sua grande maioria, disponíveis na rede mundial de computadores de forma gratuita. Esses materiais também podem ser substituídos após devida análise dos professores, caso eles decidam por adaptar o material para determinadas peculiaridades das suas turmas.

A ideia é que o professor seja ativo no seu processo de planejamento e que a SD possa contribuir apenas como norteadora de alguns princípios teóricos e metodológicos que se apresentam fecundos na construção de conhecimentos históricos junto com seus discentes. O professor pode e deve agir como pesquisador da sua prática pedagógica e, assim como seus alunos, contribuir com seus saberes sejam eles acadêmicos, ancestrais ou populares, pensando nesses tipos de conhecimentos, não como hierarquizáveis, mas como formas importantes de se conceber o mundo e a vida. A esse respeito, coadunamos com o que nos ensina Paulo Freire quando afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo

buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 31).

Concordamos também com o autor quando afirma que no seu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2015 p. 31, nota 06).

5.2.5 Avaliação

Para avaliar a Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial” convidamos um grupo de professores que atuaram ou atuam no curso Técnico em Gastronomia do Proeja do IF Baiano campus Catu, local onde também ocorreu a ambientação junto aos discentes, necessária para pensar as aulas que integram essa sequência. O perfil dos avaliadores já foi descrito anteriormente.

Aplicamos um questionário *online* com os profissionais, contendo questões referentes à sua formação e experiência em Ensino de História no PROEJA e, mais diretamente, em relação à avaliação, com base nas três dimensões de Káplun, a saber: conceitual, pedagógica e comunicacional, conforme relacionado a seguir:

1. Avalie a Sequência Didática ante a propositura de uma aprendizagem significativa e contextualizada;
2. Avalie o material quanto ao ensino de conhecimentos históricos dentro da EPT;
3. Os conceitos históricos, fatos e seus sujeitos são abordados de maneira adequada? Justifique;
4. Avalie as metodologias e estratégias adotadas na Sequência Didática;
5. Avalie os materiais e recursos propostos na Sequência Didática;

6. Ante aos aspectos relacionados aos eixos teórico, pedagógico e metodológico, a Sequência Didática é um instrumento adequado para o ensino de História no PROEJA?
7. Avalie design e diagramação adotada na Sequência Didática. Eles dialogam com o conteúdo proposto?
8. Caso queira tecer algum comentário adicional sobre a avaliação do produto registre neste espaço.

As questões foram construídas levando ainda em consideração os critérios da análise de conteúdo enunciadas por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica de análise de dados adotada para interpretar a avaliação realizada pelos sujeitos desta pesquisa. A descrição da utilização da técnica desenvolveu-se por um processo constituído de três etapas a: 1) Pré-análise: realizamos a leitura do material e o organizamos; 2) Exploração do material: elencamos as categorias com os respectivos conceitos norteadores; 3) Tratamento dos resultados: debruçamo-nos nas inferências e interpretação dos resultados.

5.3 Análise e discussão dos resultados

Como mencionado no início desse estudo, sete profissionais com formação em História, que atuam ou atuaram no curso Técnico em Gastronomia (PROEJA) no IF Baiano (campus Catu) contribuíram para esta pesquisa respondendo ao questionário de avaliação da SD “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”, através do envio de um formulário criado no google drive. Foi estipulado um prazo de uma semana para, de posse do arquivo digital, ler e analisar a Sequência Didática (entre 18 e 23 de setembro de 2023).

O questionário semiestruturado foi dividido em duas partes: a primeira propunha o levantamento de dados pessoais, formação acadêmica e experiência docente. Já a segunda parte, como já mencionamos, se referia diretamente à análise de aspectos relacionados à Sequência Didática.

No que tange à formação acadêmica, a maioria dos docentes, cerca de 60%, têm o título de mestre e 40% detém o título de doutor. A média de atuação desses

sujeitos no PROEJA é de quatro anos. Entretanto, nenhum deles afirmou já ter utilizado material didático específico para o ensino de História nessa modalidade em suas aulas. Todos afirmam adaptar materiais do ensino regular e/ou utilizar materiais da internet, tais como textos, fontes históricas, vídeos, cordéis, dentre outros.

Quantos às questões direcionadas à leitura da Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial”, emergiram, na fase de exploração do material, as unidades de registro que expressam o diálogo dos docentes com as tendências teóricas, metodológicas e pedagógicas que nortearam a construção do material didático, tais como: aprendizagem significativa, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino aprendizagem, metodologias ativas, sequências didáticas. A partir da identificação dessas unidades iniciamos o processo de categorização.

Para categorizar os dados da pesquisa, fizemos a leitura completa das respostas do questionário respondido pelos docentes. Destacamos palavras oriundas das respostas do questionário que mais expressaram e correspondiam ao sentido da análise. Para a concepção das categorias, analisamos a relevância e pertinência dos achados perante o objeto de estudo e produzimos reflexões alinhadas ao referencial teórico que sustenta essa pesquisa, agrupando-as em três categorias centrais: 1) Metodologias e aprendizagem significativa no PROEJA; 2) Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica; e 3) Materiais e Recursos didáticos no PROEJA. Para essa categoria construímos os seguintes conceitos norteadores:

QUADRO 2 — CATEGORIZANDO OS DADOS

Item	Categorias	Conceito Norteador
I.	Aprendizagem significativa no PROEJA	Concebe que as condições para uma aprendizagem significativa no PROEJA de considerar os saberes e ancestralidade desses discentes, bem como pensá-los como sujeitos da sua história e da produção de seus conhecimentos.
II.	Ensino de História no PROEJA	Considera o ensino de história que leve em consideração a história e a ancestralidade do estudante do PROEJA, bem como as dimensões técnicas do seu processo de formação

		profissional.
III.	Materiais e Recursos didáticos no PROEJA	Entende que os materiais e recursos didáticos utilizados devem ser preparados observando as peculiaridades do seu público alvo.

Fonte: A autora

Nas linhas que se seguem apresentamos os resultados alcançados, tendo em vista que os colaboradores da pesquisa registram suas percepções a partir da análise da Sequência Didática como material didático para nortear o trabalho do docente, no componente curricular História, no Curso Técnico em Gastronomia (PROEJA).

5.3.1 Categoria 01: Aprendizagens Significativas no PROEJA

A primeira categoria analisada emergiu a partir das seguintes provocações: Avalie a SD ante a propositura de uma aprendizagem significativa e contextualizada; Avalie os materiais e recursos propostos na SD. Existe no conteúdo analisado certo consenso em relação ao fato de que a prática das atividades propostas nas atividades da SD pode proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Muito se fala no campo educacional atualmente sobre aprendizagem significativa, porém, poucos estudam a teoria e seus pressupostos. Numa linha contrária, percebemos que parte considerável dos depoentes dialoga com essa perspectiva como podemos perceber nessas respostas:

A SD ora analisada apresenta uma proposta de **aprendizagem bastante significativa**, tendo em vista que não se limita a abordar grandes temas da historiografia brasileira dentro do chamado Brasil Colônia utilizando-se da bibliografia, recursos didáticos etc. já fartamente produzidos e selecionados pelo docente da disciplina. Pelo contrário, a SD inova ao incentivar os(as) alunos(as) a levarem para a sala de aula, mesmo que através de outras produções, como vídeos e recortes de jornais, receitas de comida, a sua perspectiva sobre os temas abordados (D1).

A Sequência atende ao que a proposta de **aprendizagem significativa** e contextualizada requer, visto que, considera as experiências prévias dos educandos, trazendo-as para o processo de construção, assim os conhecimentos encontram significado. (D2).

[Os recursos indicados na SD] são pertinentes, adequados e diversos, tem-se desde recortes de jornais e vídeos, a preparos de

receitas culinárias e tornam a **aprendizagem ativa e significativa**. (D3). [Grifos da autora]

A Base Comum Curricular destaca a relevância da prática da aprendizagem significativa em sala, visto que ela favorece a construção de novos conhecimentos do discentes, considerando o que ele já trás consigo de suas experiências (BRASIL, Ministérios da Educação, 2018). De acordo com Marco Antônio Moreira, a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Para Moreira (2010.p. 2)

[...] faz-se importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Segundo essa teoria cognitivista, são condições imprescindíveis para que ocorra realmente a aprendizagem significativa que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e a predisposição do aprendiz para aprender. Assim, percebemos que, na percepção dos docentes respondentes do questionário, a SD atende a tais pressupostos, sobretudo pela natureza dos variados recursos que sugere no decorrer das propostas de atividades e na consideração dos saberes ancestrais dos educandos sobre cultura, com foco na culinária.

Alguns respondentes articulam a aprendizagem significativa ao ensino de história indicando que ao propor uma história vista de baixo, sobretudo na ótica dos oprimidos, a SD se coloca em diálogo com os discentes, enquanto sujeitos históricos integrantes “dos de baixo”. Dessa forma, entendem que, uma História que recusa as versões oficiais procura estar em sintonia com o público do PROEJA, historicamente excluído e marginalizado.

Nesse sentido, para o docente X, “A referida SD possibilita uma aprendizagem significativa para o público-alvo sinalizado, na medida em que prioriza a 'História vista de baixo'/'História dos de baixo”. (D5). A articulação que o respondente trás entre os pressupostos da aprendizagem significativa com uma concepção de história que busca valorizar os saberes ancestrais dos discentes demonstra que nossa intenção na construção desse material didático foi alcançada,

na medida em que era essa exatamente a proposta central que norteou a construção da SD. Outrossim, essa resposta nos conecta com a necessidade da segunda categoria analítica identificada: o ensino de História no PROEJA.

5.3.2 Categoria 2: Ensino de História no PROEJA

A categoria seguinte surgiu, principalmente com as respostas aos seguintes questionamentos: Os conceitos históricos, fatos e seus sujeitos são abordados de maneira adequada? Justifique; Ante aos aspectos relacionados aos eixos teórico , pedagógico e metodológico a SD é um instrumento adequado para se trabalhar ensino de História no PROEJA? Avalie o material quanto ao ensino de conhecimentos históricos dentro da EPT. Para o respondente DX, a SD está:

[...] em plena sintonia com a perspectiva presente no Documento Base do PROEJA e com os sujeitos que constituem o Curso Técnico em Gastronomia do IF Baiano Campus Catu. Mostra-se ainda contextualizada, uma vez que se debruça sobre conteúdos de História, na interface com os eixos centrais do Curso. (D7).

O documento base para o PROEJA prevê a integração do currículo como um dos princípios nodais para o ensino profissional de jovens e adultos. Esse documento demarca os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política, dentre os quais estão: a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL, 2007, p 47).

Todos esses fundamentos estão contemplados, conforme a visão de um dos nossos respondentes, visto que considera a História e a ancestralidade dos educandos e os seus saberes culturais, sobretudo voltado para a Gastronomia. Acerca de tais questões, Silva (2013, p. 06) ressalva que o trabalho a partir das experiências dos educandos é fundamental em todas modalidades de ensino, mas é particularmente importante em turmas de EJA e de PROEJA, já que os educandos de tais turmas possuem vivências e trajetórias diferenciadas se comparadas aos

outros educandos mais jovens. São vivências e trajetórias marcadas, em geral, pela inserção precoce no mundo trabalho e por trajetórias escolares descontínua

Ainda segundo esse documento deve-se garantir a participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos, o que pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional. (BRASIL, 2007, p. 45).

Ainda dentro desse aspecto, o documento base destaca que as abordagens dos docentes devem estar embasadas na perspectiva de complexos temáticos: Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; Temas integradores, transversais e permanentes; Temas que:

- Possam ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento;
- Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem;
- Atendam às condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
- Produzam nexos e sentidos;
- Permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora;
- Privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno. (BRASIL, 2007, p. 50)

Ao estabelecer uma conexão entre o componente curricular história e a gastronomia (área de formação profissional dos educandos), a SD abre caminho para o diálogo com disciplinas das formações geral e profissional, através da busca pela compreensão das realidades e experiências dos sujeitos, inclusive sobre os seus saberes ancestrais.

Dessa forma, busca-se que docentes e estudantes estabeleçam conexões entre esses saberes e os saberes acadêmicos, sem que haja qualquer hierarquização de saberes. Esse processo os coloca no caminho de uma aprendizagem realmente significativa que pode os conduzir ao aprofundamento e ampliação de conhecimentos já existentes e a construção de novos saberes. Nesse sentido, como destaca outro de nossos respondentes: “A proposta permite trabalhar a história do Brasil através da cultura culinária, ressaltando a importância desta na formação do povo brasileiro, portanto adequa-se de forma bastante eficaz” (D1). Outro docente assevera que na SD:

Tanto os conceitos, quanto os fatos e sujeitos históricos são abordados de maneira profícua. É ressaltada a importância de descolonizar a nossa história, de maneira que, os discentes possam reconhecer o protagonismo de seus ancestrais. Dessa forma é

possível compreender como a história dita oficial, "a história única" é/foi? construída pelos dominadores. (D3).

Para Silva (2013, p. 6) além do trabalho com saberes e experiências, outra dimensão da ação pedagógica dos professores de História no PROEJA é a de problematização da Técnica e da Tecnologia como produção humana. Isso implica um diálogo estreito com as áreas de formação profissional dos educandos, sem que com isso a História se torne uma unidade curricular meramente instrumental, a serviço apenas da formação técnica.

Realizar essa tarefa pode significar rever e reorganizar as sequências clássicas que fazem parte do Ensino de História, fugindo de uma perspectiva linear dos acontecimentos. A esse respeito, reforçamos que a proposta de uma abordagem integrada entre o ensino de história e a formação profissional dos estudantes no curso técnico em gastronomia. A esse respeito assim avalia um docente durante o seu processo de análise da SD:

Ao propor a utilização de recurso metodológico a pesquisa de receitas de comida bem como a preparação destas para introduzir, desenvolver e concluir temas previstos para a ementa curricular da disciplina história, no curso Técnico em Gastronomia, a SD cumpre adequadamente com a proposta de formação da EPT, aliando os conhecimentos de uma área da propedêutica com a formação técnica. (D2).

É importante salientar que no ensino de História no PROEJA é preciso um diálogo constante com as demais áreas que fazem parte do currículo dos cursos, o que implica também maiores parcelas de tempo destinadas ao planejamento coletivo das atividades (SILVA 2013, p. 06). É necessário, portanto, que o professor de história desses cursos compreenda e se integre à realidade na qual está inserida esse estudante. Mas, não só isso, é fundamental que o docente considere as dimensões específicas da formação profissional desses estudantes em cada curso para que ele construa e execute um planejamento calcado nas necessidades formativas desses estudantes.

5.3.3 Categoria 03: Materiais e Recursos didáticos no PROEJA

Na última categoria, analisamos a importância e a pertinência dos usos da SD enquanto material didático a ser trabalhado nos Cursos Técnicos em Gastronomia (PROEJA). Esse problema apareceu a partir das seguintes questões: “Avalie os materiais e recursos propostos na SD”; “Ante aos aspectos relacionados aos eixos teórico, pedagógico e metodológico a SD é um instrumento adequado para se trabalhar ensino de História no PROEJA?” Destacamos sobre esse assunto que todos os professores respondentes relatam sobre a falta de material didático e de apoio para atuar especificamente no PROEJA. Essa informação foi corroborada também na fase anterior da nossa pesquisa, na qual identificamos materiais de apoio ao Ensino de História para o EJA no portal do Profhistoria.

A inexistência de materiais de apoio ao professor para o ensino no PROEJA pode ser um interessante indicativo para se pensar sobre o lugar (ou o não-lugar) que se tem destinado a professores e estudantes do PROEJA. Cabe ressaltar que, no caso dos estudantes, não é raro que eles já tenham sofrido com exclusão e negação de seus direitos à educação de qualidade em outras etapas das suas vidas.

Portanto, é necessário que o Estado e as instituições educacionais se atentem para a construção de materiais didáticos que atendam às especificidades do PROEJA. A SD, ora analisada, pretende se constituir num desses materiais, como as reflexões geradas a partir da sua pesquisa e produção, que se configuram como provocações para que essa demanda seja considerada nos debates acerca da emergência de uma educação pública, gratuita e de qualidade, voltada para a educação profissional de jovens e adultos. No processo de avaliação da SD os professores de história do IF Baiano campus Catu nos trouxeram as seguintes ponderações:

Tendo em vista, as finalidades da EPT em contribuir para a formação de pessoas preparadas para atuar no exercício profissional, no mundo do trabalho e na vida em sociedade, a SD atende tais propostas, na medida que, traz a importância da contribuição dos nossos ancestrais para formação da sociedade brasileira, com destaque para as práticas e costumes alimentares. (D3).

Sobretudo levando-se em consideração o público alvo da SD, alunos do PROEJA, comumente formada por indivíduos que retornam para o ambiente escolar após grande interrupção, trabalhar com recursos e materiais de diferentes linguagens, como é o caso, favorece o rompimento de eventuais barreiras à concretização do processo de

ensino aprendizagem. (D2).

No ponto de vista conceitual, a SD mobiliza bibliografia relevante e fundamental para discutir os elementos apontados supra. E o faz de maneira interessante e didática, de modo a atender o perfil do público do PROEJA. (D6).

Todos os docentes que responderam ao questionário destacaram os seus esforços no que tange às articulações entre os aspectos relacionados aos eixos teóricos, pedagógicos e metodológicos da SD. Destacaram ainda a importância do estudante do PROEJA enquanto sujeito histórico na busca pela construção de novos conhecimentos e de uma formação profissional. Reforçam a importância de que se considere a importância dos saberes ancestrais nos espaços acadêmicos. Pontuam, ainda, a proposição de uma SD problematizadora da realidade dos educandos e inovadora na indicação de leituras e demais recursos didáticos que podem ser utilizados durante as aulas.

5.4 Algumas Considerações

Este capítulo teve como objetivo construir e avaliar um produto educacional especificamente voltado para o público do Curso Técnico em Gastronomia (PROEJA).

Projetamos um material que considere os saberes históricos que aprendemos “lá na cozinha”. A ideia surgiu através da constatação de que são escassos os materiais didáticos voltados para o ensino de História no Brasil para o PROEJA, conforme pudemos constatar na presente dissertação de mestrado.

Construímos a Sequência Didática “Histórias da cozinha brasileira no período colonial” e organizamos a sua estrutura em consonância com as etapas do planejamento e análise de um produto educacional indicadas por Freitas (2021). Assim, procedemos a análise, o desenho, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação do protótipo do produto educacional.

No processo de avaliação, a Sequência Didática foi analisada por profissionais de história no IF Baiano (campus Catu). Esses servidores, em sua maioria, possuem experiência no ensino de História no EJA e PROEJA, em especial

no Curso Técnico em Gastronomia. Eles também detêm elevada formação acadêmica, mas apenas um se especializou em PROEJA em seus estudos acadêmicos.

Os docentes relataram as suas dificuldades em encontrar materiais didáticos para o PROEJA. Pontuaram o caráter inovador da SD proposta, sobretudo no que tange ao uso de metodologias ativas, que consideram os conhecimentos prévios dos estudantes. Ressaltaram, ainda, os esforços do produto no sentido de valorizar a história e a ancestralidade dos educandos. Consideraram que os recursos didáticos indicados na Sequência Didática são pertinentes e adequados ao público ao qual se destina.

Por último, chamamos a atenção para a necessidade de que sejam implementadas políticas de apoio não só a construção de materiais didáticos para o PROEJA, como também para reflexões acerca da necessidade da formação de professores especificamente para o trabalho docente com esse grupo de estudantes historicamente marginalizado e alijado do seu direito a uma educação de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado neste estudo, a educação de jovens e adultos tem um importante papel em nosso país, pois se trata de um importante instrumento para a inclusão social e política de milhares de trabalhadores que não tiveram condições de estudar na idade adequada em razão das condições que lhes eram impostas por meio do abismo social que divide as classes sociais no Brasil.

Neste cenário, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) precisa ser conhecido, reconhecido e compreendido como uma importante política de formação para a cidadania ao proporcionar, em conjunto com a formação propedêutica, a preparação para o mundo do trabalho ao ofertar formação técnica e tecnológica ao qualificar trabalhadores e, ao mesmo tempo, com consciência de classe.

No entanto, mesmo diante de tamanha importância para o crescimento social e econômico de nosso país, essa modalidade de ensino — PROEJA — não tem sido considerada como um campo de estudos e pesquisas valorizado pelos

pesquisadores brasileiros. A ausência de estudos que se debruçam especificamente sobre ela é um indício da falta deste reconhecimento.

Ademais, uma questão já muito apontada por pesquisadores que se dedicam ao campo de estudos da EJA também se encontra aqui: a escassez de materiais didáticos para o ensino desta parcela específica da população. Esta ausência — possível reflexo do desinteresse da classe dominante em relação à educação dos brasileiros jovens e adultos — é algo já reconhecido pela Academia há muito tempo e se faz necessário que algo comece a ser feito para reverter o quadro.

De qualquer forma, espero que a Sequência Didática proposta neste estudo possa contribuir com professores de História de todo o país no difícil e maravilhoso trabalho de se emancipar aqueles que procuram formação através do PROEJA, e que mais estudos e pesquisas sejam desenvolvidos sobre a modalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. L.; SOUZA, J. B. A. As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia da Covid-19: adversidade do ensino remoto. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 11, n. 2, p. 47-75, jul-dez 2022. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3437/4690>. Acesso em 14 out 2023.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrelinhas**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>. Acesso em 13 set 2023.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron. A. Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, Acesso em: 05 Set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Aprendizagem significativa – breve discussão acerca do conceito. In: Base Comum Curricular: Implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/a-profundamentos?start=10&tmpl=articlelist>, Acesso em: 05 Set. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11 de 5 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 14 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 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. Acesso em 13 set 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 13 set 2023.

CARBONE, S. A. B. **Dificuldades de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: uma reflexão com alfabetizadores da EJA. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20888/2/MD_EDUMTE_2014_2_91.pdf. Acesso em 14 out 2023.

CASTAMAN, A. S.; TOMMASINI, A. Aprendizagem baseada em problemas. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 43-61, 19 out. 2020.
Freitas, R. (2021). Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma?. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, 5(2), 5-20. Disponível em <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>, acesso em 12/09/2023.

DUTRA, A. S. Histórias vividas dos alunos da EJA em Mesquita: um reconhecimento na prática educativa. In: SOUZA, J. S. **Reflexões da prática docente na EJA**. Seropédica: EDUR, 2010.

FIGUEIREDO, A. L; CASTAMAN, A. S; VIEIRA, J. A. Formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 2, p. 1329-1341, 2020. Disponível em <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/463>. Acesso em 20 set 2023.

FONTENELE, Z. V; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e cultura Afro-Brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e204249, p. 1-20, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/>. Acesso em 14 out 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ED. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEVARD, E. A. P; OLIVEIRA, S. D. **Proeja** – o aluno. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2009.

GONÇALVES, S. P. **Currículo Integrado**: um elo entre os saberes técnicos e propedêuticos para a educação integral dos sujeitos da EJA no PROEJA. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA). Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

HAUSCHILD, C. A; GIONGO, I. M; QUARTIERI, M. T. (orgs). **Formação de Professores e Educação Básica**: diálogos entre ensino e pesquisa. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Criação Humana, 2017.

JOU, G. I; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/sSCMC3HhLZ5vV3pSKM9ycqc/?lang=pt>. Acesso em 14 out 2023.

KUBO, O. M; BOTOMÉ, S. P. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.5, n. 1, p. 1-19, 2001. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em 14 out 2023.

LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n.2, p. 154-171, mar/abr 2018. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em 13 set 2023.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010
MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A; MORALES, O. E. T. (orgs). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: jovens aproximações**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. V.II.

MOURA, D. H. O Proeja e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA**: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em 14 set 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 22/2/2019.

PAIVA, A. P. R. C; VARGAS, E. P. Material educativo e seu público: um panorama a partir da literatura sobre o tema. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 89-99, dez 2017. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/29564>. Acesso em 14 out 2023.

PEREIRA, N. M. et al. Ensinar história [entre] laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.25, e250002, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yQzrt87FSF55N4gbkLZmSqj/#>. Acesso em 09 out 2023.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, n. 29, v. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 out 2023.

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

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan-abr 2014. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9598>. Acesso em 14 out 2023.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11949>. Acesso em 20 set 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Espaço Aberto - Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n.34, p. 132-180, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em 23 set 2023.

SILVA, Adriano Larentes da. O ensino de história no proeja: limites e possibilidades. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370116706_ARQUIVO_OEnsinoDeHistorianoPROEJA_1.pdf, acesso em 03/10/2023.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da Sala de Aula Invertida**. 1ª ed. Lajeado: Editora da Univates, 2018. Disponível em https://www.univates.br/editoraunivates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf. Acesso: set. 2020.

SOUSA, A. S; OLIVEIRA, G. S; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Funcamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 09 out 2023.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TONETTO, L. M; BRUST-RENCK, P. G; STEIN, L. M. Perspectivas metodológicas na pesquisa sobre o comportamento do consumidor. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 34, v. 1, p. 180-195, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/b4YYN9wycwMHNhdMn9dVXsv/>. Acesso em 05 out 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do Projeto ao Relatório de Pesquisa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: Formação de Professores, Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337933/1/caderno-formacao-pedagogia_5.pdf. Acesso em 05 out 2023.

VASCONCELOS, Clara; ALMEIDA, António. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: proposta de trabalho para ciências naturais, biologia e geologia**. Portuga: Porto Editora, 2012.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

FONTES

AZEVEDO, P. T. **É para falar de gênero sim!** Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BAPTISTA, J. A. **Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II por meio das ações do NEABI/CPII**. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

CALVO, L. M. **Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX)**. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, M. C. B. **Heródoto no Ensino Médio: uma experiência**. 65f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, C. E. V. **E a música nessa História?** A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SILVA, J. D. A. **Enegrecendo as belas artes:** ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, J. E. P. **Ensino Híbrido:** possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no Ensino Médio. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.