

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

SANDRA ANTONIELLE GARCÊS MORENO

PROEJA: entre currículos e identidades

**São Luís
2012**

SANDRA ANTONIELLE GARCÊS MORENO

PROEJA: entre currículos e identidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo.

**São Luís
2012**

Moreno, Sandra Antonielle Garcês

PROEJA: entre currículos e identidades/ Sandra Antonielle Garcês
Moreno. – 2012.

159 f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientador: Reinaldo Portal Domingo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão,
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2012.

1. Educação de Jovem – Adulto – Aspectos socioculturais 2.
Currículos 3. Identidades.

CDU 374. 7: 316. 7.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANDRA ANTONIELLE GARCÊS MORENO

PROEJA: entre currículos e identidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo (Orientador)

Doutor em Ciências da Educação
Academia de Educação da Rússia

Prof. Dr. Dante Henrique Moura

Doutor em Educação
Universidade Complutense de Madri – (Espanha)

Prof. Dr. José Fernando Manzke

Doutor em Educação
Instituto Central de Ciências Pedagógicas – ICCP (Cuba)

**São Luís
2012**

A minha mãe Maria de Fátima Garcês Moreno, por sua força e garra, fontes eternas de minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concebidas a mim caridosamente, tornando possível minhas conquistas.

À minha família: meus pais, Moreno e Fátima; meus irmãos, Júnior, Ramom, Marcelle, Michelle e Jéssica; meus sobrinhos, Rafael, Gabriel, Álvaro, Renato, Pedro, João e a princesa Anna Sophia. Por ser meu porto seguro e eterna razão de minha felicidade.

Ao meu companheiro Wagner, pelo carinho e compreensão. E ao carinho da sua família; Raimundo, Ana e Thays; que considero agora também minha família.

Às minhas primas-irmãs, Eliane e Ediza. Sempre presentes em minha vida.

Às amigas Edilene, Elizangela, Euzanir, Kátia, Josinalva, Rachel, Adriana, Ana, Márcia e Rozilene; e aos amigos Cristiano, Jean, Josafá e Maurício; pela motivação e apoio constantes, mesmo a distância.

Aos amigos da primeira turma do PGCULT. Vocês, meus queridos, tornaram a trajetória deste curso mais alegre, motivadora e significativa. Em especial, agradeço a Abimaelson, Claudia, Flávia (muito mais que uma amiga, minha irmã de coração), Jeane, Marcelo e Kelly (sua amizade foi a maior conquista deste curso), se não fosse por vocês chegar até aqui teria sido muito mais difícil.

Ao amigo Delsio, pela atenção e ajuda constante, desde os telefonemas incentivadores até a revisão deste estudo.

Aos Docentes e Estudantes das turmas do PROEJA, a Pedagoga e a Assistente Social, do Campus Centro Histórico do IFMA; que, generosamente, disponibilizaram tempo e atenção para os questionamentos da pesquisa, contribuindo diretamente para a realização deste estudo.

Aos docentes do PGCULT/UFMA; em especial, Arão, Diomar, Márcia, Norton e Sandra, que, com seus conhecimentos e amizades, contribuíram em mais esta etapa da minha formação profissional e pessoal.

Aos professores Dante Moura e Fernando Manzke, por participarem da Banca de Defesa deste estudo, colaborando para o seu fortalecimento, assim como para a minha formação.

Ao professor Reynaldo Portal, orientador desta pesquisa, que, com sua atenção e dedicação, contribuiu para a realização desta dissertação.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que este estudo se concretizasse.

“Nas turmas da EJA há jovens, há jovens adultos, adultos e, em alguns lugares, idosos. O adulto deve aprender como adulto, por isso temos que ter cuidado. A questão não é separar, mas respeitar e valorizar as diferenças”.

Maria Cristina Vargas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o PROEJA: entre currículos e identidades. Buscou-se analisar se, na efetivação do currículo escolar do PROEJA no Campus Centro Histórico do IFMA, as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o público desta modalidade estão sendo consideradas, atentando-se para as conexões entre práticas educacionais, representações culturais e sociais. Trata-se de uma pesquisa de campo que foi realizada a partir de uma abordagem metodológica quanti-qualitativa. Envolveu uma pesquisa bibliográfica dos autores que fundamentaram a análise; no que se refere à **EJA** foram essenciais os estudos de Paulo Freire (1996, 2005, 2008), Leôncio Soares (2002, 2007), Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2008), Dante Henrique Moura (2010), entre outros, além das Legislações (BRASIL 1996, 2000, 2005, 2006), com destaque para os Documentos Base do PROEJA (2006 e 2007); sobre **Currículos** os estudos de Antonio Flávio Moreira (1990, 1997, 2003), Gimeno Sacristán (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2009) foram significativos; já sobre **Identidades** colaboraram os estudos de Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007) e Nestor Canclini (2008). Utilizou-se, ainda a aplicação de questionários com estudantes e docentes, bem como a realização de entrevistas com o Setor Pedagógico do Campus Centro Histórico, para o levantamento de dados acerca da concepção e efetivação do currículo no dito Campus. Entende-se que o estudo possibilitou o entendimento de que à medida que o PROEJA consiga se estabelecer como política de Estado para a EJA, fundamentada em um currículo cujas bases estejam nas identidades dos estudantes e com as condições de funcionamento atendidas, poderá contribuir consideravelmente para sanar essa grande dívida social que o país possui com os jovens e adultos que por diferentes razões não concluíram a formação básica e que não possuem uma educação profissional de qualidade.

Palavras-chave: PROEJA. Currículos. Identidades.

ABSTRACT

This research has as its theme the PROEJA: between curriculum and identities. We sought to examine whether the effectiveness of the PROEJA's school curriculum in the Campus Centro Histórico into IFMA, the multiple identities of individuals who comprise the audience of this type are being considered, paying attention to the connections between educational practices, cultural representations and social. It is a field research that was conducted from a quantitative and qualitative methodological approach. It involved a literature search of authors that underlie the analysis, with regard to adult education were essential studies of Paulo Freire (1996, 2005, 2008), Leoncio Smith (2002, 2007), Moacir Gadotti and José Eustaquio Romão (2008), Dante Henrique Moura (2010), among others, and Legislations (BRAZIL 1996, 2000, 2005, 2006), highlighting the PROEJA Base Documents (2006 and 2007); studies on Curriculum Antonio Flavio Moreira (1990, 1997 , 2003), Gimeno Sacristan (2000)) and Tomaz Tadeu da Silva (2009) were significant; since Identities collaborated on studies of Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007) and Nestor Canclini (2008) . Was used, although the application of questionnaires with students and teachers, and interviews the Educational Sector Campus Historical Center, for data collection concerning the design and execution of the curriculum in that campus. It is understood that the study enabled the understanding that as the PROEJA can be established as a state policy for adult education, based on a curriculum whose bases are the identities of students and the operating conditions met, can contribute considerably to remedy this great social debt that the country has with young people and adults who for various reasons have not completed basic training and not having a quality professional education.

Key words: PROEJA. Curriculum. Identities.

LISTA DE SIGLAS

CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CEFET's	– Centros Federais de Educação Tecnológica
CPC's	– Centros Populares de Cultura
DEJA	– Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	– Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	– Movimento de Educação de Base
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NSE	– Nova Sociologia da Educação
PBA	– Programa Brasil Alfabetizado
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNAC	– Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEEA	– Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNE	- União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: o objeto, os sujeitos e os caminhos da construção.....	11
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o dito, o escrito e o feito.....	18
2.1	Síntese Histórica da EJA no Brasil: percursos descontínuos, ações insuficientes avanços importantes.....	19
2.1.1	<i>Perspectivas Iniciais da EJA: sistematização, as contribuições de Paulo Freire e as ações no Governo Militar.....</i>	19
2.1.2	<i>O Processo de Redemocratização do Brasil: novas propostas para antigos problemas.....</i>	23
2.2	PROEJA: a busca pela integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos.....	29
3	CURRÍCULOS E IDENTIDADES: discussões iniciais.....	45
3.1	Currículos: reflexões históricas e conceituais.....	45
3.1.1	<i>As Teorias Tradicionais do Currículo.....</i>	50
3.1.2	<i>As Teorias Críticas do Currículo.....</i>	52
3.1.3	<i>As Teorias Pós-Críticas do Currículo.....</i>	58
3.2	Por uma Questão de Identidades.....	64
3.2.1	<i>Identidades e Globalização.....</i>	71
3.2.2	<i>A Hibridação Cultural na Construção das Identidades.....</i>	76

3.3	Currículos e Identidades na EJA: relação possível e necessária.....	81
4	O CURRÍCULO EM AÇÃO: o <i>locus</i>, os discursos e as práticas.....	88
4.1	O <i>locus</i> do PROEJA no Maranhão.....	88
4.1.1	Campus Centro Histórico - IFMA.....	94
4.2	Os planos de cursos: analisando o texto e o contexto.....	97
4.3	As visões dos docentes.....	106
4.4	As percepções dos estudantes.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICES.....	145
	ANEXOS.....	153

1 INTRODUÇÃO: o objeto, os sujeitos e os caminhos da construção

A realidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil é constituída por uma série de políticas insuficientes e sem continuidade, que resultaram em trajetórias marcadas pelas desigualdades sociais e educacionais dos sujeitos que compõem o público dessa modalidade.

Tais desigualdades acabaram por constituir, ao longo dos anos, um amplo processo de exclusão de milhões de brasileiros do direito ao acesso a uma educação de qualidade, sendo que, por consequência, secularmente ainda foram excluídos da participação das decisões políticas e econômicas do país.

Este grave e amplo processo de exclusão que vitimiza o público da EJA não se restringe ao não-acesso a educação, mas, também se refere ao não acesso a saúde, a moradia, a alimentação, ao transporte, ao emprego, entre outros direitos essenciais do ser humano.

Quando esses direitos básicos são negados, acaba-se negando o que está prescrito na própria Constituição Federal de 1988. Contudo, outra marca da EJA tem sido as constantes lutas sociais que reivindicam atenção e ações do Estado para atender a grande demanda dessa modalidade e tentando forçá-lo a realizar na prática as conquistas constitucionais do direito à educação.

O impulso dessas reivindicações tem resultado em diversos desdobramentos da política educacional do país, especialmente no que tange à Educação Básica, no entanto, no campo da EJA a luta continua, pois o que se espera é que sejam instauradas políticas perenes para essa modalidade, no lugar das ofertas efêmeras que a tem caracterizada, a partir dos inúmeros programas e projetos criados ao longo da história da EJA.

A urgência dessas políticas além de atender aos direitos à educação atenderá, também, a uma exigência de cunho econômico. Atualmente, a falta de qualificação da força de trabalho, principalmente no que se refere à Educação Básica, “constitui um dos mais significativos gargalos econômicos”, a solução tem um caráter estruturante, “pois é capaz de provocar relevantes alterações na competitividade sistêmica, nível de renda e emprego e na qualidade de vida, provocando, assim, relevantes efeitos multiplicadores”. (MACHADO, 2006a, p.38).

Para jovens e adultos que por diferentes razões tiveram o processo de formação escolar interrompida, a falta de escolarização representa um fator limitador das oportunidades de inserção no mundo do trabalho, bem como de uma vida social digna. Sendo assim, é

essencial o estabelecimento de políticas públicas contínuas para a EJA, que contemple em seu bojo a escolaridade com a profissionalização, “no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade”. (MOURA, 2006a, p.07).

Neste cenário de discussões e ações voltadas para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, elemento essencial para o crescimento econômico do país, e em resposta as pressões sociais, é que se pretende (re) inserir, no sistema educacional, os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação e à formação profissional no período estabelecido pela Legislação Nacional, com a criação, na primeira gestão do governo do Presidente Lula, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no ano de 2005.

O PROEJA é originário do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, no qual inicialmente era denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA. O Decreto do qual o PROEJA é originário sofreu duras críticas devido algumas restrições e lacunas que possuía; entre as quais estavam a limitação da base de ação do Programa à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além da falta de aprofundamento dos seus princípios epistemológicos, questões que serão analisadas em outro momento do presente estudo.

Em respostas a essas críticas e com a intenção de construir uma base mais sólida para o Programa, inicialmente constituiu-se um grupo de trabalho plural, formado por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), dos fóruns da EJA, dos Centros Federais de Educação, das Escolas Agrotécnicas Federais, das escolas técnicas vinculadas às universidades federais e especialistas em EJA; com a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a), com as concepções e princípios do PROEJA, cujos resultados apontaram para a necessidade de alterações significativas, que, inclusive, impulsionaram a substituição do próprio Decreto nº 5.478/2005 pelo nº 5.840/2006. (MOURA, PINHEIRO, 2010, p.167).

Com o Decreto nº 5.840/2006 houve alterações significativas para o Programa, as quais serão analisadas posteriormente. Essas medidas foram essenciais, tendo em vista que a implementação do PROEJA, de acordo com a proposta do Estado, busca avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é bem mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro na área da EJA.

Assim, as concepções e princípios do PROEJA, explícitas em um de seus documentos base, estão inscritos no marco da construção da busca por um projeto possível de sociedade igualitária, através da possibilidade de uma formação que integre a Educação Básica à Educação Profissional na concepção de constituição integral do cidadão, a qual deve combinar, na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e históricos-sociais, as categorias trabalho, ciência e cultura. (BRASIL, 2006a).

Esta concepção mais ampla da educação, permitindo-a que se estabeleça de forma integral e integradora, deve ser oferecida de forma pública, gratuita e com qualidade, lembrando que essa oferta deve acontecer tanto aos estudantes jovens egressos do Ensino Fundamental, como para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência à escola na faixa etária dita como regular, ou seja, os jovens e adultos que compõem o público da EJA. (MOURA, 2006a).

Quando a formação é assim pensada contribui para a integração social do educando, o que envolve, necessariamente, o mundo do trabalho sem, porém, restringir-se a ele, pois compreende, também, a continuidade de estudos; assim, o objetivo é proporcionar “a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do trabalho”, possibilitando sua ação “ética e competente, técnica e politicamente”. (Idem. p. 12).

Para tanto é essencial que o desenvolvimento das ações do PROEJA estejam baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um campo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Desta forma, nota-se que além do significado social que o PROEJA possui, existe, ainda, um enorme significado como desafio à construção curricular, inicialmente, por ter que elaborar uma síntese que integre os três campos envolvidos: Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Além das dificuldades que resultam dessa associação, é essencial considerar e envolver as características plurais e específicas da EJA, principalmente, porque seu público é constituído por estudantes com diversas experiências sociais, laborais, educacionais e culturais, que constituem suas identidades e que tornam ainda mais complexo a elaboração do currículo do PROEJA. Assim, organizado a partir dessa concepção, mais amplos são os seus alcances, contribuindo para a formação plena dos jovens e adultos, homens e mulheres que constituem esse público.

Cientes que a elaboração do currículo com base nesses princípios e com esses fins constitui-se em uma difícil tarefa, considera-se que ainda mais complexo é o colocá-lo em prática.

Nesta perspectiva, emerge a questão central que motivou a pesquisa: **como o currículo escolar recebe, legitima, ou rejeita as experiências, os saberes e as influências culturais que formam a identidade dos educandos do PROEJA e como estes/as se submetem ou resistem às determinações curriculares?**

As turmas do PROEJA do Campus Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), em seu contexto teórico e prático no que se refere às questões acerca da relação entre currículos e identidades, foram delimitadas como o objeto de estudo da presente pesquisa.

Assim, foi no dito espaço que se levantaram dados e aspectos que possam refletir sobre o questionamento base deste estudo. A opção se justifica pelo fato de que na cidade de São Luís têm-se três Campi do IFMA (Centro Histórico, Monte Castelo e Maracanã); no entanto, apenas dois deles oferecem, atualmente, cursos do PROEJA; além do Campus Centro Histórico (no turno noturno), o do Maracanã, que o oferece apenas no turno matutino, o que em um olhar superficial revelou um público, em geral, um pouco diverso do que é comum em turmas da EJA.

Em consonância com a questão central, destaca-se como objetivo geral da pesquisa **analisar se, na efetivação do currículo escolar do PROEJA no Campus Centro Histórico do IFMA, as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem essa modalidade estão sendo consideradas, atentando-se para as conexões entre práticas educacionais, representações culturais e sociais.**

Para o alcance do objetivo geral, delimitaram-se os objetivos específicos, que apontam, inicialmente, para a importância de *traçar o percurso histórico da EJA no Brasil* para justificar a necessidade de implantação do PROEJA; em seguida, *identificar as diversas concepções acerca do currículo, bem como as concepções de identidades adotadas pelo presente estudo e a relação dessas categorias com a EJA*; foi essencial, ainda, *refletir acerca da efetivação do currículo escolar do PROEJA no IFMA através da prática pedagógica dos professores e das impressões dos educandos sobre a presença e/ou ausências dos fatores que constituem suas identidades nessas práticas curriculares*; para, finalmente, *especificar elementos que possibilitem na efetivação do currículo escolar do PROEJA práticas educacionais relacionadas às determinações culturais e sociais das identidades dos seus educandos.*

Nesta perspectiva, optou-se por realizar uma **Pesquisa de Campo** que utilizou uma metodologia de caráter *quanti-qualitativa*, buscando desta forma a superação das possíveis contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos para a compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos (SANTOS FILHO, 1997). Logo, os métodos *teóricos, empíricos e estatísticos* foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Envolveu uma *pesquisa bibliográfica* de autores que fundamentam as questões inerentes à trajetória da história da educação brasileira, enfatizando, particularmente, a EJA; os estudos curriculares e suas relações com os aspectos sociais e culturais que formam as múltiplas identidades dos educandos da EJA.

Realizou-se, ainda, um *estudo documental* da legislação educacional vigente referente à Educação Profissional, a Educação Básica com ênfase na modalidade EJA, bem como dos Planos dos Cursos Técnicos em Eventos e Artesanato do PROEJA no IFMA – Campus Centro Histórico.

No *lôcus* da pesquisa, a intenção foi investigar como na prática está sendo efetivado o currículo escolar do PROEJA e a forma como os sujeitos que compõem o público desse Programa estão se percebendo neste currículo que vem sendo instituído e legitimado no Instituto, considerando ser esse um campo vasto de investigação.

O currículo institui os grupos que terão suas vozes representadas, bem como legítima determinadas práticas, constrói identidades, pois não é um elemento neutro, mas um espaço de lutas. Para tanto, a investigação se centrou nas práticas pedagógicas dos docentes, buscando identificar até que ponto os elementos que constituem as identidades dos sujeitos que formam o público do Programa são consideradas na efetivação do currículo que as norteia e, ainda, de que maneira ocorre a legitimação ou rejeição, pelos estudantes, desse currículo materializado pelas ações desenvolvidas no Instituto e instituído pelos diferentes sujeitos envolvidos no Programa.

Para o levantamento desses dados, foram realizadas *entrevistas* com o setor pedagógico da escola e aplicação de *questionários* aos docentes e estudantes das três turmas de PROEJA do referido Campus, sendo duas do Curso Técnico em Artesanato e uma do Curso Técnico em Eventos. Ressalta-se que os participantes da pesquisa não terão seus nomes revelados a fim de preservar as identidades.

As entrevistas foram direcionadas pelo *roteiro de entrevista* (VER APÊNDICE C) elaborado anteriormente para torná-la mais dinâmica e eficaz, porém, não rígido para que possibilitasse crescer elementos que se fizessem necessários. Foram entrevistadas a

Pedagoga e a Assistente Social do Campus, que contribuíram, significativamente, para a análise acerca da implantação do PROEJA no IFMA, por isso optou-se por contextualizar essa reflexão a partir destas entrevistas.

Os questionários foram organizados em questões abertas e fechadas e subdivididos em tópicos (VER APÊNDICES A e B). A intenção inicial foi aplicar os questionários a todos os docentes que desenvolviam atividades nas três turmas do PROEJA, no ano de 2011, bem como com todos os estudantes dessas, no entanto, não se alcançou essa totalidade, uma vez que alguns não se disponibilizaram a participar.

Entre os docentes, quinze responderam as questões, para possibilitar a comparação das respostas nos diferentes questionamentos esses foram identificados pelas letras do alfabeto de A a P. Quanto aos estudantes, trinta e quatro participaram da pesquisa, com a mesma intenção que se teve com os docentes, eles foram identificados através dos números de 01 a 34.

Os dados quantitativos foram sistematizados e analisados qualitativamente para complementar a compreensão acerca do objeto pesquisado. Por fim, foi feita a correlação dos dados coletados com os referenciais teóricos para a elaboração do registro dos resultados da pesquisa.

Assim, além desta primeira parte que foi organizada para apresentar o objeto de estudo, os sujeitos, os caminhos e meios para sua construção, organizou-se a pesquisa em mais quatro partes.

O segundo capítulo procurou traçar a síntese histórica da EJA no Brasil, uma das categorias essenciais deste estudo, para demonstrar a relevância da criação de políticas públicas perenes para a modalidade, como a que se espera estabelecer com a efetivação do PROEJA; o qual se procurou apresentar, destacando suas concepções e princípios, como proposta de integração entre Educação Básica e Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, foram essenciais os estudos de Paulo Freire (1996, 2005, 2008), Leôncio Soares (2002, 2007), Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2008), Dante Henrique Moura (2006, 2010), entre outros; além da análise de diversas legislações (BRASIL 1996, 2000, 2005, 2006), com destaque para os Documentos Base do PROEJA (2006 e 2007).

O terceiro capítulo teve a intenção de refletir acerca de outras duas categorias teóricas chaves do estudo, que são currículo e identidade. Assim, buscou-se analisar as concepções do currículo a luz de alguns teóricos como Antonio Flávio Moreira (1990, 1997,

2003), J. Gimeno Sacristán (2000) e, bem como as teorias do currículo apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva (2009) e representadas por diversos estudiosos.

Na segunda parte, ainda do terceiro capítulo, refletiu-se sobre a categoria identidade, explicando que a concepção adotada no estudo é a dos Estudos Culturais, analisadas, principalmente, por Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007) e Nestor Canclini (2008).

A análise dessas duas categorias foi essencial, pois a sensação de *desorientação*, de um *distúrbio de direção* que é apontada pelos Estudos Culturais no que se refere às identidades e que é refletida em alguns aspectos das teorias pós-críticas do currículo, acabaram tornando-se, também, questionamentos primordiais para o currículo da EJA, face ao trânsito de espaço e tempo para produzir e envolver figuras complexas de diferença e de identidade, como são os estudantes que compõem o público dessa modalidade. A reflexão em torno desta discussão foi o que se tentou realizar na terceira parte do terceiro capítulo, ao apontar a necessidade e possibilidade da relação entre currículos e identidades na EJA.

No quarto capítulo, encontra-se a análise da pesquisa realizada *in locu*, a intenção foi analisar como está a “ação” do currículo do PROEJA no Campus Centro Histórico do IFMA, através dos discursos presentes nos planos de curso e das práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto, especialmente, a partir do olhar de docentes e estudantes do Programa.

A reflexão intenciona perceber se o currículo posto em prática no Campus considera as múltiplas identidades dos jovens e adultos do PROEJA, seguindo o que orienta os princípios do Programa, os quais coincidem com as concepções defendidas ao longo do presente estudo.

Na última seção do estudo, elaborou-se as considerações finais da pesquisa, especificando-se alguns elementos que se considera essenciais para que as práticas educacionais envolvam na efetivação do currículo as identidades dos jovens e adultos do PROEJA e para que o Programa se desenvolva mais eficazmente.

Espera-se que essa pesquisa consiga colaborar para as discussões sobre teorias curriculares, principalmente, as que defendem a necessidade de serem consideradas as diversas características e realidades que constituem as identidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos no currículo que é posto em prática nas escolas e, ainda, enfatizar que a busca desse vínculo efetivo e eficaz entre currículos e identidades deve ser, também, um objetivo do PROEJA, uma vez que esse Programa propõe ao integrar a Educação Básica a Educação Profissional, contribuir para a melhoria da formação humana.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o dito, o escrito e o feito

Modalidade de ensino da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidades de estudos em idade própria, de acordo com a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA constitui um fenômeno particular e complexo do processo educacional brasileiro, que carece de definições e posicionamentos claros.

Ciente desta necessidade, o presente estudo, tenciona ao analisar, brevemente, o percurso histórico da EJA, identificar as trajetórias que levaram ao seu entendimento atual. No entanto, independente da definição ou posicionamento adotado, destaca-se que o imprescindível é entender que os educadores e educadoras, educandos - jovens e adultos sujeitos desta modalidade; encontram-se no centro de uma questão muito mais complexa do que somente uma *modalidade de ensino*. “Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007, p. 7).

Assim, historicamente constituída nas teias de processos educacionais formais, não formais e informais e nos debates sobre a delimitação do sistema educacional, a EJA foi imaginada, produzida e reelaborada através de múltiplos discursos e práticas, nos quais diferentes e desiguais sujeitos – particularmente aqueles ditos e vistos como jovens e adultos – são instituídos e também se instituem a partir de certas ideias, padrões e valores, social e culturalmente situados.

Esses sujeitos possuem uma diversidade cultural muito ampla, expressada por suas múltiplas identidades, que devem ser respeitadas e consideradas do planejamento às ações relacionadas a essa modalidade. Miguel Arroyo (2007, p. 31) destaca que a abertura para a questão da diversidade tem sido uma característica da EJA, representada na “diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas[...]”.

As atuais discussões em torno da EJA têm permitido escutar as vozes desses múltiplos sujeitos da modalidade e que por muito tempo foram silenciadas pelas práticas discriminatórias produzidas no âmbito das relações socioeconômicas, de gênero, étnico-raciais, geracionais, entre outras.

Contudo, isso só foi possível devido à insistência e esforço de educadores, estudiosos e de líderes sociais que travaram verdadeiras batalhas ao longo da história da educação brasileira para que essa grande demanda da EJA tivesse seus direitos básicos respeitados, como o da educação pública, gratuita e de qualidade. Alguns dos passos desta trajetória merecem e exigem ser lembrados no presente estudo, pois explicam o atual momento da EJA no Brasil.

2.1 Síntese Histórica da EJA no Brasil: percursos descontínuos, ações insuficientes e avanços importantes

2.1.1 Perspectivas Iniciais da EJA: sistematização, as contribuições de Paulo Freire e as ações no Governo Militar.

Entende-se que para compreender a atualidade dos aspectos que se pretende abordar ao longo desse estudo, é necessário rever, com brevidade, a trajetória percorrida pela educação de jovens e adultos nos diferentes momentos da história da educação brasileira.

Nesse sentido é importante ressaltar que, no Brasil, somente no final da primeira metade do século XX a EJA passou a possuir uma organização sistematizada, bem como a integrar o sistema formal de ensino. Pois, até então não existia uma preocupação em estender o direito a uma educação de qualidade a todos.

O que se explica quando se relembra que por apresentar desde o início de sua colonização uma atividade econômica baseada na produção agrária sustentada pela mão-de-obra escrava e concentrada nas mãos de uma restrita oligarquia rural, o Brasil não apresentou durante todo o seu período colonial o interesse em ampliar a escolarização da população brasileira.

Sérgio Haddad (1991) em sua Tese de Doutorado em Educação faz um estudo sobre o **Estado e educação de adultos**, destacando um breve histórico do analfabetismo no Brasil, realça dados levantados por Fernando de Azevedo (apud HADDAD, 1991) que demonstram que a média da taxa de analfabetismo em 1890 entre os brasileiros era de 67,2%, o que retrata a atenção que era dada a educação em todo o período monárquico no país.

Já o advento da República não garantiu alterações significativas para as políticas educacionais, semelhante ao que aconteceu em outros campos, pois até 1920, segundo o mesmo estudo, a taxa, ainda, era de 60,1% de analfabetos.

Com as mudanças trazidas pela estruturação do Estado brasileiro, a expansão do processo de industrialização e a urbanização, o país passou, a partir de 1930, a organizar um

sistema público de educação elementar. Reforçavam-se as exigências do novo mercado econômico que se formava, com a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, pelo menos preparada o suficiente para o trabalho nas indústrias que então se expandiam. Logo, o que se desejava era apenas instrumentalizar a enorme população brasileira analfabeta com os rudimentos da leitura e escrita.

A partir dos anos de 1940 houve uma extensão do ensino elementar aos adultos, com a disseminação de campanhas de alfabetização pelo país. Após 1945, no chamado período de redemocratização do Estado brasileiro, “a educação de adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar” (RIBEIRO, 1997, p.19).

Nesse novo momento de discussão sobre a EJA, destaca-se o ano de 1947 quando ocorreu o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, que objetivava além da alfabetização, a capacitação profissional e a integração e desenvolvimento comunitário e civil.

As ações dessa campanha permitiram, ainda, a revisão de um campo teórico-pedagógico focalizado em torno das discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, pois, naquele momento histórico educacional, o analfabetismo, ainda era idealizado como causa e não como efeito da situação política, econômica, social e cultural vigente no país; e a visão que se tinha do analfabeto era a de um ser incapaz e marginal.

Apesar das importantes iniciativas no campo da EJA e dos estudos então realizados; até meados de 1950 a educação de adultos continuava enfrentando sérios problemas, como: inexistência de materiais didáticos próprios; falta de uma metodologia adequada; sistema de avaliação repleto de falhas e, de forma mais ampla, ausência de um currículo que fosse constituído, estabelecido e posto em prática a partir do respeito às dimensões sociais, culturais, econômicas, biológicas, cognitivas e afetivas dos educandos da EJA.

Cientes de que esses impasses ainda não foram vencidos em sua integralidade, não há, porém, como não destacar as importantes contribuições que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX no campo da EJA. Nesse período o Brasil encontrava-se em grande efervescência política, econômica e social e é nesse cenário que a educação têm grandes avanços, particularmente com base nas experiências de Paulo Freire no campo da alfabetização de adultos, principalmente na região Nordeste do país.

O pensamento e as experiências freireanas contribuem para uma nova visão não só do processo pedagógico de ensino-aprendizagem de jovens e adultos como também da condição social desses. Com base no entendimento da ligação entre a problemática educacional e a problemática social; o analfabetismo agora deixa de ser causa da pobreza e da

marginalização e, mais do que nunca, passa a ser assumido como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social de exclusão.

As discussões desse período contribuíram para que hoje educadores e pesquisadores da EJA defendam como sendo fundamental que o processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos não escolarizados na idade estabelecida como apropriada, aconteça sob a ótica das suas realidades individual e coletiva.

Para tanto é preciso realizar um diagnóstico eficiente do perfil desses, bem como, da sua realidade social, cultural, familiar, profissional, entre outras que dizem respeito às experiências e aspectos que constituem suas identidades, o que deve ser utilizado como fundamento teórico e metodológico em todo o processo educacional. Concepção essa que será ainda mais defendida ao longo desse estudo e que foi, incessantemente, sustentada pelos discursos do educador Paulo Freire.

Freire demonstrou que o aprendizado do público da EJA não poderia se dá a partir de um simples e vazio processo de memorização de conteúdos, ao contrário, deveria se fundamentar em métodos e objetivos que buscassem adequar as atividades as especificidades desse público; assim, por exemplo, enquanto *Ivo viu a uva em Santa Catarina, José de Ribamar poderia ver a juçara no Maranhão*.

Assim, para o educador o processo de escolarização desses jovens e adultos deveria partir do que ele denominava “leitura de mundo”, sendo organizada com base na identidade cultural do educando, com base no chamado “universo vocabular” dos mesmos e, ainda, problematizando a sua realidade.

Desta forma, pretendia-se desenvolver uma consciência crítica sobre sua própria realidade, bem como a do país como um todo, levando-os a se engajarem nos acontecimentos históricos e sociais que afetavam o seu entorno. Ao alcançar a leitura de mundo através da palavra, o educando seria capaz de reconhecer e de valorizar a sua própria cultura, pois, para Freire (2009, p. 44) a educação ao ser “desvestida da roupagem alienada e alienante” tornar-se-ia uma “força de mudança e de libertação”.

Evidencia-se, assim, o caráter político das ações de Freire, que considerava a educação como um ato político por excelência. Essa configuração dada pelo estudioso à educação de jovens e adultos e que defendia como a necessária a ser adotada nos diferentes sistemas de ensino que se desenvolvem a EJA, teve o seu momento de expansão no governo de João Goulart quando através do Programa Nacional de Alfabetização. Os discursos do educandos foram adotados, uma vez que os princípios do dito Programa eram orientados pelo

então denominado “Método Paulo Freire” para educação de jovens e adultos, que acabou tendo uma repercussão mundial.

Ainda em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual contou com a participação de Paulo Freire, em que, juntamente com outros estudiosos da EJA, começaram a difundir a necessidade de um programa permanente de educação de adultos que deveria se articular às chamadas reformas de base do governo de Goulart.

Essa concepção foi ainda mais difundida depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal, em 1963, quando confirmou como dois os principais enfoques da EJA: a educação de adultos entendida com uma continuidade da educação formal, logo, como educação permanente; bem como, ser percebida como educação de base ou comunitária. (GADOTTI, 2008).

Destaca-se nesse momento a organização em todo o país de diversos programas referentes à educação de adultos que contavam com a participação dos intelectuais, trabalhadores, estudantes e católicos, com ênfase aos educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tiveram atividades intensas nos anos de 1960 nos programas dos Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e educadores dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), o que acabou por entrelaçar a EJA a ações políticas dos grupos populares.

No entanto, essas ações, assim como os ideais freireanos, foram sufocadas pela política estabelecida no país com o Golpe Militar em 1964, que deu um freio a todos os tipos de ideais democráticos que se encontravam, então, em pleno desenvolvimento no Brasil.

Apesar de não ter sido extinto na íntegra, o MEB teve suas atividades reduzidas e sua perspectiva de transformação social enfraquecida. Como resultado teve-se o aumento considerável da demanda pela educação de jovens e adultos em todo o país. Como tentativa de resposta ao problema, o Governo Militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa difundido por todo o país através de uma articulação com todas as esferas do governo, funcionando até 1985.

O MOBRAL foi desenvolvido com um forte cunho nacionalista com o objetivo de ampliar a base de legitimidade do Governo, buscando atenuar as pressões dos setores tanto populares quanto acadêmicos. Tinha, ainda, como foco a qualificação de uma mão de obra pelo menos com uma escolaridade mínima, capaz de atender a perspectiva de um novo momento econômico que se estabelecia no país no final dos anos de 1960 e início de 1970.

Para estabelecer as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus desse período, foi outorgada em 11 de agosto de 1971 a Lei nº 5.692, a mesma não teve como objetivo fazer a inclusão dos milhões de brasileiros excluídos do Sistema de Educação, no entanto, criou uma espécie de paliativo, ao prever os denominados cursos e exames supletivos.

Nos últimos anos de 1970 e nos primeiros de 1980 expandem-se por todo o país diversos movimentos populares que passaram a participar intensamente dos protestos contra a Ditadura Militar e pelo processo de redemocratização do Brasil. Nesse cenário, as experiências com a educação de adultos que eram baseadas nos princípios freireanos estavam sendo resgatadas e fortalecidas.

2.1.2 O Processo de Redemocratização do Brasil: novas propostas para antigos problemas

Na segunda metade da década de 1980, o fortalecimento dos movimentos sociais e o início da abertura política nacional possibilitaram que as pequenas experiências fossem ampliadas, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação no campo da educação de adultos.

Já o MOBREAL estava desacreditado e descontextualizado com o fim do Regime Militar e acabou por ser extinto em 1985. Para substituí-lo foi criada a Fundação Educar, uma nova instituição de organização e fomento dos programas de educação de jovens e adultos, que desconsiderou todo o trabalho realizado pelo programa anterior. Com objetivos mais democráticos que sua antecessora, essa, no entanto, não possuía os mesmos recursos.

No final da chamada Nova República, em março de 1990, o então presidente Fernando Collor de Melo extingue a Fundação Educar, através da medida provisória nº 251. Em seguida o Ministério da Educação estabelece o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que, entretanto, teve uma duração muito breve, foi extinto logo no ano seguinte, sem nenhuma satisfação a população.

A extinção da Fundação Educar e do PNAC estabeleceu uma grande lacuna no que tange às políticas educacionais para a EJA, forçando estados e municípios, além de organizações da sociedade civil, a assumirem a responsabilidade pela oferta de programas que contemplam-se a educação de adultos, contudo, tal oferta ficou muito aquém da satisfação da real necessidade.

Ratifica-se desta forma uma das principais marcas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a descontinuidade das políticas públicas. Logo, observa-se que os inúmeros

programas e projetos criados no campo da EJA não conseguiram atender ao que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 acerca do direito de todos à educação.

No ano de 1995 surge a chamada “Comunidade Solidária” uma espécie de gestão das políticas sociais focadas no combate à pobreza, encabeçada pelo Governo Federal e que contava com a participação de estados, municípios, representantes da sociedade civil membros das universidades, empresas e ONGs.

Entre essas políticas, destaca-se a relacionada à EJA que foi denominada “Alfabetização Solidária”, criada em 1997; que tinha como objetivo torna-se uma política que possibilitasse a organização e otimização dos recursos disponíveis para as atividades de erradicação do analfabetismo no Brasil, todavia, acabou por se caracterizar como uma perspectiva assistencialista, repleta de descontinuidade e ineficiência.

Outro importante marco para a EJA foi a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996; a lei que regulamenta e orienta a educação brasileira teve como relator o Senador Darcy Ribeiro, porém, apesar de apresentar alguns avanços, foi alvo de fortes críticas.

Leôncio Soares (2002, p.12) destaca que a LDB 9394/96, apesar de ter sido uma “colcha de retalhos”, uma vez que tentou conciliar interesses de naturezas governistas, privatistas e, ainda, publicistas, incorporou avanços conceituais importantes da EJA nos seus arts. 37 e 38, pois, com a mudança conceitual de *ensino supletivo* para *Educação de Jovens e Adultos*, possibilitou um alargamento de sentido que vai muito além da atualização vocabular ao adotar a expressão educação no local de ensino, uma vez que “enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Contudo, apesar de incorporar a expressão “Educação de Jovens e Adultos” no título da Seção IV, do Capítulo II, que trata “Da Educação Básica” e refere-se à modalidade, Romão (2008, p. 50) lembra que a Lei é muito limitada, pois

[...] Primeiramente, a importância que o Senador antropólogo dá à educação de jovens e adultos pode ser medida no número de artigos (curtos) que consagra ao assunto: apenas dois. Um deles (32) se limita a uma conceituação genérica de educação de jovens e adultos e o outro (33) é consagrado inteiramente aos exames. Em segundo lugar, mantém o caráter “supletivo” deste tipo de ensino, preservando os exames previstos na lei anterior e, simplesmente, não toca nos encargos e responsabilidades do sistema produtivo para com esse subsistema do ensino.

No geral, o que se observa acerca desse momento da história educacional brasileira é que a EJA prima por uma reformulação pedagógica, que inclusive se faz necessária em toda a

Educação Básica, uma vez que o que se constata é que os educandos dessa modalidade já têm passagens fracassadas pela escola.

Já outro importante acontecimento que contribuiu diretamente para o fortalecimento de diversas iniciativas ligadas à EJA foi a realização da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Conferência teve como tema: “Educação de Adultos, a chave para o século XXI”. O seu principal marco teórico foi a concepção de formação ao longo da vida.

No mesmo evento foram organizadas também a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, documentos que passaram a se tornar referências para diversas legislações e ações voltadas para a EJA em todo o mundo.

O evento possibilitou, ainda, uma aproximação dos diferentes segmentos com ações ligadas a EJA espalhadas pelo Brasil, culminando na organização de um movimento nacional de continuidade a V CONFITEA, que se concretizou através da organização dos fóruns estaduais de EJA e no âmbito nacional, da realização anual do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

As discussões realizadas nos fóruns da EJA, assim como nos Enejas tem fortalecido a modalidade, o que tem exigido do Estado ações nesse campo através de algumas políticas educacionais. Entre essas, destaca-se a aprovação, em maio de 2000 pela Câmara de Educação Básica, do Parecer 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

O Parecer constitui-se em um importante documento ao possibilitar o entendimento das particularidades que compõem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos. Destaca-se nesse documento o estabelecimento das funções da EJA, que são: a *função reparadora*, que se refere a restauração de um direito negado; a *função equalizadora*, que busca garantir a redistribuição de ações para permitir uma maior igualdade que possibilite que todos tenham a mesma oportunidade; e a *função qualificadora*, que defende e incentiva as necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas.

De acordo com o que foi dito até o presente ponto da discussão, nota-se que, em geral, as políticas adotadas para EJA no Brasil apresentam como um dos principais problemas a questão da temporalidade, pois, por terem sido realizadas em períodos curtos de tempo, acabaram por não possibilitarem com que os estudantes desta modalidade tivessem a oportunidade de dar continuidade aos estudos nos diversos programas que foram criados nos diferentes momentos, o que resultou no fracasso do objetivo de muitos estudantes, o da alfabetização em um único curso.

Com a tentativa de sanar essa grande falha das políticas educacionais para jovens e adultos do país na etapa inicial referente à alfabetização, foi criado em 2003, no primeiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com a pretensão de se estabelecer como uma política pública e objetivando ir além da etapa de alfabetização, passando a contemplar a continuidade da escolarização dos recém-alfabetizados.

O Programa surgiu na então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Já em 2004, após uma reestruturação que ocorreu na organização do Ministério da Educação (MEC), o Programa passou a ser ligada a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual passou a responder pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), que possui a Coordenação-Geral de Alfabetização, responsável direta pela gestão do programa.

As ações do PBA estão realizando-se a partir da parceria com quatro setores: estados, municípios, organizações não governamentais (ONGs) e instituições de ensino superiores (IES). E estão estruturando-se a partir de cinco grandes focos: *gestão participativa, descentralização e controle social, preocupação com a continuidade da alfabetização, transversalidade da EJA e prioridade na avaliação.*

O Programa tem apresentado muitas falhas, o que tem gerado muitas críticas. Por exemplo, a transferência de recurso público para iniciativas privadas através das ONGs, prática muito comum do Governo Fernando Henrique e que, embora negada teoricamente, no Governo Lula acabou se repetindo, como aponta estudos como de Acacia Kuenzer (2010, p. 23) que identificou que essa parceria com o setor privado “supõem o repasse de parte das funções do Estado para a Sociedade Civil, acompanhado do repasse de recursos”, justificado por uma suposta “*impossibilidade do Estado*” em cumpri-las.

Porém, o PBA tem apresentado alguns resultados, nessa primeira etapa de escolarização de milhares de jovens e adultos em algumas regiões do país. No ano de 2008, por exemplo, só no Maranhão foram incluídos 136 municípios ao grupo atendido pelo Programa, os quais apresentavam uma taxa de analfabetismo superior a 35%, atendendo assim 66.124 jovens e adultos em todo o estado. Atualmente, são atendidos 1.928 municípios em todo o país, que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, sendo que, desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (BRASIL, 2010).

Ressalta-se, contudo, que a preocupação dos diferentes governos tem sido destacar os aspectos quantitativos alcançados pelos inúmeros Programas que são criados para atender a EJA, o que não foi diferente no governo Lula. Por outro lado, à questão da qualidade com que

esses vêm se desenvolvendo não tem configurado como um aspecto de atenção para os diversos governantes. Muitos desses Programas se quer são avaliados, o que impossibilita reorganizações, redefinições e a própria continuidade.

Assim, compreende-se que esta atenção do Governo Lula com a educação, no geral, é impulsionada, como nos governos anteriores, pela “força do modo de produção capitalista” e, ainda, pelo “patrocínio do discurso da inclusão”. (KUENZER, 2011).

Já é lugar comum a relação estratégica que existe entre educação e desenvolvimento das nações. Historicamente, as trajetórias têm evidenciado que não existe desenvolvimento econômico se não houver a associação com o desenvolvimento social e cultural.

Nesse sentido, destaca-se o comentário da educadora Vanilda Paiva (1994, p. 34), quando lembra que “nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes para jovens a adultos”.

O atual panorama da educação brasileira e mundial é reconhecidamente um meio de busca de formação de um novo cidadão, que deverá ser capaz de atender essas múltiplas exigências sociais e profissionais que se estabelecem e se modificam rapidamente.

No entanto, apesar dessa batalha já travada no mundo do trabalho ser inevitável, muitos ainda são os não preparados para enfrentá-la, pois, nessa luta pela sobrevivência, há milhões de brasileiros que não tiveram o direito à cidadania respeitado. Os 14,1 milhões de jovens e adultos analfabetos são um espelho desse quadro de injustiça social que assombra o cenário educacional brasileiro. (IBGE/PNAD, 2009).

A realidade no estado do Maranhão não é diferente, ao contrário, é ainda pior, pois segundo os dados divulgados pela mesma fonte, no ano de 2009 o estado contava com 6,4% de analfabetos com idade entre 10 e 14 anos e cerca de 19,1% de pessoas com mais de 15 anos de idade não alfabetizadas, o que demonstra que a taxa de analfabetismo do estado é uma das piores da região Nordeste, onde estão a maioria das pessoas que não dominam a leitura e escrita, uma vez que a média da região é de 4,7% entre crianças de 10 e 14 anos e de 18,7% para pessoas acima de 15 anos.

E como uma bola de neve, os problemas educacionais brasileiros se estendem aos demais níveis de ensino. Os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), no ano de 2009, apontam que a média de estudos da população brasileira com 15 anos ou mais é de apenas 7,5 anos, sendo que são necessários 12 anos, em média, para a conclusão do Ensino Médio.

Destaca-se que nessa faixa etária 2,1 milhões estavam matriculados na EJA, o que demonstra a urgência da implementação de uma política pública estável para a educação de jovens e adultos, a qual deve conceber um paralelo da escolaridade com a profissionalização, uma vez que a grande maioria dos educandos que constituem o público dessa modalidade é formada por trabalhadores ou interessados na inserção imediata no mundo do trabalho.

No Maranhão, também em 2009, a média de estudos entre adultos com 25 anos de idade ou mais é de apenas 5,6 anos, o que é um resultado da dificuldade enfrentada pelos maranhenses em dar continuidade aos estudos, como pode ser verificado pela quantidade de matrículas nos diferentes níveis de ensino. O número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 810.778, nas séries finais do mesmo nível o número cai para 569.454 e despenca no Ensino Médio quando alcança apenas 299.714 matrículas. (IBGE/PNAD, 2009).

Diante desta realidade a dificuldade enfrentada pelos maranhenses em inserir-se no mundo do trabalho torna-se ainda maior; o que resulta em uma sobrevivência, muitas vezes, sem nenhuma dignidade, considerando que o trabalho é uma das condições primordiais para que os cidadãos deste estado possam viver de forma digna, tal qual qualquer ser humano tem direito.

Assim, uma política educacional voltada para a EJA que tenha como um de seus princípios a integração da escolarização com a profissionalização contribuirá para a integração sociolaboral desse enorme contingente de brasileiros que foram cerceados dos seus direitos de concluir a educação básica e, ainda, de ter o acesso a uma formação profissional de qualidade.

Nesse cenário de discussões e ações voltadas para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, buscando melhores índices educacionais e a universalização da educação básica, como estabelecido no ano 2000 através do Plano Nacional de Educação (PNE), o que possui interesses bem definidos como apontou-se; é que se pretende (re) inserir, no sistema educacional, os jovens e adultos que não conseguiram concluir a sua formação educacional, bem como aqueles que não possuem uma formação profissional; através da criação, na primeira gestão do governo Lula, do **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**.

De acordo com um de seus documentos de orientação (BRASIL, 2006a), o PROEJA possui duas finalidades principais e que, na verdade, se apresentam como um duplo desafio. Primeiramente, busca enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a trajetória

histórica da EJA no Brasil e o outro grande desafio é o de integrar à educação básica a uma formação profissional para aqueles que muito precisam de uma inclusão socioeconômica de qualidade.

No entanto, entende-se que além de integrar a Educação Básica, contemplando de forma pioneira o Ensino Médio, com a Educação Profissional, o desafio maior do Programa é como tornar esse discurso uma ação de qualidade, diminuindo assim a distância enorme existente entre as intenções e os gestos, que, infelizmente, marcam a trajetória da EJA no Brasil e que o PROEJA busca romper.

Observa-se que ao estabelecer um programa que busque atender essa grande demanda de jovens e adultos carentes de uma escolarização que lhes possibilite uma sobrevivência mais digna, o que comprovadamente perpassa pela Educação Básica de qualidade integrada a profissionalização, de fato são muitos os desafios e percursos, que merecem análises dos diversos aspectos que o envolvem.

2.2 PROEJA: a busca pela integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA foi revisto e ampliado através do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Essa legislação revogou o Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, do qual o Programa é originário e no qual inicialmente era denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA.

Apesar de expor a decisão governamental em atender as pressões sociais pela urgência da necessidade de oportunizar à grande demanda de jovens e adultos, com trajetórias escolares descontínuas ou interrompidas, a oferta de educação profissional técnica de nível médio; o Decreto nº 5.478 apresentava em seu bojo algumas limitações que dificultavam a expansão do PROEJA.

Um primeiro equívoco do Programa, quando criado em 2005, refere-se ao fato de limitar sua atuação no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, restringindo a atuação do Programa a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desconsiderando os outros âmbitos que já possuíam experiências na modalidade EJA.

Essa restrição prejudicaria o atendimento do enorme número de jovens e adultos que não conseguiram completar os anos de estudos necessários para a conclusão da Educação Básica, uma vez que a Rede não conseguiria abarcar tal demanda.

Trata-se de uma sequência de equívocos que começaram com a Portaria Nº 2.080/2005 – MEC, que determinava que todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA.

Essa determinação, no entanto, a invalidava, já que, de acordo com a lei, uma Portaria não pode contradizer um Decreto, que tem maior hierarquia legal, considerando que em 2004 foi criado o Decreto Nº 5.224, que trata da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), estabelecendo, em seu primeiro artigo, que os CEFETs, criados mediante transformação das escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas federais, “[...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia participativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2004a).

Nota-se, dessa forma, que a Portaria Nº 2.080/2005 não apresentava legalidade. A referida Portaria, alvo de diversas críticas e questionamentos sobre sua validade, logo após alguns dias de vigência foi substituída, tendo, no entanto, o seu conteúdo quase que integralmente ratificado, pelo Decreto Nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA; nota-se que a intenção foi resolver a questão de hierarquia legal das normas, o que não alcançou êxito, pois o Decreto Nº 5.224/2004, mais antigo, continua em vigor.

Na época da publicação do Decreto nº 5.478, raras eram as Instituições de Educação Tecnológica que ofereciam a EJA, sendo que as que ofereciam não a faziam na forma integrada à Educação Profissional, como determinava a legislação que instituiu o PROEJA.

Destacam-se, entre as poucas experiências na Rede, as iniciativas dos CEFETs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. No entanto, em nenhuma dessas experiências, a oferta aconteceu integrando o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio; aconteceram em sua maioria relacionada apenas à Educação Básica e, um número menor relacionava a Educação Básica e Profissional na forma concomitante, ou seja, o educando realizava a educação profissional técnica na Rede Federal EPT e o ensino médio em outra Instituição. (MOURA; HENRIQUE, 2007).

Apesar das experiências na modalidade de educação de jovens e adultos terem sido restritas a algumas unidades da Rede, possibilitaram que se conhecesse um pouco das especificidades da EJA, o que permitiu que juntamente com outros profissionais, instituições

parceiras, gestores da educação e estudiosos da área e a própria Rede questionar o Programa, criticando, principalmente, as questões referentes à abrangência e aprofundamento de seus princípios epistemológicos.

Logo, observa-se que mais uma vez, como já havia ocorrido com outras iniciativas governamentais relacionadas à EJA, a criação do PROEJA não ocorreu a partir da discussão, análise, avaliação e aprofundamento com os diversos âmbitos institucionais, sejam eles públicos, privados ou comunitários que já possuíam larga experiência no campo da educação de adultos, principalmente adultos trabalhadores.

Caso esses segmentos estivessem envolvidos na elaboração do Programa, provavelmente, não se teria cometido o equívoco de restringir a oferta de vagas a Rede Federal de EPT, uma vez que sua capacidade de oferta de vagas é mínima diante da demanda nacional.

O espaço para discussão só foi aberto no segundo semestre de 2005, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou as denominadas oficinas pedagógicas em diversas regiões do país, com a finalidade já de promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições federais de educação tecnológica para a implantação do Programa.

No entanto, a capacitação planejada acabou por não acontecer, em vez disso as oficinas acabaram por se tornar um momento de troca de opiniões e reflexões sobre a implantação do Programa, o que resultou em duras críticas as bases de sua implantação.

Além do fato do Decreto Nº 5.478 instituir o Programa restritamente a Rede, outro equívoco, também alvo de fortes críticas nas próprias oficinas pedagógicas, foi o fato de limita-se ao atendimento da etapa referente ao Ensino Médio, contradizendo assim a proposta do governo de torná-lo uma política de inclusão social emancipatória, atendendo, desta forma, a meta maior de universalizar a Educação Básica.

Observando os dados da última pesquisa divulgada em 2009 pelo PNAD, que apontam que 97,6% dos educandos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade estão na escola, identifica-se que a universalização do Ensino Fundamental, no que se refere ao acesso, está sendo alcançada, no entanto, os problemas nesse nível de ensino persistem de forma ainda muito preocupante, pois as questões relacionadas à má qualidade da educação pública, a repetência e a evasão persistem.

Esses problemas são identificados através, por exemplo, do percentual, ainda baixo de educandos da chamada faixa etária adequada, entre 15 e 17 anos, que estão no Ensino Médio, somando apenas 50,9%; situação ainda mais agravada no Nordeste onde o percentual

é somente 39,2%. Têm-se, ainda, os 8,3% dos jovens entre 18 e 24 anos, que deveriam estar no Ensino Superior e ainda estão no Ensino Fundamental e outros 8,8% dessa faixa etária que ainda estão no nível referente a alfabetização. (PNAD/IBGE, 2009).

Os dados corroboram, claramente, que apesar do acesso ao Ensino Fundamental ter sido ampliado consideravelmente, abarcando um grande contingente de estudantes, esse nível de ensino tem grandes falhas que impossibilitam que os mesmos possam dar continuidade a escolarização, confirmando-se assim o funil que existe no processo educacional brasileiro, pois, o percentual dos que conseguem prosseguir a etapa seguinte da Educação Básica é baixo e menor ainda é o número dos que avançam para a Educação Superior.

Os problemas identificados anteriormente estão relacionados a Educação Básica na modalidade denominado regular e são, comprovadamente, ampliados na EJA, como se tem discutido até o momento no presente estudo.

Associando-se esses problemas a exigência cada vez mais forte do mundo do trabalho pelo aumento da escolaridade e certificação profissional que possibilite a essa significativa quantidade da população brasileira a inserção social, cultural, política e econômica; considerou-se que não havia sentido em restringir um programa que objetiva integrar educação profissional e escolarização na modalidade EJA, como é o caso do PROEJA, exclusivamente ao Ensino Médio.

Diante das críticas, bem como, considerando os diálogos entre as diversas experiências da Educação de Jovens e Adultos com os pressupostos do Programa, chegou-se ao entendimento de que existia a necessidade de ampliar seus horizontes, tendo como base os objetivos educacionais atuais, que almejam “a universalização da educação básica, aliada à formação para o trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos trabalhadores com trajetórias escolares descontinuas” (BRASIL, 2006b, p. 07).

Em paralelo a essas discussões, no último trimestre de 2005, ocorreram alterações na equipe dirigente da SETEC, que mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede Federal de EPT, expressadas firmemente nas oficinas pedagógicas; o que possibilitaram modificações na implantação do PROEJA que buscassem atender o objetivo de construir uma base sólida para a sua sustentação. Inicialmente, para atender essa perspectiva, foi constituído um grupo de trabalho, que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a) com as concepções e princípios do Programa, que então eram inexistentes; o que, assim, tornaria mais possível a meta de transformar esse Programa em uma política pública educacional. (MOURA, HENRIQUE, 2007).

Por consequência, atendendo as propostas desse documento de orientação, foi revogado o Decreto Nº 5.478/2005 e promulgado o Decreto Nº 5.840, no dia 13 de julho de 2006, que passou a ser o atual instrumento legal regulador do PROEJA, alterando expressivamente o Programa, entre as mudanças destacam-se:

a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional; b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental (MOURA; PINHEIRO, 2010, p.168).

Sobre os dois Decretos, o educador do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Dante Henrique Moura (2010a) analisa que o primeiro, que criou o PROEJA, possuía pouco mérito, pouca concepção, poucas possibilidades de concretização e caracterizava-se mais como uma medida em busca de visibilidade, já o segundo surge como uma tentativa de estabelecer as bases para construir uma política pública de integração entre a Educação Profissional, Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos, o que poderá contribuir para a busca de fundamentação teórica e metodológica mais clara para o Programa.

Em relação às cargas horárias dos cursos, no primeiro Decreto estabeleciam-se as cargas horárias máximas para os cursos, enquanto que Decreto Nº 5.840/ 2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante.

No que se refere à ampliação da origem das instituições que podem ser proponentes do PROEJA houve também, um importante avanço, pois, embora mantendo a obrigatoriedade para a Rede Federal de EPT, teve-se a admissão dos sistemas de ensino estaduais, municipais, privados nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S” – SESC, SENAC, SENAI e SESI). (MOURA, HENRIQUE, 2007).

Ao alterar os níveis de ensinos contemplados, passando a incluir o Ensino Fundamental, modificou-se, desta forma, os cursos e programas que podem ser oferecidos no âmbito do PROEJA e a sua forma de articulação, estabelecendo, logo em seu Art. 1º (BRASIL, 2006b) que

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:
I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e
II – educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação da escolaridade do nível de escolaridade do trabalhadores, no caso da formação inicial continuada, nos termos do art 3º, §2º, do Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004, e

II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art 4º, §1º, inciso I e II, do Decreto N° 5.154, de 2004.

O parágrafo segundo do artigo terceiro do Decreto N° 5.154/2004 estabelece que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivos: qualificá-los para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

O mesmo Decreto estabelece que a forma *integrada* seja oferecida, exclusivamente, para quem já concluiu o ensino fundamental, no curso o educando tem matrícula única e o currículo também devem ser único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são integradas.

Já na forma *concomitante*, a formação é oferecida em cursos distintos, podendo ser também em instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e em outra do ensino médio ou do ensino fundamental; ou na mesma instituição ele faz um curso de formação geral e em outro curso a formação profissional, conforme cada caso.

O Decreto prevê, ainda, a conclusão dos estudos e a respectiva certificação a qualquer tempo desde que demonstrado o domínio dos conteúdos do nível de ensino e institui um Comitê Nacional para acompanhamento e controle social da implementação nacional do PROEJA, em que a composição, as atribuições e o regimento serão definidos conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e da Educação.

Outras ações significativas foram resultando dos direcionamentos do Documento Base, como “a oferta de curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA” e outras, ainda, como resultado do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, “destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e IFs” (DANTE; PINHEIRO, 2012, p. 168).

De acordo com Dante Moura (2010b) as finalidades estabelecidas com a criação do PROEJA estão coerentes com as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), definidas pelo governo federal através do Decreto N° 5.154/2004, que revogou o Decreto N° 2.208/1997 implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Esse Decreto estabelecia a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, enquanto que o N° 5.154 entrou em vigor, em 2004, justamente para permitir essa integração, destacando “a necessidade de a EPT articular-se com a educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais” (Idem, p. 3); fortalecendo desta forma o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a formação ampla dos educandos, contemplando o desenvolvimento dos seus aspectos cognoscitivos, sociais, culturais e profissionais.

Para realização desse feito torna-se necessário que o Programa amplie seu significado e se concretize como uma política educacional e social e que, ao contrário de outros programas criados no âmbito da EJA, não tenha suas ações desenvolvidas por iniciativas isoladas, mas, sim por atividades integradas que valorizem as interfaces e as diversas estratégias complementares.

Dessa forma, o PROEJA, terá sua consolidação para além de um programa, institucionalizando-se como uma política pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A urgência pela perenidade de ações concretas no âmbito da EJA é o anseio dos diversos estudiosos e educadores dessa modalidade, pois a institucionalização dessa política permitirá a humanização da educação, realçando-a como um processo que acontece, realmente, ao longo da vida e não restrita a *tempos próprios* ou *idades próprias*.

Ao assumir essa postura, teremos uma educação que se fundamente na ideia de formação na vida e para a vida, possibilitando, assim uma sobrevivência mais digna, com qualidade e a construção de uma sociedade mais justa.

Ao contrário, o que se tem notado nas diversas experiências anteriores nos diferentes espaços da EJA são ações que associaram precárias condições de oferta e de permanência a má qualidade de ensino, o que acarretou na desvalorização social dessa modalidade de ensino.

Diante dessa realidade, o PROEJA surge como um colaborador na luta para se reverter esse quadro, lembrando que, como destaca a educadora Lucília Machado (2006a, p. 43), o significado socioeconômico do programa está relacionado a urgência de sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, porém, as exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais atuais são maiores “e pede que se cuide com maior zelo e empenho das condições e dos meios que favoreçam resultados e possibilitem uma oferta educacional de maior qualidade”.

Nesse cenário, torna-se urgente estabelecer condições materiais e culturais que possibilitem, em um curto espaço de tempo, a implementação de políticas amplas e

específicas que, no todo, permitam a consolidação de um projeto societário de natureza mais ética e humana. Para tanto, faz-se necessário à construção de um projeto de desenvolvimento nacional que

[...] articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas como a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação essa capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos. (BRASIL, 2006a, p. 32)

Um projeto com uma ambição tão ampla como essa, exige uma política pública de educação também global, que busque em seu bojo a articulação da EPT com as demais políticas. Essa articulação a permitirá que caminhe para a formação de um sujeito autônomo tanto a nível intelectual, quanto nos aspectos éticos, políticos e humano.

Para tanto, a formação profissional deve romper com a tradição que buscou atender os interesses da economia capitalista que exige a formação de profissionais simplesmente adaptados para o trabalho, ou seja, passivos e subordinados, ao contrário, o que se espera de uma formação ampla é a inserção no seu projeto educacional da perspectiva de uma formação crítica, emancipadora e fomentadora de outra realidade, mais digna e mais justa.

Uma política educacional nessa perspectiva deve possuir também uma ampla abrangência, alcançando não só os adolescentes egressos do ensino fundamental, como também os jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares.

Nessa perspectiva, o PROEJA surge, prioritariamente, com o objetivo central de instituir uma política educacional que proporcione o acesso do público da EJA ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio.

Cientes das experiências anteriores no âmbito da EJA vivenciadas ao longo da trajetória da educação brasileira reconhece-se as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito básico de todos os cidadãos, que é o do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Exige-se, assim, que o PROEJA se estabeleça com metas amplas e eficientes que avancem para além da concepção de um programa, não sendo reduzido a uma situação temporária, ao contrário, o que se almeja é que a modalidade EJA se fortaleça no domínio do ensino médio profissional, principalmente na Rede Federal de EPT, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à Educação Profissional.

A Rede Federal de EPT possui algumas características que potencializam a função, das instituições de ensino a ela vinculadas, nesse processo. Duas são as razões principais nesse sentido, primeiramente, pelo fato de terem pontos de presença em todos os estados da federação e um segundo motivo está relacionado à experiência e qualidade, reconhecidamente, com que atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

Com a criação da Lei nº 3.552 no governo do Presidente Juscelino Kubitschek em 1959, que tratava da organização tanto a nível escolar quanto administrativo dos então denominados estabelecimentos industriais e que deram origem aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ficou estabelecido à oferta de cursos na última etapa da educação básica, o atual Ensino Médio, bem como cursos técnicos de nível médio.

Durante esses 52 anos, existiram alguns momentos que essa oferta aconteceu de forma integrada, contudo, não se pode dizer que essa integração aconteceu em sua forma plena. Já em outros momentos históricos, foi ofertado o Ensino Médio separado dos cursos técnicos. Sobre essa discussão, Dante Moura e Ana Lúcia Henrique (2007, p. 23) destacam que:

De qualquer maneira, nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estiveram presentes no âmbito da Rede Federal de EPT. Essa experiência associada à reconhecida qualidade dos cursos oferecidos em todo o país a qualifica como lócus importante na fase inicial de implantação do PROEJA.

Nesse cenário, no caminho para se consolidar como uma política educacional o Programa precisa romper com uma dualidade histórica existente na esfera da qualidade da educação brasileira, que se refere a questão da formação em campos diversos, um primeiro referente a chamada *cultura geral* e um segundo a uma *cultura técnica*, situação que vislumbrou durante um longo período da educação brasileira e se é que ainda hoje não persiste, uma educação academicista para os filhos da elite e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe popular.

No Documento Base do PROEJA está bem definido que o Programa surge com a concepção de uma política que objetiva a formação integral do educando que contemple em sua proposta pedagógica questões referentes ao trabalho, a técnica, a tecnologia, ao humanismo e a cultural geral, contribuindo desta forma para o “enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (BRASIL, 2006a, p. 35).

Ao assumir essa concepção o PROEJA busca contribuir para a integração social dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por diversos aspectos educacionais e, principalmente, socioeconômicos, dentre eles a luta pela sobrevivência. Integração essa que compreende o mundo do trabalho, sem, no entanto, resumir-se a ele, contemplando, ainda, o incentivo a continuidade aos estudos.

Resumindo, a meta do Programa está pautada no anseio de possibilitar a formação de cidadãos-profissionais de forma ampla e integral, permitindo que se tornem capazes de compreender a realidade, da qual fazem parte, em todos os seus aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais, ou relacionados ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2006a).

Para consolidar os fundamentos dessa política foram definidos alguns princípios para o Programa, evidenciados e analisados a seguir, que possuem como base as teorias da educação em geral, os estudos específicos da EJA, além de reflexões das práticas desenvolvidas no campo da EJA, do ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de EPT.

O primeiro princípio diz respeito ao compromisso das políticas públicas educacionais com a *inclusão da população* ao processo de escolarização, princípio esse que busca não só o acesso desses jovens e adultos a escola, mas, deve procurar, também, refletir sobre esse processo de inclusão, que muitas vezes tem falhado, resultando em exclusões dentro do sistema, o que acontece quando não assegura a permanência e a conclusão dos estudos. (Idem).

Essa necessidade de enfatizar o direito dos jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica em sua faixa etária regular evidencia a constatação do pouco acesso que esse público têm tido a Rede Federal de Educação e o fato de tentar buscar uma análise de como está acontecendo essa inclusão para a EJA é essencial, pois não são raros os depoimentos de alunos dessa modalidade que registram as inúmeras histórias de fracassos ao relatarem sobre as diversas tentativas de conclusão da Educação Básica, constatado nos altos índices de reprovações e evasões, indicadores comuns da modalidade.

O segundo princípio, é uma resultante do primeiro, uma vez que busca garantir a *inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos*. Garantindo assim o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, por meio da continuidade das ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, que são tão fortemente marcadas pelas inúmeras interrupções e inconclusões das atividades ao longo do processo. (Idem).

Garantir a esse grande contingente que forma o público da EJA o direito a uma educação de qualidade com uma formação profissional, capaz de lhes permitir a inserção no mundo do trabalho, nos sistemas educacionais públicos é um algo que há muito se reivindica e que continua a se fazer urgente, basta analisar os números levantados da atual situação da educação brasileira, como os já apontados no presente estudo, referentes aos jovens e adultos que não conseguiram concluir sua formação básica.

Como terceiro princípio estabeleceu-se o dever de *ampliar o direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio*, o que se justifica pela concepção de que a formação não acontece em tempos curtos, ao contrário, se faz ao longo do desenvolvimento humano, exigindo períodos mais longos, que consolidam os saberes. (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido o PROEJA torna-se um importante instrumento para que jovens e adultos consigam concluir a Educação Básica, pois o fato do Programa incluir em sua política o ensino médio integrado a Educação Profissional serve de motivação para que esses possam ter a oportunidade de conciliar a formação educacional com a qualificação profissional, o que é o desejo, principalmente, de uma grande parte de alunos que concluíram o ensino fundamental na modalidade EJA e daqueles que estão já há um tempo fora da escola, o que se constatou, por exemplo, entre os próprios alunos que participaram da pesquisa do presente estudo.

Já o quarto princípio compreende *o trabalho como princípio educativo*. Esse vínculo da educação com a perspectiva do trabalho não se restringe somente a questão referente a ocupação profissional, mas contempla também o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho. (Idem).

De acordo então com o quarto princípio o que se objetiva não é apenas uma mera instrumentalização para uma simples preparação de uma força de trabalho, o que se espera é que a formação para o trabalho associada à formação educacional possibilite aos jovens e adultos trabalhadores a oportunidade de adquirirem dignidade através do exercício da cidadania pela sua participação efetiva no mundo do trabalho, na forma mais ampla e rica que isso possa representar.

A pesquisa como fundamento da formação do educando é o que define o quinto princípio, pois considera que essa é uma forma de produzir conhecimento e ainda, uma maneira de fazer avançar a compreensão da realidade, contribuindo para a construção da autonomia intelectual desses educandos. (Idem).

A pesquisa é um dos mais importantes instrumentos da educação e para a EJA é uma forte aliada para a formação plena dos educandos, pois por meio dela esses terão acesso à

investigação, análise e entendimento da realidade que os rodeiam, bem como a possibilidade de integrar o conhecimento científico adquirido ao longo da sua formação sistematizada com o conhecimento de mundo construído através de suas experiências de vida.

Este princípio resgata um aspecto primordial da proposta freireana, que baseia-se na afirmação da educação como uma ação de caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade. Assim, o educador deve considerar que os educandos da EJA, ao chegarem à escola, trazem consigo muitos conhecimentos que podem não ser aqueles sistematizados pela instituição de ensino, mas são saberes nascidos dos seus fazeres, sendo assim, devem ser respeitados como ponto de partida para a aquisição de outros e são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

O sexto princípio diz respeito à necessidade de se considerar as *condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais*. De forma mais ampla, outras categorias devem ser consideradas pelo Programa para além da de “trabalhadores”, por serem elas constituintes das identidades desses jovens e adultos que formam o público-alvo do PROEJA. (BRASIL, 2006a).

Esse último princípio explicitado no Documento Base do PROEJA, merece uma análise mais cuidadosa, pela própria linha de interesse desse estudo que tem a pretensão de analisar a importância de se considerar os aspectos sociais, culturais e laborais que marcam as diversas trajetórias dos diferentes educandos da EJA e que constituem suas identidades, exigindo assim, sua inserção nas ações do Programa.

É fundamental, nessa concepção, está atento para as especificidades dos sujeitos dessa modalidade; uma vez que esses são, em geral, marginalizadas pelo próprio sistema educacional, por trata-se de sujeitos excluídos desse sistema e que possuem seus problemas acentuados pelo fato de está adicionado as questões de raça/etnia, cor, gênero, socioeconômica, entre outras. No geral, esses sujeitos são

[...] negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais; são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Nessa perspectiva e de acordo com as concepções e princípios que foram estabelecidas para servir de base teórica para a formulação de ações no campo do PROEJA, destaca-se que esses jovens e adultos que irão compor o público do Programa possuem

identidades e culturas particulares, que resultam de um conjunto de crenças, valores, princípios e, ainda, trazem consigo um leque de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e experiências extra-trabalho.

A questão da identidade é, pois um elemento essencial também no processo de ensino aprendizagem, considerando que é de suma relevância para todos os profissionais que atuam na educação entenderem que o educando é um ser constituído por diversas facetas que compõem o seu *eu* e explicam o que esse pensa e faz, é certo que “o sujeito continua tendo uma essência interna nuclear, qual seja um ‘eu verdadeiro’, mas esse é formado e modificado em contínuo diálogo com mundos culturais ‘externos’ e com as identidades que tais mundos oferecem” (HALL, 1992 apud VIEIRA, 2009, p. 47).

Por consequência, entende-se que não há como desconsiderar todos esses aspectos que constituem os saberes e experiências que constituem o próprio ‘eu’ de cada educando no processo educacional e que devem, ainda, ser articulados com os outros conhecimentos que se constituem tanto no espaço escolar, quanto no meio social, como está estabelecido nos próprios documentos de orientação do PROEJA (BRASIL, 2007).

Esse universo de experiências que constituem as identidades dos educandos da modalidade EJA, torna-se ainda mais essencial no campo do planejamento, elaboração e execução do currículo por ser esse o principal instrumento do processo educacional utilizado para o direcionamento do amplo leque de atividades que devem ser desenvolvidas para esse público.

Tal concepção será ainda mais defendida, em outros pontos desta análise, uma vez que nas discussões que ainda serão travadas ao longo deste texto objetiva-se refletir sobre a necessidade de, no momento da elaboração e materialização do currículo voltada para a EJA, não se desconsiderar que os educandos dessa modalidade, devido ao seu próprio percurso de vida, possuem experiências pessoais, inter-pessoais e, muitas vezes, profissionais, que constituem uma diversidade de conhecimentos prévios e, ainda, repertórios social, cognoscitivo e cultural distintos, que marcam suas identidades e precisam ser contempladas no processo educacional.

As discussões em torno deste campo se justificam, principalmente, por se considerar que acerca do PROEJA um dos maiores desafios seja o de construir um currículo que consiga atender as concepções e determinações da legislação educacional referentes à educação básica, a Educação Profissional e, principalmente, a Educação de Jovens e Adultos.

Sabe-se que devido ao seu próprio percurso de vida, experiências pessoais, inter-pessoais e, muitas vezes, profissionais, os educandos dessa modalidade apresentam uma

diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. E é a partir destes conhecimentos que se inicia o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados.

A educadora Lucília Machado (2006a, p. 41) destaca o quanto é importante ter claro o caráter multidimensional dessa proposta pedagógica, o que a torna um grande desafio, pois além de contemplar “conteúdos e funções” da educação básica e a da educação profissional, paralelamente, tem ainda que estar atenta as características plurais da EJA, “já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico [...]”.

Esta autora (Idem, p. 45), no mesmo texto, ressalta alguns pontos de partida que devem ser considerados e que podem ser prosseguidos para a construção de um currículo para os cursos do PROEJA, como, por exemplo:

- a) Conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; *suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades*, seus processos operatórios de aprendizagem;
- b) Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola – *os valores e os conhecimentos prévios* adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho;
- c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como *caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política*;
- d) Considerar que a *capacidade de aprendizagem* destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais;
- e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer *relações entre sua bagagem e o conhecimento novo*, com significado para suas vidas;
- f) Respeitar o direito que elas têm *utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano*. (Grifo Nosso)

A ênfase dada às terminologias utilizadas pela autora, quando essa aponta o direcionamento que qualquer currículo no âmbito do PROEJA deve tomar para que atenda a necessidade de formação de jovens e adultos de forma efetiva e com qualidade, justifica a temática central que envolve a discussão do presente estudo, bem como fortalece o ponto de vista da discussão.

Observa-se que na proposta da autora, que também é a compartilhada por este estudo, o ponto de partida de qualquer proposta curricular elaborada para a EJA deve iniciar por um amplo *diagnóstico* dos sujeitos dessa modalidade, pois essa etapa possibilitará que se conheça suas *histórias de vida, suas expectativas e necessidades*, identificando seus *valores e conhecimentos prévios* que foram formados a partir de suas *trajetórias sociais e escolares*,

constituem sua formação mental, ética, cultural, social, política, ou seja, suas marcas identitárias.

Em posse desse diagnóstico e, cientes do seu valor, ainda ,segundo Lucília Machado, os profissionais da educação reconhecerão e darão o real valor para a *capacidade de aprendizagem desses jovens e adultos*, possibilitando e incentivando que esses possam aprimorar a capacidade de estabelecer a *relação entre os seus conhecimentos prévios e o conhecimento novo* construído na instituição de ensino e, assim, permitir que cada um possa decidir de que forma irá *articular esses conhecimentos* para resolver os problemas do seu dia-a-dia.

Os discursos que analisam atualmente o papel da identidade cultural nos diversos aspectos sociais demonstram que sua influência no campo da educação é também muito importante, o que pode ser observado no próprio texto da autora. Questão que será ainda mais analisada neste estudo.

Nesse sentido, destaca-se o que sugere o autor argentino Nestor Canclini (2008) em seu livro sobre o hibridismo cultural, quando afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e sua ligação com a educação é falar tendo como base as intersecções e as interfaces e é, também, buscar nas regiões e fendas onde os territórios e as narrativas se opõem e ao mesmo tempo em se cruzam uma ideia de educação em geral.

O autor Valdo Barcelos (2010, p.27) que também analisa a proposta curricular para a EJA a partir dos pressupostos que envolvem a diversidade cultural do educando destaca, ainda, a necessidade de estabelecer “uma alternativa curricular intercultural que adote a perspectiva de privilegiamento do entrelaçamento cultural.”.

No entanto, apesar de esse discurso já ter se tornado lugar comum para os estudiosos da modalidade atendida pelo Programa, as pesquisas realizadas apontam que ainda há muita dificuldade de se colocar em prática um currículo que parta do reconhecimento, respeito e diálogo com os saberes que os educandos da EJA já trazem das suas trajetórias e das suas experiências, principalmente em um Programa novo como esse recentemente instalado no Maranhão.

Dessa forma e considerando a pertinência de estudos sobre o PROEJA e percebendo o amplo universo de questões que o envolvem como: a criação do Programa; sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); a formação de professores; o financiamento; a integração da EJA com a Educação Profissional; entre outras, optou-se por realizar um diálogo multidisciplinar a partir da definição do Problema Científico

da presente pesquisa: *como o currículo escolar recebe, legitima, ou rejeita as experiências, os saberes e as influências culturais que formam as identidades dos educandos do PROEJA?*

Para tanto, se faz necessário refletir acerca das concepções formuladas e postas em prática em torno da categoria *currículo*, para que se possa entender até que ponto as teorias formuladas sobre a sua elaboração e efetivação permitiram alterações que contemple um espaço reservado para novos conceitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, como é o caso da terminologia *identidades*, categoria, atualmente, presente nos diversos discursos no campo da educação, principalmente, na de jovens e adultos e que como tal, necessita ser considerada e analisada.

3 CURRÍCULOS E IDENTIDADES: discussões iniciais

3.1 Currículos: reflexões históricas e conceituais

De acordo com o que foi evidenciado, nota-se que é essencial analisar a organização curricular do PROEJA, na perspectiva de investigar se na efetivação do currículo escolar do Programa no Campus Centro Histórico do IFMA, as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem essa modalidade estão sendo consideradas, atentando-se para as conexões entre práticas educacionais, representações culturais e sociais no contexto do currículo.

Antes, porém, cientes de que existem diversas concepções em torno das teorias sobre currículo, torna-se importante uma análise acerca das teorias curriculares para buscar entender as fundamentações científicas que conduziram as formulações dos diferentes currículos da EJA e, principalmente, para analisar as que atualmente sustentam o currículo do PROEJA.

Destaca-se, nesse âmbito, que as diferentes teorias foram revistas e ampliadas, assim como a própria teoria educacional; entende-se que as transformações que as teorias sobre o currículo vêm atravessando aconteceram basicamente para responder aos questionamentos e desafios dos diferentes momentos políticos, econômicos e sociais em que o mundo vem vivendo, no qual o papel que esse exerce tem sido essencial.

Para tanto, é importante destacar que o próprio conceito de currículo apresenta diversidade. Sobre esse ponto ressalta-se o estudo de Gimeno Sacristán (2000), **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**, que no primeiro capítulo do livro, denominado **Aproximação ao Conceito de Currículo**, destaca que esse é um conceito de uso relativamente recente, considerando a significação que tem outros contextos culturais e pedagógicos, enfatizando que a prática a que se refere o currículo é estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, entre outros, que condicionam a teorização do currículo; porém, tal teorização não se encontra adequadamente sistematizada e aparece em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos.

O autor lembra, no entanto, que ao ter em vista um discurso crítico que busque esclarecer os pressupostos e o significado das práticas educativas, uma vez que consistindo em práticas tão complexas e baseadas em perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferentes amplitudes, torna-se essencial que se determine uma visão mais pedagógica do currículo.

Nesse sentido, Sacristán (2000) a fim de discutir os conceitos de currículo com base nesse viés de abordagem, aponta, inicialmente, as definições de Rule (1973 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) sobre o currículo como: “[...] a) guia de experiência que o aluno obtém na escola, experiências que a escola utiliza pra atingir determinados objetivos [...] b) como definição de conteúdos de educação, planos de propostas, reflexo da herança cultural, todas as experiências que a criança pode obter”.

Essas duas definições a respeito do currículo, destacadas por Rule, são bastante usuais, a primeira atribui um caráter mais amplo ao conceito, enquanto que a segunda arroga um significado mais restrito para o currículo.

Outro autor a quem Sacristán (Idem) faz referência é Schubert (1986 apud Ibidem), o qual destacou que algumas impressões globais que se tem a respeito do conceito de currículo são compreensões parciais, muitas vezes contraditórias, com um ponto de vista histórico e determinados por contextos políticos, científicos, filosóficos e culturais, que definem por muitas vezes o currículo como “um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo”, ou seja, “o currículo como programa de atividades planejadas”, outras vezes o currículo também é visto “como resultados pretendidos de aprendizagem [...] como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade”, ou ainda, como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se.

Essa leitura feita por Schubert sobre o currículo o destaca mais uma vez sobre dois aspectos, um também de natureza restrita ao compará-lo ao programa de atividades a serem desenvolvidas na escola e numa segunda visão tem-se o currículo em um campo de atuação ampliado, ao envolver questões de política de Estado e poder, correspondência que também é feita por outros autores, como Althusser (1983) e Apple (1989, 2006), os quais ainda pretendem-se analisar neste texto.

Para Sacristán (Idem) ao organizar essas diversas perspectivas e diferentes pontos de vista, pode-se entender o conceito de currículo tendo como referência cinco aspectos principais: a ponte que ele deve estabelecer entre a sociedade e a escola; o projeto ou plano educativo da escola; a expressão formal e material desse projeto; o campo prático e a atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre os temas citados.

Apesar de ter estabelecido esses pontos como referenciais, Sacristán (Idem, p. 15) lembra que ainda assim:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturam nos fenômenos educativos.

Os estudos do autor inglês, Lawrence Stenhouse (1984, p.27), sobre o currículo também ressaltam essa diversidade em torno de sua definição, como pode ser observado, por exemplo, em seu livro **Investigación y desarrollo del curriculum**, quando ao discutir sobre o tema realça que depois de refletir sobre os diversos pontos de vista sobre o currículo, concluiu que: “por um lado, é considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição, uma ideia sobre o que gostaríamos que acontecesse nas escolas. Por outro lado, é conceituado como o estado das coisas existentes nela, o que realmente acontece nas mesmas” (tradução nossa).

No entanto, no mesmo texto, o autor reflete que a questão mais importante a ser analisada não é a sua definição. Para ele, “o problema central do estudo do Currículo é a distancia existente entre nossas ideias e aspirações, e nossas tentativas de torná-las operacionais” (tradução nossa). Essa dificuldade em conciliar a operacionalização do currículo de acordo com os estudos que orientam o que seria a forma mais eficiente e eficaz de desenvolvê-lo é objeto de reflexão de vários outros estudiosos das teorias do currículo, como poderá se perceber ao longo deste capítulo.

No Brasil, destacam-se os importantes estudos de Antonio Flávio B. Moreira (1990, 1997 e 1999) no campo do currículo, que também apresentam essa preocupação com a complexidade em torno do seu conceito; em particular, destaca-se o artigo *Currículo, utopia e pós-modernidade*, publicado no livro *Currículo: questões atuais* (1997, p. 11-12), em que o autor destaca não existir um consenso em torno do entendimento da palavra currículo, para ele:

As divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, história e socialmente determinada; e (b) se refere a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização. A consequência da profusão de definições é que a produção associada ao campo acaba por referi-se a um variado e extenso leque de temas e questões.

Apesar das dificuldades existentes em torno da definição de um conceito para currículo, Antonio Moreira destaca algumas, das quais duas demonstram bem os principais embates travados em torno das teorias curriculares.

A primeira estabelece o significado do currículo como sendo um *Conhecimento escolar* e a segunda como *Experiência de aprendizagem*, para o autor essa denominação

representa os dois sentidos mais usuais para o termo currículo, desde que foi incorporado aos estudos pedagógicos.

A ideia de *Conhecimento Escolar* foi a dominante durante muito tempo, como se discute em outros pontos do texto, para essa concepção “o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. Para os que adotam essa definição o currículo tem suas bases em torno de dois questionamentos: “o que o currículo deve conter? Como organizar esses conteúdos?”. (MOREIRA, 1997, p.12)

Já a segunda concepção tem suas raízes mais profundas, segundo Moreira, nas visões de educação que começam a se desenvolver a partir do século XVIII, que então estavam diretamente relacionadas às transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da época e que, conseqüentemente, influenciam transformações no papel da educação; é dada então, maior ênfase as diferenças individuais e a preocupação com as atividades dos alunos, o que desencadeia em uma maior valorização da forma em detrimento do conteúdo.

Desta forma, “o currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. As questões básicas dessa concepção são: “Como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas? Como organizá-las relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do estudante?” (Idem, p.12).

O autor destaca, ainda, que a atenção dada à experiência do aluno persiste e tem sido ampliada resultando mesmo na concepção do currículo como uma totalidade das experiências vivenciadas pelos estudantes, “como o próprio ambiente em ação” (Ibidem). Para os que adotam essa visão, sua ação pedagógica deverá buscar conhecer e entender tais experiências para assim, valorizá-las e colocá-las em prática nas atividades educacionais que promovam um crescimento individual e social.

Acerca da presente discussão que Antonio Moreira realiza sobre as diferentes definições de currículo, destaca-se um pensamento básico do autor ao explicar que independente da definição adotada, o currículo tem sido um importante instrumento usado pelas diversas sociedades em diferentes épocas, tanto para possibilitar o desenvolvimento do processo de “conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”, como, ainda, para através dele “socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (Idem, p.11).

Moreira lembra que, justamente pelo significado desses processos, torna-se cada vez mais essencial a discussão em torno do currículo no campo do conhecimento pedagógico; cientes, evidentemente, da complexidade e diversidade que o envolve.

Logo, diante dessa concepção que estabelece a existência de uma diversidade em torno da compreensão de um conceito ou conceitos que consigam abranger o papel do currículo na educação, torna-se importante realizar uma breve discussão em torno das questões a respeito da natureza e do desenvolvimento das teorias do currículo.

O estudo de Tomaz Tadeu da Silva, **Documentos de Identidade** (2009), é uma importante obra acerca das teorias curriculares, no qual o autor faz uma análise sobre o que denomina de **uma introdução às teorias do currículo**, como está explícito no subtítulo da obra, assim, foram essenciais para as discussões teóricas do presente estudo. Silva inicia as argumentações sobre a temática destacando a necessidade de uma reflexão acerca da noção de teoria.

Pois, em geral, de acordo com o autor, entende-se teoria como algo que “representa, reflete, espelha a realidade”, por exemplo, uma teoria do currículo, concebe que já existe “lá fora” uma coisa chamada “currículo”, logo, ele precederia a teoria. Para o pós-estruturalismo, a teoria não se limitaria na descrição dessa realidade, mas estaria, diretamente, implicada na sua produção.

Assim, faz mais sentido falar em discursos, em vez de teorias, pois, segundo os pós-estruturalistas, tem-se a evidência das descrições linguísticas da “realidade” na sua produção, ou seja, ao descrever o seu objeto de estudo, a teoria, de certa forma, o inventa, já o discurso produz seu objeto. Nesse caso, um discurso sobre currículo, não se restringe a descrever o que seria o currículo, em vez disso, o que efetivamente acontecerá, é produzir uma noção particular de currículo, logo ao, supostamente, descrevê-lo estará criando-o (Idem, p. 11).

No entanto, apesar das ressalvas, sabe-se que a utilização da palavra teoria está amplamente difundida e, em vez de abandoná-la, deve-se compreender o conceito de teoria sempre atento para o seu papel efetivo na constituição daquilo que descreve.

Adota-se no presente estudo o conceito de teoria, defendido por Tomaz T. Silva, para que, desta forma, não haja uma preocupação tão grande com as questões de conceituação, uma vez que se pretende rever as diversas teorias do currículo a partir da noção de discursos, buscado, assim, entender que aquilo que o currículo é depende da forma como é definido pelos diferentes autores e teorias nos vários momentos da história da educação, e que se pretende aqui analisar.

Em vez de insistir na busca por uma definição, mais importante seria entender quais questões uma teoria do currículo buscar responder. A questão principal seria saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, *o quê?* Para responder tal questão os diferentes discursos podem recorrer às questões sobre a natureza humana, sobre a natureza da

aprendizagem, ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. A ênfase dada a um desses elementos é que vai diferenciar as diferentes teorias.

A pergunta *o quê?* nas teorias do currículo nunca está separada de uma outra: *o que eles(as) devem se tornar?* Logo, percebe-se que essas teorias envolvem sempre uma questão de *identidade* e de *subjetividade*. No cotidiano, normalmente, relaciona-se currículo ao conhecimento e, esquece-se que o conhecimento que constitui o currículo está centrado naquilo que somos no que nos tornamos, na nossa identidade.

Nesse sentido, quando define-se que tipo de conhecimento será privilegiado, quando destaca-se uma identidade ou subjetividade como ideal, para os pós-estruturalistas, está se envolvendo questões de poder. A seleção é um ato de poder, logo, o currículo é também uma questão de poder.

E é justamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo na percepção de Tadeu Silva (2009), como explicitado em seu estudo referido anteriormente e que servirá de base para as discussões travadas no presente capítulo.

Com o intuito de possibilitar um melhor entendimento sobre os diferentes discursos elaborados sobre o currículo, até se chegar aquele que melhor sustenta as especificidades da EJA na atualidade, é que se apresenta uma breve síntese, que parece relevante ao presente estudo, sobre as teorias do currículo decorridas no século XX.

3.1.1 As Teorias Tradicionais do Currículo

Na tentativa de traçar uma genealogia do currículo, para identificar como o mesmo é definido em diferentes momentos, apesar de cientes que, historicamente, existem estudos bem anteriores; parte-se, inicialmente, das discussões realizadas nos EUA. Os estudos, em geral, sobre as teorias curriculares, destacam que o termo currículo, no sentido que hoje lhe é atribuído, só passou a ser utilizado sob influência educacional americana.

Os trabalhos dos norte-americanos, principalmente os realizados a partir dos anos de 1920, que iniciaram os estudos sobre currículo foram, provavelmente, influenciados pela institucionalização da educação de massa, uma exigência relacionada ao desenvolvimento industrial e ao processo dos movimentos migratórios.

Tem-se, nesse momento, uma nova ideia de sociedade se fortalecendo, sustentada em outras práticas e valores resultantes do mundo industrial que se consolidava. Surge então uma

preocupação de como controlar a organização dessa nova sociedade que surgia de modo a impedir que o comportamento da população se desviasse do que era estabelecido como ideal.

Diante dessa intenção, a escola foi apontada como o local privilegiado para desempenhar essa importante tarefa de controle e, ainda, o de promover à adaptação das novas gerações as exigências do capitalismo industrial. Os estudiosos da área educacional, daquele momento, refletindo sobre essas questões, como será ainda mais discutido em seguida, apresentavam, em geral, uma “preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9).

Destaque para Bobbitt (apud SILVA, 2009) que escreve **The curriculum**, em 1918, livro que se tornou marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. O autor o apresentou como um processo de racionalização dos resultados, que podiam ser objetivamente mensurados. Na conceituação tradicional de *teoria*, ele teria descoberto e descrito o que é o currículo, já na perspectiva do *discurso*, o que ele fez foi estabelecer uma noção particular de currículo.

Na proposta de Bobbitt a escola deveria funcionar eficientemente como uma empresa econômica, nos princípios propostos por Federick Taylor, assim, essa deveria funcionar com uma administração semelhante à de uma fábrica, onde os educandos “seriam processados como numa linha de produção industrial” e o currículo “seria planejado e executado, sendo medido no tempo gasto e no alcance dos objetivos” (tradução nossa). (MANZKE, 2009, p. 21).

Contemporâneo de Bobbitt, porém, com uma perspectiva teórica mais progressista, John Dewey (apud SILVA, 2009), em seu livro escrito em 1902, **The child and the curriculum**, estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia, sua preocupação estava mais em torno das questões políticas do que com as de natureza econômica no que se refere à educação, o que diferenciava seu discurso do de Bobbitt, que centraliza suas discussões em torno dos aspectos econômicos.

De matriz mais humanística, John Dewey já apresentava uma proposta de formação integral do educando, no entanto, não teve a mesma expressão e influência no campo do currículo que Bobbitt teve alguns anos depois.

De acordo com Kliebard (1974 apud MOREIRA; SILVA, 2008), Bobbitt e Dewey foram as duas grandes tendências do início do século XX referentes aos estudos sobre currículo, sendo que o primeiro defendia a construção de um currículo que desenvolvesse as características da personalidade de um adulto estabelecido como “ideal”, enquanto que o segundo desejava a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do educando.

No mesmo estudo Antonio Moreira e Tadeu Silva (2008, p. 11-12) lembram que no Brasil os estudos de Dewey contribuíram para o desenvolvimento do que se chamou de escolanovismo, já Bobbitt lançou a semente do que aqui se denominou de tecnicismo, sendo que sobre essas tendências:

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte.

Já com Ralph Tyler (apud SILVA, 2009), a partir do livro publicado, em 1949, intitulado **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**, o modelo industrial na educação de Bobbitt foi consolidado, dominando o campo do currículo nos Estados Unidos, influenciando ainda mais outros países. O currículo, na perspectiva de Tyler, é essencialmente uma questão técnica, cujo paradigma está centrado na sua organização e desenvolvimento.

Apesar da forte influência que a Teoria Tradicional do currículo exerceu nos diversos estudos que foram desenvolvidos a seu respeito por teóricos em todo o mundo, ela logo passou a ser questionada, uma vez que considerando as diversas mudanças que ocorreram em maior parte do mundo nos diferentes setores, principalmente, no campo dos movimentos sociais e culturais; observa-se que a educação não teria como ficar ileso, ao contrário, passou por revoluções que envolveram diferentes locais ao mesmo tempo, abalando profundamente a teoria educacional tradicional como um todo.

3.1.2 As Teorias Críticas do Currículo

Os diversos especialistas em currículo passaram a questionar os discursos até então estabelecidos sobre o currículo, que caracterizaram as Teorias Tradicionais. A partir da Conferência realizada em 1973 na Universidade de Rochester, em Nova York nos Estados Unidos, iniciaram-se uma série de tentativas de reconceitualização do currículo. Sendo que nesse mesmo país onde antes havia se estabelecido o conceito tradicional, que agora se questionava, foi desencadeado o chamado '*movimento de reconceptualização*', enquanto que na Inglaterra essa renovação da teoria do currículo foi denominada de '*nova sociologia do currículo*', movimentos que serão discutidos ainda nessa seção do estudo.

Esse movimento de renovação da teoria educacional como um todo, no âmbito da teorização sobre currículo, formulou o que Tomaz T. Silva (2009, p. 30) denominou de teorias críticas do currículo, que, para o autor, surgem como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação social” buscando estabelecer conceitos que “permitam compreender o que o currículo faz”.

Entre os diversos teóricos que apresentaram importantes contribuições a esse novo momento da educação e que retratam muito bem essa teoria, destaca-se o pensamento educacional do francês Althusser (1983), no seu ensaio **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado** publicado em 1970, em que destaca a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, pois, através dela o Estado consegue atingir um maior número de pessoas e por um período mais longo. Tem-se, desta forma, na visão do autor, o papel ímpar da escola como instituição que garante a não contestação das estruturas sociais capitalistas estabelecidas.

Em 1971, Baudelot e Establet (apud SILVA, 2009), no livro **A escola capitalista na França**, desenvolvem, em detalhes a tese defendida por Althusser. Já os americanos Bowles e Gintis (apud Idem) lançam em 1976 o livro **A escola capitalista na América**, fornecendo uma nova resposta à pergunta sobre produção e educação, pois, enquanto Althusser deu uma maior ênfase ao papel do conteúdo das disciplinas na transmissão da ideologia, embora não se restringindo a essa forma; Bowles e Gintis destacam as relações sociais da escola que garantem que as atitudes de um bom trabalhador capitalista sejam incorporadas nos educandos.

Já, Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 2009), em seu livro **A reprodução** de 1970, afastam-se, em parte, da análise marxista e realçam o importante papel da cultura, no entanto, os autores vêem o funcionamento da escola e da cultura a partir de metáforas econômicas. Ao utilizarem o conceito “capital cultural” buscam demonstrar que a cultura funciona como uma economia, sendo assim, a reprodução social está diretamente relacionada ao processo de reprodução cultural.

Todos esses autores, influenciados pela teoria marxista, com ênfases diversas, investigaram o estreito vínculo entre a educação e a produção e disseminação da ideologia, apontando a escola como um espaço de reprodução da sociedade capitalista. Com seus estudos deixaram um legado de discussão que acabaram modificando radicalmente a teoria curricular pós-década de 1960.

A concepção técnica de currículo, no final dos anos sessenta do século XX, teve a hegemonia de suas teorias abaladas, principalmente, a partir de movimentos contrários as teorias tradicionais do currículo que se estabeleceram em vários países, como se verificou.

Na década de 1970, por exemplo, surgiu nos EUA o movimento de ‘*reconceptualização*’ do currículo como expressão da insatisfação constante de estudiosos aos parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. Tal movimento partiu das concepções fenomenológicas, hermenêuticas, marxistas, e da Teoria da Escola de Frankfurt que desafiavam os modelos técnicos dominantes. Inicia-se o período da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e de seu papel ideológico.

Neste cenário destacam-se dois estudiosos norte-americanos reconhecidos no campo do currículo: Michael Apple (1989, 2006) e Henry Giroux (1986, 1987). Michael Apple inicia seu estudo a partir da análise dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, ressaltando a relação entre a organização da economia e do currículo, porém, não se restringe a esse campo de discussão, ampliando suas reflexões também para a questão social, como, por exemplo, a partir dos estudos de Raymond Williams sobre a discussão. Para Apple, esse vínculo entre economia e currículo não é meramente mecânico; pois, o campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica.

Entre as obras de Apple destaca-se o primeiro livro, **Ideologia e currículo**, publicado em 1979 pela primeira vez, o qual apesar de está em consonância com o paradigma marxista não deixa de realçar a importância em evitar a concepção mecanicista e determinista da ligação entre produção e educação.

Apple formulou críticas ao currículo e ao seu papel ideológico, retomando os conceitos de hegemonia e tradição seletiva e elaborando uma análise crítica sobre o campo do currículo. Para o referido autor, a escola desempenha três amplas e densas atividades, que são: a acumulação, produção e legitimação do conhecimento.

Apple entende que a escola ao mesmo tempo em que acumula e legitima a cultura e o conhecimento, tornando-os um capital a ser adquirido (ou não) pelos estudantes, numa relação dialética, também constitui um conjunto importante de agências de produção e distribuição de conhecimentos, sejam estes configurados em valores, regras e significados da vida social ou constituídos como o conhecimento técnico-administrativo para a expansão de mercados, estimulação de novas necessidades de consumo, possibilitando o funcionamento da sociedade capitalista. Nesse cenário, Michael Apple (2006, p. 40) evidencia que:

As questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente *legítimo*, não são de pouca significação para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado.

Essa preocupação se estende aos seus estudos publicados posteriormente, em que Apple aborda as relações de gênero e raça no processo de reprodução social exercido pelo currículo, não deixando de manter em todas as suas obras a preocupação com as relações de poder existentes.

Já Henry Giroux também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma teorização crítica sobre o currículo. Destacam-se dois estudos publicados no início da década de 1980 que tiveram ampla influência no campo pedagógico: **Ideology, culture and the process of schooling**, publicado em 1981 e **Theory and resistance in education**, de 1983.

Os trabalhos iniciais do autor foram inspirados pela Escola de Frankfurt, criticando os aspectos utilitários e positivistas do currículo e procurou dar ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica. Para Giroux, o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, estando em jogo uma política cultural. Giroux foi reconhecidamente influenciado por Paulo Freire, por exemplo, ao propor uma pedagogia de resistência dos indivíduos envolvidos no processo educacional (MANZKE, 2009).

Inclusive, nesse cenário, não há como não destacar os primeiros trabalhos de Paulo Freire, pois os mesmos influenciaram muitos autores mais diretamente ligados aos estudos curriculares em todo o mundo.

Apesar de não ter desenvolvido uma teorização diretamente relacionada sobre o currículo, as obras **Educação como Prática da Liberdade**, de 1967 e **Pedagogia do Oprimido**, de 1970 abordam como temas centrais os conceitos de '*desenvolvimento*' e '*revolução*' que caracterizavam o pensamento de esquerda da época e sustentavam a base teórica dos estudos sobre o currículo numa concepção mais crítica, influenciando autores e autoras na teorização de perspectivas mais propriamente curriculares, como foi o caso de Henry Giroux e mais tarde de Peter McLaren.

Freire é classificado por Tomaz T. Silva (2009, p.69) como precursor de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo ao antecipar, de certa forma, a definição cultural do currículo "que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos

curriculares”, para o autor nesse período em que o “multiculturalismo” tem estado tão em evidência, Paulo Freire inspira a elaboração de um currículo pós-colonialista “que responda às novas condições de dominação que caracterizam a nova ordem mundial”.

A crítica que Paulo Freire faz a educação tradicional ao condenar o que ele denominou de ‘*educação bancária*’, ratifica uma crítica ao currículo excludente, que tem sido uma característica da educação brasileira ao longo da história, visão essa que foi compartilhada por outros estudiosos do currículo em diversos países.

Sua contribuição às teorias curriculares vai além da sua crítica, pois ao propor a exigência que o educando assuma o papel de agente histórico no processo educacional, passando então a configurar como construtor do conhecimento, destacando, ainda, que esse conhecimento deve ser construído a partir da cultura do educando, inspirou estudiosos que compartilhavam o princípio de que a educação deveria proporcionar a transformação, revolução e principalmente a oportunidade para que homens e mulheres tivessem uma vida mais digna.

O papel importante que Paulo Freire atribui ao vínculo entre educação e cultura ao destacar a relevância do currículo escolar tem como matriz os conhecimentos prévios dos educandos, baseando-se no contexto social, cultural, familiar e laboral desses, para o planejamento e efetivação das práticas curriculares, possibilitando, desta forma um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo, o que contribuiu, notoriamente, para as teorias críticas do currículo.

A contribuição de Paulo Freire é ainda mais expressiva no campo da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que além da sua experiência como educador de adultos, a sua defesa pelo papel libertador que a educação adota quando o educando assume o papel de sujeito do conhecimento, com sua identidade sendo respeitada e valorizada, inspira os estudos sobre essa modalidade ainda nos dias atuais, como o presente estudo já vem realçando e ainda pretende demonstrar.

Já na Inglaterra, a crítica ao currículo é feita a partir da sociologia, que inspirou as discussões feitas, a partir da década de 1970, da chamada “Nova Sociologia da Educação” (NSE), que estabeleceu como seu objeto de estudo principal o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 19):

A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre.

A NSE teve como um dos principais nomes o autor Michel Young, organizador da obra principal dessa corrente de discussão, lançada em 1971 e intitulada **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. Para Young (1980 apud SACRISTÁN, 2000) o currículo deveria ser visto não como algo dado, que explica o sucesso ou fracasso escolar como variável dependente, em um esquema que a variável independente são as condições sociais dos educandos e do grupo ao qual pertencem, ao contrário, deveria ser entendido como algo que deve considerar que os procedimentos de selecionar e organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que devem ser pesquisados, ou seja, para o autor, o currículo deve ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes.

Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu Silva (2008, p. 20), destacam a importante contribuição da NSE, inclusive no Brasil, embora a divulgação por aqui tenha sido pouca, o que os autores lamentam, pois

[...] suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

A proposta principal da NSE era delinear as bases de uma sociologia do currículo, que deveria “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2009, p.66). Dessa forma, uma perspectiva curricular baseada na NSE deveria buscar “[...] construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (Idem, p.69).

Outro representante dessa linha de discussão sociológica é o autor Basil Bernstein (1980 apud SACRISTÁN, 2000), que desenvolveu seus trabalhos na Inglaterra, também na década de 1970, os quais tinham como principal preocupação entender como o currículo, entre outras categorias educacionais, estava estruturalmente organizado e ligado a princípios diferentes de poder e controle.

Em uma de suas reflexões o autor destaca que todas as formas que a sociedade utiliza para selecionar, classificar, distribuir, transmitir e avaliar o conhecimento “refletem a

distribuição do poder e dos princípios de controle social” e nesse contexto cabe ao currículo definir “o que se considera como conhecimento válido”, assim como as formas pedagógicas ficam responsáveis pela definição de qual a “transmissão válida do mesmo” e já a avaliação cabe definir “o que se considera como realização válida de tal conhecimento” (BERNSTEIN, 1980 apud SACRISTÁN, 2000, p.19).

Nota-se que as teorias críticas do currículo possibilitaram uma completa mudança nas bases fundamentais da teoria tradicional, já que os modelos tradicionais não questionam os arranjos educacionais e, muito menos, a forma social dominante; restringindo-se, na maioria das vezes, a questão de como fazer o currículo. Enquanto que, as concepções críticas do currículo, ao contrário, procuram contestar os arranjos sociais e educacionais existentes, o importante, então é compreender o que o currículo faz.

No entanto, apesar das discussões desenvolvidas a partir das concepções críticas do currículo terem sido amplas e bem abrangentes, as diferentes transformações nos diversos campos da vida humana, desencadearam novas temáticas e novos conflitos que merecem ser inseridos nos discursos sobre o currículo e que, porém, não foram contemplados pelas concepções até então estabelecidas.

3.1.3 As Teorias Pós-Críticas do Currículo

As mudanças ocasionadas pelas diversas críticas feitas às teorias tradicionais do currículo desencadearam na elaboração de novos discursos sobre a teorização curricular. No entanto, no novo contexto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que vinham acontecendo no mundo, novas reflexões foram necessárias; outras que não foram contempladas pelas teorias críticas do currículo e acabaram por conduzir as teorias pós-críticas (SILVA, 2009).

Essas novas análises se justificam pela necessidade de enfatizar outros conceitos que por seus relevantes significados, bem como por sua atualidade, exigem a presença nas discussões a respeito da constituição do currículo; destacam-se entre essas novas categorias: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação-discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Apesar da existência de diversos estudos que abordam a diversidade existente no mundo contemporâneo, ainda há um forte fenômeno que busca uma homogeneização cultural, o que só confirma que não há como separar as questões culturais das questões de poder. É nesse contexto que surgem análises que relacionam o multiculturalismo com o currículo.

O multiculturalismo é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países do Norte, que lutavam para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Logo, tornou-se um importante instrumento de luta. O movimento adota uma perspectiva liberal ou humanista, que realça a questão da tolerância às diferenças, lembrando que as diferenças culturais não podem ser entendidas separadamente das relações de poder.

Um expoente importante dessa linha de discussão é o sociólogo Peter McLaren que é um herdeiro da tradição das teorias críticas do currículo e que sofreu forte influência do educador Paulo Freire. McLaren analisa o currículo a partir da perspectiva da diversidade cultural, como pode ser observado em sua obra **Multiculturalismo Crítico**, de 1994.

Outro ponto que merece ênfase refere-se às crescentes discussões a cerca das questões de gênero e raça, o que resultou na percepção de que as relações de poder e desigualdades não podiam se restringir aos conflitos de classes sociais. As teorias do currículo deveriam, então, considerar o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução das desigualdades.

Para as teorias pós-críticas, é importante não somente identificar os conflitos de classe presentes no currículo, como fez as teorias críticas, mas, é de extrema relevância descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. Para Tadeu Silva (2009, p. 97 - 102) nenhuma teoria crítica ou pós-crítica deve “ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises” e, lembra ainda, que “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”.

Os debates atuais sobre currículo não podem deixar de salientar a denominada teoria *queer*, para a qual a identidade sexual, assim como a de gênero, é uma construção social e cultural e mais, a identidade é sempre uma relação dependente da identidade do outro, assim, não existe identidade sem significação, assim como não existe identidade sem poder; destaca-se, ainda, a intensidade com que essas questões se fazem presente na escola nos dias atuais.

Assim, a teoria *queer* pode ser colocada como exemplo de uma pedagogia que objetiva estimular o debate sério e indispensável sobre a questão da sexualidade, a ser tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e de identidade.

Outra influência das teorias pós-críticas do currículo vêm do movimento pós-moderno. O denominado pós-modernismo é um movimento intelectual que toma como referência social a transição entre a época chamada de modernidade, iniciada com o

Renascimento e Iluminismo e o período denominado de pós-modernidade, iniciado na segunda metade do século XX.

O pós-modernismo questiona as pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, indagando a respeito das noções de razão e racionalidade, inclinando-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando das certezas e das afirmações categóricas. Dessa forma, observa-se uma incompatibilidade entre o currículo instituído na maioria das escolas e o idealizado pelos discursos pós-modernos, uma vez que o currículo tradicional é algo linear, sequencial, estático.

Para o pós-modernismo o problema não está situado apenas no currículo estabelecido, mas na própria teoria crítica do currículo que deve ser colocada em suspeita, constituindo-se, dessa forma, como uma radicalização dos questionamentos das teorias críticas do currículo. (SILVA, 2009)

Nas discussões sobre as teorias curriculares que têm como base o contexto da pós-modernidade encontra-se, ainda, o movimento pós-estruturalista. O pós-estruturalismo estende o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferente. Não existe uma teoria pós-estruturalista do currículo, até porque o pós-estruturalismo não aceita qualquer tipo de sistematização.

No entanto, existe uma atitude pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo, enfatizando a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento, portanto, para esse movimento o significado não é algo preexistente, ao contrário, ele é cultural e socialmente produzido; logo, o importante então é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. A questão não é saber se algo é verdadeiro, mas, sim, entender o porquê deste algo ter se tornado verdadeiro.

No momento atual em que ainda há vários países que vivenciam um amplo processo de se estabelecerem como Nações, com todas as heranças do seu passado colonial e de suas antigas metrópoles, não há como deixar de abordar a chamada teoria pós-colonialista do currículo. O que a difere das outras análises pós, é que a teoria pós-colonial centra-se nas relações de poder entre nações.

É importante ressaltar que a teoria pós-colonial não entende o processo de dominação cultural como algo que acontece com efeitos em uma única direção, ao contrário, a mesma faz uso de termos como hibridismo, mestiçagem, sincretismo, entre outros, que conduzem ao entendimento de que as culturas nos espaços pós-coloniais são resultantes de fortes relações de poder em que se modificam tanto a cultura dos dominados quanto as dos dominantes.

Destaca-se ainda, a essencialidade dos Estudos Culturais para as discussões sobre currículo. Entende-se que esses estudos foram impulsionados pelos questionamentos sobre a validade da constante imposição da presença nos currículos de uma cultura dominante, como fez Raymond Williams em **Cultura and society**, publicada em 1958, no qual defendeu que a cultura deveria ser concebida como o modo de vida global de uma sociedade, de qualquer agrupamento humano, concebendo assim a cultura como um local de luta em torno da significação social.

É importante ratificar que a contribuição de Williams para os Estudos Culturais a partir deste livro foi fundamental, pois através de um olhar mais atencioso e particular sobre a história cultural, demonstrou que a cultura é um conceito chave que relaciona tanto a análise literária quanto a investigação social. (ESCOSTEGUY, 2010).

Já em seu livro **The long revolution**, de 1962, Raymond Williams avança no debate que analisa a intensidade das discussões atuais sobre o impacto cultural dos meios massivos, deixando bem claro seu pessimismo no que se refere à cultura popular e aos próprios meio de massa. Stuart Hall (1990 apud SILVA, 2010, p 140) realça o significado importante desse livro, pois:

Ele mudou toda a base da discussão: de uma definição lítero-moral para uma definição antropológica da cultura. Mas definia agora a última como o ‘processo inteiro’ por meio do qual os significados e definições são socialmente construídos e historicamente transformados, com a literatura e a arte como sendo apenas um tipo de comunicação social – especialmente privilegiado.

E foi essa mudança no entendimento da categoria cultura que possibilitou o desenvolvimento dos Estudos Culturais. (ESCOSTEGUY, Idem). Para o currículo, os Estudos Culturais permitem que este se torne um campo de luta pela significação e pela identidade, não mais de um pequeno grupo detentor do poder, mas, sim de todos os envolvidos no processo, que passam então a ser considerados como sujeitos construtores de uma cultura significativa e possuidores de identidades que exigem ser percebidas e inseridas no processo.

Já a chamada ‘*virada culturalista*’, para a teorização curricular significa uma diminuição da distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, buscando, ao contrário, valorizá-la e inseri-la no conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, percebe-se que se de um lado “é o conceito de cultura que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de pedagogia que permite que se realize a reação inversa” (SILVA, 2009, p. 139). Desta forma, tanto a educação quanto a cultura são responsáveis pelo processo de formação da identidade e da subjetividade, logo não

há como ignorar esse importante vínculo, considerando que se tem, então, o cultural tornando-se pedagógico e a pedagogia tornando-se cultura.

Como exemplo dos estudos sobre essa ligação existente entre pedagogia e cultura destaca-se um artigo escrito por Henry Giroux e Peter McLaren (2008, p.150) intitulado **Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**, que entre outros argumentos desenvolvidos ao longo do texto, defendem que:

O desenvolvimento de uma pedagogia crítica para a emancipação de futuras gerações de alunos e professores requer que as escolas de educação repensem seus programas e suas práticas em torno da ideia do ensino como forma de política cultural [...] é também necessário [...] uma radical reorganização dos estabelecimentos de educação dos professores em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder.

Desta forma observa-se que no dito estudo, Giroux e McLaren defendem o papel significativo de uma pedagogia crítica que envolva em suas ações todos os aspectos que dizem respeito ao mundo do educando, logo não há como enfatizar apenas os interesses políticos e econômicos, pois essa postura tem sido responsável pelo processo alienante e vazio que muitas vezes tem resultado de um processo educacional isolado.

Ao contrário, as questões sociais e culturais precisam também estar no foco das teorias educacionais, o que possibilitaria a todo educador desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e justiça social de acordo com os autores, para que assim esses possam, de fato, possibilitarem a partir de suas práticas educacionais uma formação mais humana, cidadã, digna, ou seja, integral. (GIROUX; MCLAREN, 2008).

Para tanto, Giroux e McLaren apontam que um dos caminhos está na formação dos professores, que em muitos casos deve ser revista e ampliada para abarcar essa dimensão, uma vez que o educador seria a ponte para se alcançar uma meta maior, a da formação plena do educando.

A essa reflexão se acrescenta o papel do currículo como um importante instrumento de luta para os educadores nessa batalha pela formação integral dos educandos; por isso a exigência para que esse acompanhe essas mudanças e ampliações que devem acontecer não só na formação do educador, mas, melhor ainda, em todo o processo educacional.

Logo, nota-se que as reflexões em torno das questões dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais; das análises sobre gênero, raça, etnia, sexualidade; bem como das tendências recentes da teoria social, como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo; estão no

centro da vida humana cotidiana nos dias atuais e como tais não podem ficar ausentes das teorias do currículo.

Isso se explica pelo fato de que “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”, em resumo, as categorias currículo, poder e identidade, que flutuam nas teorias pós-críticas do currículo, estão “mutuamente implicadas. O currículo corporifica as relações sociais” (SILVA, 1995, p. 200-201).

No geral, verifica-se que a partir das diversas reflexões acerca das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível entender o currículo apenas a partir dos conceitos técnicos, como era visto pelas teorias tradicionais que o pensavam restritamente acerca da concepção de ensino eficiente, com as categorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento e na forma estática de grade curricular e lista de conteúdo (SILVA, 2009).

Ao contrário, a partir das teorias críticas entende-se que o currículo é, categoricamente, uma relação de poder, ou seja, a sua organização está baseada nas marcas das relações de poder produzidas pelo capitalismo, o qual torna-se responsável pela reprodução dessas relações, sendo assim, para os estudiosos dessa tendência “o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista”, é aquele que “transmite a ideologia dominante”, em suma, é “um território político”. (Idem, p. 148).

As teorias críticas também contribuíram para que o currículo seja entendido como uma construção social, resultado de um processo histórico e mais, é também a partir de uma invenção social que certos conhecimentos são categorizados como os que *merecem* fazer parte do currículo, em detrimento de outros que *não merecem*.

Já as teorias pós-críticas ampliam, bem como em alguns casos modificam, aquilo que foi revelado pelas teorias críticas, pois para os estudos pós-críticos as relações de poder continuam essenciais para qualquer teoria sobre o currículo, no entanto, para esses o poder torna-se descentrado. As questões de poder não ficam restritas as questões relacionadas ao Estado, os pós-críticos defendem que esse poder está presente em toda a rede social.

Desta forma, as teorias pós-críticas expandem a análise das relações de poder para além das relações econômicas do capitalismo e passam a refletir sobre os processos de dominação presente nas questões de raça, gênero, etnia, sexualidade, bem como, ao ressaltar as questões de identidade cultural e social possibilitam um entendimento de política para além do focalizado nas ações em torno do Estado.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Observa-se que os diversos discursos estabelecidos em torno das questões sobre o currículo, em geral, foram ao longo dos anos do século XX e bem como já no século XXI, se modificando de forma a tornar a sua abrangência mais ampla, intencionando, assim, atingir categorias que se impõem no contexto da sociedade atual.

Ao compreender o currículo de acordo com essa visão mais ampla que tem sido difundida nas últimas décadas, graças aos discursos desenvolvidos nas *teorias críticas* e fortalecidos, bem como expandidos, pelas *teorias pós-críticas*, não há como deixar de abordar a relevância de se considerar os diversos contextos que representam o mundo dos educandos, bem como todos os aspectos e características que constituem suas *identidades* na elaboração e efetivação dos diferentes currículos, especialmente os da EJA.

Para tanto, é essencial, compreender quais os discursos estão estabelecidos em torno da categoria identidade e que são adotados para as reflexões do presente estudo.

3.2 Por uma Questão de Identidades

A partir das discussões anteriores verifica-se que é cada vez mais urgente e necessário ouvir e dar voz aos estudantes da EJA, uma vez que ao especificar o seu público na própria nomenclatura da modalidade, deixa-se claro que não se trata apenas de *estudantes*, ou qualquer outra categoria que os generalize.

Ao contrário, são “sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias”, o que quer dizer que, esses jovens e adultos, “que pelo lugar que ocupam nos tempos de vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas” (DAYRELL, 2007, p.54).

A concepção de identidade que contempla os *excluídos*, dando-lhes voz e transformando-os em tema de estudo das análises contemporâneas só ganhou esse espaço, principalmente, devido às discussões dos atuais Estudos Culturais. Em suas reflexões tais estudos passaram a abarcar visões amplas e modificadas de diversas categorias relacionadas às questões culturais; apresentando como grande diferencial, o fato de não fazer distinção

entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura; assim, suas críticas não consideram estranha nenhuma temática que diga respeito a qualquer artefato que possa ser considerado cultural.

Na visão de Barker e Beezer (1994 apud SILVA, 2010, p. 150) os Estudos Culturais surgem como “um projeto de pensar através das implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados da *gente comum*, precisamente esses *coletivos excluídos* da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura a que governa” (grifo nosso).

Assim, é importante salientar que os Estudos Culturais quando se aproximam do amplo campo das práticas sociais e dos processos históricos, possuem em primeira mão uma atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto elementos essenciais para que se compreenda a ação dos meios massivos, bem como o próprio deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2010).

Para um melhor entendimento dessa discussão é necessário compreender que os Estudos Culturais tiveram diversos pontos de partida, mas, sempre tendo como base os pontos de vista político e teórico, isso objetivando a construção de um projeto político, bem como de um novo campo de estudos.

Na perspectiva política, os Estudos Culturais podem ser entendidos com o mesmo sentido de ‘correção política’, sendo identificados com a própria política cultural dos movimentos sociais da época em que surgiram. Já, no campo teórico, refletem a grande insatisfação com os entraves de algumas disciplinas, sendo que na busca pela superação dos limites que essas possuem, propõem a interdisciplinaridade. (ESCOSTEGUY, Idem).

Contribuindo para o entendimento sobre os Estudos Culturais, destaca-se que esses “não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL *et al.*, 1980 apud SILVA, 2010, p. 137), e ainda:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado. (TURNER , 1990 apud SILVA,2010, p.138).

Entende-se então que, a área não representa uma nova disciplina, porém, surge da insatisfação com algumas disciplinas, ou ainda, com a incapacidade que essas possuem de criticar e refletir sobre algumas categorias, sendo, pois necessário que diversas disciplinas se

intercruzem e dialoguem para que seja possível o estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Entre os vários aspectos que compreendem os objetos de estudo de interesse dos Estudos Culturais, pode-se, de forma sintética, destacar as questões que se situam em torno da relação entre *cultura, significação, poder e identidade*. Compreendendo que a *cultura* é um espaço de produção de *significados* no qual os diferentes grupos sociais, situados em *posições de poder* diversas, travam lutas para *impor seus significados à sociedade* como um todo (SILVA, 2010).

A educação, por exemplo, para os teóricos dos Estudos Culturais, gera um espaço narrativo privilegiado para alguns estudantes, enquanto e ao mesmo tempo, para outros, produz um local que fortalece a desigualdade e a subordinação, ou seja:

Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/das estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoria”. (GIROUX , 2011, p. 84).

A crítica que os pesquisadores que se fundamentam nos Estudos Culturais fazem a esse papel da educação corporificado, na maioria das vezes, através do currículo, é a mesma que sustenta as discussões deste estudo, uma vez que se entende que não há mais espaço para tal exclusão e silenciamento.

Na visão de Henry A. Giroux (Idem, p. 86), por exemplo, “os/as educadores/as não poderão ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar”.

Nesse sentido cabe ao currículo considerar e realçar as identidades dos educandos, principalmente quando se trata da EJA, nas concepções e diretrizes de todas as políticas educacionais e/ou ações desenvolvidas para atendê-los, porém, tal perspectiva não deve se restringir ao que está prescrito, mas, principalmente, ao que é vivido.

Nas diretrizes do PROEJA o princípio que orienta para o vínculo entre currículos e identidades é ratificada, como pode ser observado no item 4.1 do seu Documento Base que se refere aos ‘*Fundamentos político-pedagógicos do currículo*’, que destaca a necessidade de se abandonar à perspectiva limitada de formação exclusiva de jovens e adultos para o mercado de trabalho. O essencial, é que a modalidade assuma a responsabilidade pela formação

integral dos estudantes, “como forma de compreender e se compreender no mundo”. (BRASIL, 2006a, p.43)

Para tanto, nas diretrizes do PROEJA está claro que “o fundamental nessa proposta é atender para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive suas especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência” (Ibidem). Nessa perspectiva, estudos anteriores já destacavam que:

Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nomes e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (BRASIL, 2005b, p.17).

No entanto, o que se pode notar, de acordo com o que foi analisado no capítulo anterior deste estudo, é que os caminhos da EJA foram marcados, fortemente, pelo não respeito às diferenças que configuram as identidades dos estudantes dessa modalidade. Diferenças essas que são muito fortes e marcantes para serem desconsideradas; como reflete a autora Nilma Lino Gomes (2007, p. 87), ao ressaltar que:

[...] os jovens e adultos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Sendo assim, suas temporalidades, trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas, e, mesmo que participem de processos econômicos, políticos e educativos semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano. Esse processo está intimamente relacionado com a vivência do seu ciclo/idade social de formação.

Apesar da constatação da sua real necessidade no processo de ensino e aprendizagem, como mencionado anteriormente, essas vivências, que correspondem ao próprio processo de formação destes jovens e adultos, constantemente não são consideradas nas ações referentes às suas escolarizações.

Tal evidência foi constatada quando se analisou, por exemplo, as diversas políticas, programas e ações que foram sendo elaborados ao longo da história da EJA no Brasil; que, em muitos casos, tanto em seus planejamentos quanto em suas execuções apenas faziam pequenas adaptações do que é pensado e utilizado para a educação das crianças, logo, aconteceram: sem disponibilizar um material didático adequado; sem oferecer uma qualificação aos professores para atuarem na área; mas, principalmente, deixando de ouvir e tornar patente a gama de

experiências anteriores dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade da escolarização, mas, que em outros espaços também construíram os seus saberes.

Lembra-se, contudo, que vários estudiosos e educadores da EJA, há tempos vêm defendendo a essencialidade desses saberes prévios dos estudantes serem considerados no processo educativo sistematizado, como analisado ao longo desse estudo. Destaca-se o educador Paulo Freire, que entre outros pontos, defendia que o papel dos educadores “não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. (FREIRE, 2005, p.100).

Paulo Freire (Idem) ao apontar a ligação entre educando e conhecimento, coloca-o como sujeito e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo educador, num processo interativo, partindo da realidade do educando.

Sendo assim, para Freire, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento – por parte dos educandos – de conhecimentos prontos e acabados, concepção que ele tanto criticou denominando-a de *educação bancária*, ao contrário, deveria ser caracterizada pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; educadores e educandos são produtores de cultura, todos ensinam e também aprendem, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem. Logo:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende a *imersão*, a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

Para o autor, cabe aos educadores se convencerem de que a visão de mundo dos educandos, manifestada nas diversas formas de sua ação, reflete “a sua situação no mundo, em que se constituem”, logo, conclui a esse respeito, “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (Idem, p.100).

Essa defesa é compartilhada por outros autores e autoras, a exemplo de Ana Maria Simões e Carmem Lúcia Eiterer (2007, p.171), que no artigo intitulado **A didática na EJA**, destacam “a importância de levar em conta os conhecimentos construídos a partir da experiência vivida que configura a cultura do educando, particularmente em se tratando de alunos jovens e adultos, que já acumularam importantes vivências”.

Já Reinaldo M. Fleuri (apud BARCELOS, 2010, p.17) compartilhando desse ponto de vista, explica o significado da relação importante entre educação e o universo cultural dos educandos no currículo, a partir de uma comparação muito interessante ao dizer que:

O currículo e os programas escolares, elaborados a partir de experiências antepassadas, podem servir como um primeiro conjunto de informações úteis para um grupo de pessoas planejarem sua ação educativa, assim como o viajante reúne informações geográficas, culturais, sociais, ambientais para organizar sua incursão em uma região que lhe é desconhecida.

Para tanto, como foi sinalizado no início da discussão dessa seção, defende-se como sendo papel essencial de qualquer currículo elaborado para a EJA, incluindo, conseqüentemente, desta forma, o do PROEJA, o de possibilitar procedimentos que permitam que efetivamente as identidades dos jovens e adultos, que por não terem tido acesso e/ou a oportunidade de permanência na escola, em idade que lhes eram de direito, retornaram mais tarde a ela; sejam ponto de partida e de constante referência no todo, para as ações que serão desenvolvidas.

Tal responsabilidade se justifica pelo fato de que, de acordo com o que foi analisado em torno da categoria currículo e de suas teorias, em geral, os estudos atuais, o consideram “como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”, sendo assim, “está no centro mesmo da atividade educacional” e, portanto, “o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (SILVA, 1995, p. 184).

Apesar dessa constatação já ser notória, Tomaz Tadeu da Silva (Idem, p. 185), destaca que, ainda existe

[...] uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação.

Lamenta-se que o currículo, assim como a própria escola, em geral, continue com práticas que, ainda, reforcem os valores e as formas de produção de identidades da ordem social dominante. Realidade que resiste em persistir, apesar dos intensos debates que buscam demonstrar que não há mais espaço para um currículo que ignore os saberes, os valores, as

opiniões e sentimentos que todos os educandos trazem quando vem para a escola e, que constituem a cultura própria de cada um deles.

No entanto, a esse respeito, concorda-se com o autor Moacir Gadotti (2008, p.33-34) que, sobre tal questão, realça que:

Não se trata de negar o acesso à **Cultura geral** elaborada, [...]. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo. (grifos do autor)

Diversos autores pertencentes ao campo dos Estudos Culturais como Moreira (2003), Fleuri (2003), Silva (2009, 2010 e 2011), Barcelos (2010) entre outros, têm defendido o respeito à diversidade cultural na escola, uma vez que as teorias desenvolvidas nesse campo “ênfatisam o direito à diferença, o que significa dizer o direito ao respeito como indivíduo, no sentido identitário, como homem, mulher, negro, jovem, idoso, índio, como excluído, sem-terra, desempregado” (SIMÕES; EITERER, 2007, p. 180). Ou seja, nessa concepção é, justamente, as diferenças em relação ao outro que irão marcar a sua identidade, a qual cabe ao currículo considerá-la.

Perceber o currículo com os princípios sustentados nessa perspectiva e mais ainda, permitir uma prática que conceba sua efetivação de modo a envolver todas essas características identitárias, bem como outras específicas de cada realidade, na realização dos cursos que tem o desafio de integrar Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos com o advento do PROEJA, é uma das diretrizes fundamentais da proposta que pretende transformar o dito Programa em uma política educacional para a EJA, como está explícito em vários momentos dos seus Documentos Bases (BRASIL, 2006 e 2007); como quando destaca que o trabalho com a EJA exige que sejam investigadas:

[...] as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas (BRASIL, 2006a, p. 35-36).

Logo, nota-se que, mais uma vez, as diretrizes do PROEJA possuem suas bases teóricas elaboradas para a prática curricular sustentada no respeito às identidades dos educados da EJA.

Este entendimento mais amplo em torno da categoria identidade, relacionando-a com as questões de diferença, alteridade, subjetividade, multiculturalismo, entre outros, tornou-se possível, especialmente, devido às contribuições dos Estudos Culturais, como se procurou demonstrar.

Ratifica-se, pois que nas últimas décadas a questão da identidade tornou-se um dos principais temas de análise, tanto na esfera política quanto na sociológica. Vários fenômenos contribuíram para a rediscussão dessa categoria. Liszt Vieira (2009, p.7), por exemplo, destaca que questões de natureza econômica, política, cultural e até filosófica permitiram colocar em evidencia o tema nos estudos contemporâneos, assim:

No domínio da economia, os processos de globalização, sob a hegemonia do capitalismo financeiro, alijam os Estados Nacionais da possibilidade de decisões autônomas em função de seus interesses e de suas necessidades. No plano político, a redefinição político-geográfica da Europa enseja esforços teóricos de compreensão das novas identidades gestadas a partir de fenômenos como, por exemplo, as migrações e o status das minorias étnicas em cada nação.

Entende-se que a categoria identidade têm estreitas relações com outras importantes categorias que também fazem parte das discussões que caracterizam as transformações do mundo contemporâneo, como: o de globalização e o de hibridação cultural.

Logo, para que se possa situar em que sentido o presente estudo está utilizando a categoria *identidade*, se faz necessário uma breve reflexão em torno do seu entendimento com base, principalmente, nos Estudos Culturais, como se pretende discutir adiante.

3.2.1 *Identidades e Globalização*

Em tempos pós-modernos ou, ainda, da modernidade tardia, os Estudos Culturais se destacam no contexto das análises acerca da formação e desenvolvimento das sociedades que passaram a ser objeto de estudo de vários pesquisadores, nesse âmbito foi dada maior ênfase a questão da construção das identidades culturais que configuram os diferentes povos e/ou indivíduos.

O tema em questão tem gerado várias análises e inúmeras controvérsias, que merecem ser discutidas e analisadas com ênfase e teoricamente sustentadas nos diversos

estudos que travam esses embates. Sobre tal questão, Stuart Hall (2006, p.8) alerta para o fato de que:

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas.

As discussões em torno das análises a respeito da identidade se intensificaram pelo fato de que a concepção moderna que se tinha do homem centrado em torno de uma identidade “pura”, “local”, “fixa” e “imutável” já não atende ao contexto atual (se é que em algum momento atendeu). Nos dias atuais em que os efeitos da globalização tornam-se cada vez mais intensos faz-se necessário recolocar o problema da identidade em outra dimensão, na qual a renovação dos parâmetros até então utilizados torna-se uma exigência.

Considerando o atual vínculo existente entre o local e o global, transformada em consequência da quase total dissipação das fronteiras nacionais e intensificada pelos avanços tecnológicos, sendo esses alguns dos efeitos da política global, já não há como pensar a identidade a partir desse viés centralizado e unificado, ao contrário, as trocas culturais que acontecem ao longo das várias experiências que o indivíduo e/ou povos vão vivenciando tem ocasionado o processo denominado de hibridismo cultural e é o que tem configurado o processo de construção das diferentes identidades.

Para que se entenda melhor tal processo é importante entender que a cultura tem perpassado por um processo amplo de mudanças, que estão diretamente relacionadas com as transformações políticas, econômicas e sociais do cenário mundial. Nesse contexto, “novos” objetos passaram a ter lugar central nos estudos contemporâneos e “velhos” objetos passaram a ser analisados a partir de outras perspectivas.

Essas novas discussões que passaram a compor o rol de preocupações das ciências podem ser relacionadas ao que Edgar Morin (2007, p.175) denominou de pensamento complexo; pois para o autor, esse nos conduz ao estudo dos vários problemas que são fundamentais ao destino humano, que depende, acima de tudo, da capacidade de compreender os problemas essenciais da humanidade, “contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os” e, ainda, da capacidade de investigar as incertezas, buscando “meios que nos permita navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança”.

É importante observar que o próprio Morin (2007) destaca que na perspectiva da complexidade o pensamento científico deve se constituir em um desafio e uma motivação para pensar e não ser percebido como receita ou resposta pronta e fechada; não se deve também confundir a complexidade com a completude, uma vez que o seu objetivo é o conhecimento multidimensional, pois a própria multidimensionalidade comporta a complexidade em seu discurso teórico, com base nos princípios da incompletude e incerteza.

Partindo desse ponto de vista, que conduz o pensamento científico à análise de fenômenos que passaram a constituir os problemas essenciais da humanidade na contemporaneidade, permitiu-se voltar o olhar para os Estudos Culturais e as diversas alterações que suas concepções têm atravessado na atualidade, como é o caso das trocas culturais ocasionadas pela globalização, que possuem relações diretas com a construção das identidades dos sujeitos.

Entre os vários fenômenos que tem influenciado esse processo que modificaram os discursos culturais, destaca-se o papel da globalização, pois essa tem causado efeitos diferenciadores no interior das culturas ou entre as mesmas, ocasionados, principalmente, pela quase total extinção das fronteiras nacionais, o que tem possibilitado o contato com outras línguas, costumes diferentes, religiões diversas, tradições variadas, ou seja, uma maior ligação com os aspectos culturais que caracterizam outras sociedades.

O processo globalizador tem possibilitado que justamente esses traços culturais que marcam e distinguem um grupo social do outro já não sejam mais locais e restritos, alterando assim o que, de forma quase que mitológica, os Estados esperavam que a mobilização em torno das culturas nacionais conseguiriam fazer, que seria o estabelecimento de uma identidade unificadora.

Liszt Vieira (2009, p.79) ao analisar esse processo no artigo que tem como título uma pergunta, **Morrer pela pátria? Notas sobre identidade nacional e globalização**, ressalta que:

O processo da globalização econômica está enfraquecendo os laços territoriais que ligam o indivíduo e os povos ao Estado, deslocando o *locus* da identidade política, diminuindo a importância das fronteiras internacionais e abalando seriamente as bases da cidadania tradicional [...] diversas fontes alternativas de identidade que reemergem a partir do deslocamento parcial do Estado, ligadas a perspectivas culturais, religiosas, étnicas, ecológicas, sexuais etc. Tais perspectivas constituíram hoje fonte maior de identidade do que a nacional [...] gerando uma multiplicidade de novas identidades coletivas subnacionais e supranacionais.

Uma mobilização em torno dessa ideia de nação começou a ser mais difundida na Europa a partir do século XVIII com o intuito de estabelecer a identidade de cada povo o que permitiria “a invenção do que é comumente chamado de **alma nacional**, ou seja, parâmetros simbólicos que funcionam como **provas** da existência desse Estado” (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.192).

Essa perseguição em torno de uma identidade nacional configurou por longos anos a trajetória da história da humanidade, mas, nos últimos anos, vem sendo alterada profundamente por vários motivos, entre os quais destaca-se: a globalização. Para Bauman (2005, p. 34), essas transformações aconteceram justamente pelo fato de que a:

Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação. Flertes extraconjugais e até casos de adultério são ao mesmo tempo inevitáveis e toleráveis, muitas vezes ávida e entusiasmamente obtidos.

O incentivo ao *adultério* ao qual o autor faz certa analogia pode ser evidenciado na política de criação de blocos econômicos, como MERCOSUL, NAFTA e União Europeia, por exemplo; que, entre outros princípios, defendem o estabelecimento de um *mercado livre*, mas que influenciam outras áreas além da econômica, como a própria cultura, como se destacou. Sendo assim, para Bauman (Idem, p. 35) “as identidades ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, captura-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”.

Sabe-se que no mundo em que as fronteiras estão em constantes processos de alargamento possibilitando, assim, o convívio e as trocas culturais, não há como esperar a manutenção de identidades fixas e imutáveis.

Hall (2006, p. 62), discute essas questões em seu livro **A identidade cultural na pós-modernidade**, ao analisar esta necessidade em estabelecer uma identidade unificadora para um Estado Nação no item denominado **As culturas nacionais como comunidades imaginadas**, em que o autor considera um verdadeiro mito, para o mundo moderno, conceber a identidade cultural com esse propósito unificador. O autor destaca que a Europa não possui “qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia”.

Se, para o autor, a Europa é um continente que possui suas nações organizadas a partir da união com diferentes povos e culturas, pode-se concluir que em nada se diferencia dos demais continentes. Como é o caso da América e África, que tiveram, em

todo o seu período colonial, a ‘convivência’ ou, ainda, a imposição da cultura dos seus colonizadores.

O que desencadeou, nesses continentes, ao longo desse processo, que os traços culturais dos povos nativos dessas regiões fossem fundidos com os dos invasores de suas terras e, ainda, com os de outras sociedades que mais tarde também se fixaram nos ditos continentes, o que acabou por conduzir a constituição dos aspectos culturais que caracterizam as novas sociedades que se formaram nesses continentes.

O caso do povo brasileiro é um bom exemplo desse processo, considerando que na sua formação tem como base diferentes povos, entre eles, inicialmente, o índio, os nativos da terra; o português colonizador e o africano trazido para o trabalho escravo; em seguida, destacam-se, ainda, os italianos, os alemães, os japoneses e tantos outros povos que vieram para o Brasil durante todo o seu período colonial, imperial e que ainda hoje continuam a se estabelecer na região contribuindo, diretamente, para a formação desse povo de cultura miscigenada que é o brasileiro. Sendo assim, concorda-se com Stuart Hall (2006, p. 62) ao concluir que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

Destaca-se, entretanto, que esse processo de trocas culturais que formaram as nações híbridas não é algo recente. Nem mesmo a abertura das fronteiras pelo dito processo de globalização é algo novo. A história da humanidade é marcada pelos desbravamentos e conquistas de espaços e povos, como pode ser notado desde o período Pré-histórico, perpassando pelas Conquistas Romanas e as Grandes Navegações. Os deslocamentos e as migrações têm constituído mais a regra que a exceção da história da humanidade.

Nesse cenário, as sociedades, produtos de conquistas e dominação, passaram a ter sua cultura transformada a partir do contato com os diferentes povos colonizadores, perdendo muito das suas características culturais locais ou, ainda, transformando-as a partir das trocas. Esse processo, conseqüentemente, foi mútuo, pois a convivência com os traços culturais de outros povos não deixou de atingir aqueles.

Na contemporaneidade, os efeitos da globalização, principalmente, através dos avanços tecnológicos e midiáticos, têm tornado mais intenso o contato com a diversidade cultural da humanidade, resultando assim no deslocamento das identidades nacionais e/ou identidades locais. O que é realçado quando Stuart Hall (Idem, p.73) destaca que

[...] o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural [...] existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do nível do estado-nação.

Sobre esse assunto, Bauman (2005, p. 34) faz uma reflexão que destaca os efeitos de tais mudanças, utilizando como exemplo o patriotismo, que, segundo o mesmo, é o “ativo mais zelosamente preservado pelos Estados-nações modernos”, mas que não conseguiu escapar dos efeitos da política global e passou a sentir “as forças do mercado e por elas remodelado para aumentar os lucros dos promotores de esporte, do *show business*, de festividades comemorativas e da indústria da *memorabilia*”.

Já Stuart Hall (2006) destaca, ainda, três impactos importantes desse processo de globalização às identidades culturais: a desintegração das identidades nacionais, o que está relacionado à homogeneização cultural causada pela política global; o reforço de algumas identidades locais e nacionais como forma de resistência aos efeitos da globalização e; ainda a mutação das identidades nacionais e locais (novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar).

Entre essas consequências da globalização a terceira é a que se pretende fazer uma breve reflexão, uma vez que se percebe a relevância da análise a respeito do fenômeno da hibridação cultural na construção das identidades, por ser algo cada vez mais presente nas relações sociais e culturais da humanidade.

3.2.2 A Hibridação Cultural na Construção das Identidades

Como foi discutido anteriormente, as trocas culturais entre os diferentes povos - o que caracteriza o fenômeno da hibridação, não é algo recente, o que pode ser recordado através dos exemplos, já destacados, referente à mestiçagem ocorrida no Mediterrâneo, nos tempos da Grécia Antiga, ou no Brasil Colônia.

No entanto, é na última década do século XX que mais se estende as discussões a respeito da hibridação dos diversos processos culturais. Homi Bhabha (2007, p.19) em uma de suas reflexões sobre a questão, destaca que “encontramo-nos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”; para o autor, isso acontece porque existe uma sensação de “desorientação, um distúrbio de direção”.

No entanto, o que se verifica é que apesar de estar presente amplamente nas discussões atuais, principalmente quando se trata das diversas formações culturais e identitárias das sociedades, o fenômeno da hibridação cultural não chega a ser uma unanimidade entre os teóricos; não há como restringir o termo a uma boa ou má palavra.

Tais distinções são naturais, como o próprio Néstor Canclini na sua obra **Culturas Híbridas** (2008, p.19) confirma, uma vez que “seu profuso emprego favorece que lhe sejam atribuídos significados discordantes” e é, justamente, essa diversidade de discursos existentes sobre o tema é o que enriquece os diferentes estudos.

Não há como negar, contudo, que os discursos que vem sendo desenvolvidos sobre tal fenômeno cultural alteraram as concepções que tratam a respeito de diversos conceitos como os de *cultura e identidade*, que são interessantes para o presente estudo; entre tantos outros que tiveram suas abordagens ampliadas a partir dos debates acerca do hibridismo, entre eles: multiculturalismo, diferença, desigualdade, tradição/modernidade, local/global, alteridade, para evidenciar alguns.

Para uma melhor análise acerca da influência do hibridismo no processo de formação cultural dos diferentes povos, bem como das construções identitárias, faz-se necessário realçar qual definição será aqui adotada entre as já formuladas em torno do universo do hibridismo cultural, considerando a abrangência do termo e ainda a diversidade de estudos existentes sobre a temática.

Com esse objetivo adota-se a definição de Néstor Canclini (2008, p. 19), que entende por “hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O próprio autor destaca, ainda, que essas “estruturas ou práticas discretas” a que se refere também não podem ser consideradas puras, uma vez que já resultam de hibridações.

Em diversos traços culturais da humanidade pode-se perceber essa relação de que trata o autor. Um exemplo são os idiomas falados nos países colonizados, como é o caso do Brasil, o português falado no país se formou a partir da mistura dos diversos idiomas nativos pré-colombianos com o português trazido de Portugal pelos seus colonizadores, destacando, ainda, que esse, por sua vez, possui suas raízes em outros, como o latim.

Percebe-se que a combinação de estruturas discretas para a formação de novas não é algo tão contemporâneo; esse fenômeno, no entanto, torna-se mais expressivos em tempos de *desterritorialização* em que o compartilhamento de várias culturas na chamada aldeia global é algo instantâneo e constante.

Alguns teóricos, como Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006), ressaltam que essa articulação entre o *global* e o *local* ocasiona uma verdadeira dialética entre as identidades: as novas *identidades globais* e as novas *identidades locais*.

Para Hall (Idem, p.77), simultaneamente com o impacto do *global*, surge um novo interesse pelo *local*, nesse sentido para o autor

[...] a globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim. Ao invés de pensar no global como “substituto” do local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o “global” e o “local”. Este “local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização.

Já Bauman (2005, p. 60), quando analisa a questão da construção das identidades a partir do processo de *trocas culturais*, compreende que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha”.

Sendo assim, o autor analisa que numa sociedade que tornou as identidades incertas e transitórias, qualquer tentativa de *solidificar* o que se tornou líquido levaria a um beco sem saída. Esse processo é uma consequência da globalização, ou, melhor ainda, do que o autor denomina de *modernidade líquida*, e como efeito deste fenômeno, ele conclui que:

[...] é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõem uma figura de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltam muitas peças (e jamais se saberá quantas) (BAUMAN, 2005, p. 54).

De fato, nota-se que os processos de hibridação, intensificados pela globalização, têm um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional e/ou local, alterando as identidades fixas e tornando-as mais plurais. No entanto, os efeitos dessas transformações têm sido analisados de diferentes ângulos. Stuart Hall (2006, p. 91) destaca alguns dos argumentos utilizados nessas condições, pois:

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos.

Néstor Canclini (2008, p.31) também alerta para o cuidado que se deve ter nas análises acerca dos processos de construção das identidades híbridas, ressaltando que jamais se deve considerar essa fusão sem as suas contradições, pois ao analisar os efeitos recentes da globalização, deve-se ter em mente que estes “não só integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras”.

Há, ainda, a necessidade de se destacar, diante dessa realidade, o caráter frágil e transitório da identidade cultural; Bauman (Idem, p.17), por exemplo, a esse respeito, destaca a necessidade de se ter a consciência que a ideia de “*pertencimento* e a *identidade* não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida”, ao contrário, na verdade são “bastante negociáveis e revogáveis”, logo, “[...] as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais tanto para o *pertencimento* quanto para a *identidade*”.

Bauman (2005, p.13) destaca, ainda, que vários autores que têm como objeto de pesquisa os estudos pós-coloniais, já evidenciavam que o recurso à identidade deve ser considerado um processo constante de “redefinir-se e de inventar e reinventar a própria história”, como é o caso de Homi Bhabha (2007) em **O Local da Cultura**.

No referido estudo, Bhabha (2007, p.20) ao discutir acerca dos locais da cultura na contemporaneidade, faz referência aos novos espaços e/ou situações criados pela globalização, o que o mesmo denomina de “entre lugares”, alertando para o fato de que é nesse espaço que se “fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Logo, entende-se que a intensificação dos intercâmbios culturais tem possibilitado, cada vez mais, maiores e mais diversas as misturas do que em outros momentos, acarretando, desta forma, o desafio cada vez mais intenso da continuidade de qualquer ensaio de estabelecer, a qualquer que seja a sociedade, uma identidade pura e fixa.

Ao contrário, o que se expande são as identidades híbridas que se constroem a partir da comunicação intensa e permanente com as diversas experiências culturais que os diferentes povos e /ou indivíduos vão vivenciando ao longo da trajetória da construção da sua própria identidade. Observa-se, pois, que “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. (BHABHA, Idem, p. 22).

Nota-se dessa forma que um aspecto muito analisado atualmente quando se estuda cultura, é o fenômeno da hibridação, pois, as suas influências têm ocasionado que a pretensão

de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas” estar, praticamente enclausurada e “além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirma-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização” (CANCLINI, 2008, p.23).

Ao mesmo tempo em que fica notório que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12).

Isso se explica muito pelo fato de que os caminhos que são percorridos pelas experiências que constroem os traços que formam a identidade cultural de cada indivíduo através da hibridação são diversos. Até por que o contato com a cultura de outros países é cada vez mais facilitado pelos efeitos da globalização e os avanços tecnológicos.

Verifica-se desta forma, o papel essencial dos processos de hibridação cultural para a construção das identidades dos sujeitos contemporâneos, na concepção analisada ao longo deste tópico, baseado na ideia de que o sujeito que anteriormente era entendido “como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”, assim entende-se que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, Idem, p. 12-13).

Nesse sentido, identifica-se que as atuais discussões acerca da construção das identidades compreendem que essas possuem o caráter flutuante e transitório, não há mais como analisá-las a partir da concepção de identificações puras e fixas, como por muitos anos foi defendido, principalmente pelo poder do Estado com o desejo de estabelecer as identificações nacionais que marcariam as várias diferenças existentes entre os povos.

Dessa forma, pode-se observar que diversos teóricos (BAUMAN 2005, HALL 2006, BHABHA 2007, CANCLINI 2008) já concentram suas análises a partir do viés de que os processos globalizantes, que desencadeiam os fenômenos da hibridação, que marcam os traços culturais que constroem as diversas identidades dos diferentes indivíduos, são atualmente fatos que jamais devem ser desconsiderados.

Autores como Bauman (Idem) e Hall (Idem), no âmbito do que seria uma criação identitária, contribuíram para compreender como essas identidades, antes tidas como fixas, passam hoje por um processo de trocas culturais resultantes da globalização, oferecendo novas perspectivas de estar no mundo, tornando-se dessa forma descentradas, deslocadas, fragmentadas (HALL) e caracterizando-as como flutuantes, frágeis e provisórias (BAUMAN).

Entende-se ainda, que a categoria identidade situa-se como algo constantemente influenciada pelo processo de hibridação cultural, fenômeno característico da cultura contemporânea; cultura está que já não pode mais ser tida como pura, já que sofre toda sorte de influência, seja local ou global, como destacam Homi Bhabha (2007) e Néstor Canclini (2008) em seus estudos sobre cultura.

Essas transformações culturais que caracterizam a constituição das diferentes identidades de homens e mulheres contemporâneos, também atingem os jovens e adultos, público-alvo do PROEJA, que por sua vez, devido à diversidade e multiplicidade de experiências que adquirem dentro e fora da escola, possuem múltiplas identidades que podem enriquecer, bem como tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Com base no que foi então analisado neste tópico, considera-se, então, fundamental ratificar que a questão da identidade é ressaltada no presente estudo a partir do caráter mutável e híbrido que possui na contemporaneidade, conforme destacam os Estudos Culturais.

Logo essa perspectiva dos Estudos Culturais acerca do entendimento da categoria identidade é essencial para a análise que se pretende continuar realizando; sendo assim é a que se está, bem como a que se continuará adotando em todas as reflexões aqui estabelecidas e que buscam considerar as relações entre currículos e identidades.

3.3 Currículos e Identidades na EJA: relação possível e necessária

No contexto da EJA o papel do *currículo* no que se refere a meta de desenvolver a formação plena dos educandos dessa modalidade de ensino fica ainda mais evidente. Desta forma, na elaboração e materialização do currículo do PROEJA, não se pode desconsiderar que os educandos jovens e adultos, devido ao seu próprio percurso de vida, repleto de experiências adquiridas em seu contexto social, familiar e, em muitos casos, laborais, apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório social, cognoscitivo e cultural distintos, que marcam sua *identidade* e que jamais podem ser colocadas a parte do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade, fortalece-se a necessidade de discussões a respeito de como o currículo escolar se encontra organizado para trabalhar com sujeitos jovens e adultos que já trazem consigo marcas culturais tão fortes, legadas pelo longo processo de formação de suas identidades, desencadeando, assim, a necessidade de sua relação com este currículo instituído

e legitimado nas escolas. Ora, tem-se reconhecido que os saberes e poderes circulam tacitamente nos espaços pedagógicos e são legitimados pelos currículos.

Nesse campo de discussões, pode-se evidenciar os já citados estudos de Apple (1989; 2006), que ao analisar o currículo como conhecimento instituído e legitimado como oficial nas escolas, este discute a ligação entre poder e cultura, explorando como a distribuição cultural e o poder econômico agem entrelaçados ao que é considerado como conhecimento escolar.

Percebe-se os significados das análises dessa ótica que envolve os discursos que são de fato legitimados pelo currículo oficial. Gimeno Sacristan (2000), importante autor de diferentes estudos sobre currículo, já citado anteriormente, compreende que a política é responsável por selecionar, ordenar e mudar o currículo, apontando o importante significado de se perceber sobre o quê e quem estabelece interesses pelo contexto educacional, já que se sabe que ele passa por instâncias administrativas que o regulam e o condicionam.

Quando o educador utiliza o currículo atendendo apenas as prescrições oficiais, está homogeneizando a aprendizagem. Desenvolvendo sua prática dessa forma, tem-se como resultado uma aprendizagem que deixa de ser uma sistematização de experiências para se tornar uma forma empírica de educação, deformando, na visão de Antonio Moreira (1997, p. 25), um dos papéis centrais do currículo, bem como da própria escola, que é o de desenvolver “um projeto de transformação social”.

Assim, a perspectiva da constituição de qualquer currículo elaborado para atender a EJA deve ser a que considere o educando como construtor do seu conhecimento, cujas bases são os seus saberes prévios, ou seja, as características que constituem a sua identidade, conseqüentemente esta é a orientação para qualquer programa desenvolvido para atender o público dessa modalidade.

Essa orientação pode ser observada, por exemplo, no Parágrafo Único do Art. 5º da Resolução Nº 1 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica), de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que ao tratar dos componentes curriculares e das propostas pedagógicas para a EJA, estabelece que:

Como modalidade destas etapas da Educação, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Com a intenção de respeitar o que estabelece as Diretrizes Curriculares da EJA a respeito da essencialidade dos currículos organizados para atender essa modalidade considerarem as especificidades que a caracteriza, os princípios que estão na base do PROEJA, em evidência em um dos seus documentos de orientação, destaca que a respeito da organização curricular:

[...] Considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (BRASIL, 2006a, p.48).

Verifica-se, pois que a proposta do Programa é possibilitar ao alunado da EJA uma formação plena, sendo necessário para isso que a trajetória escolhida seja a da formação profissional em paralelo à escolarização, o que poderá desta forma possibilitar um importante instrumento na política de universalização da Educação Básica e ampliação da formação para o mundo de trabalho; e isso deve acontecer respeitando o princípio que se baseia no acolhimento específico das trajetórias escolares descontínuas de jovens e adultos dessa modalidade.

Michael Foucault (1999, p. 12), ao analisar as discursividades dos indivíduos na sociedade e sua relação com as esferas de poder, refere-se aos “saberes locais, regionais, ao saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam”, defendendo assim o importante papel desses saberes na construção da cientificidade; logo, para o autor, é necessário o reaparecimento dos “saberes sujeitos”, pois dos saberes locais dessas pessoas, desses saberes considerados desqualificados, que deve partir a construção do conhecimento.

Nesse contexto, os discursos dos educandos da EJA, que representam a sua trajetória de vida, precisam ser (re)significados a partir de investigações do seu contexto histórico, social e cultural e ser considerados na organização dos currículos escolares, levando-se em conta que o currículo é um campo de significação que pode promover a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos; tal perspectiva, inclusive, como já destacado, está na base de fundamentação do PROEJA, o que se questiona, porém, é: como essa postura vem sendo desenvolvida nos diversos cursos que atendem a modalidade a qual se destina o Programa?

Com a intenção de refletir sobre esse questionamento é que se delimitou o objeto de estudo da pesquisa, apresentado anteriormente, pois sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos convive diariamente com uma problemática, que é essencial para o resultado de um processo eficaz de aprendizagem: trata-se da organização de um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração as experiências e os saberes adquiridos nos seus fazeres e a identidade cultural dos educandos dessa modalidade de ensino.

Salienta-se, contudo, que nas relações sociais podem ser observadas não somente os “imperativos de razão prática”, isto é, o fato de que “uma sociedade e seus membros têm de sobreviver”, mas também os “imperativos de razão simbólica”, ou seja, o fato de que “uma sociedade e seus membros sobrevivem de uma maneira culturalmente marcada em um mundo significante” (CUNHA, 1986, p. 97).

Assim, é interessante considerar as diferenças sociais marcantes na vida da maioria dos jovens e adultos que buscam na EJA *um recomeço educacional*, como também atentar para o fato de que esses homens e mulheres concebem, representam e imaginam o mundo de uma maneira específica e expressiva a partir de seu meio social.

Logo, sem dúvida, um dos principais desafios enfrentados no processo educacional na EJA e, conseqüentemente, no PROEJA, é como materializar a ação educativa proposta teoricamente, tornando possível aos diferentes educandos a apropriação dos conceitos científicos relevantes que lhes possibilitem lidar de maneira inteligente, criativa e crítica com sua realidade sócio-histórica, bem como ter acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Nessa perspectiva, o papel do currículo tornar-se-ia muito significativo, pois sua estrutura e as formas como é posto em prática na tentativa de contribuir para o direcionamento das atividades que possibilitarão essa formação de cidadãos, devem está diretamente relacionadas às práticas, expectativas e visões de mundo dos sujeitos que se inserem no Programa.

Essa perspectiva é, também, analisada pelo autor Valdo Barcelos (2010, p.26), no livro **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**, quando em vários pontos da discussão destaca o papel da cultura no desenvolvimento do processo educacional de qualidade, destacando que a prática curricular deve

[...] pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano. Tais como a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive. Enfim, educação para ser educação precisa ser envolvida como desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.

No entanto, o que se tem observado é certa tentativa de homogeneização, com propostas gerais para esta modalidade de ensino, sem que efetivamente se consiga uma diferenciação do ensino regular, como se esse grupo de alunos fosse universal e, ainda, considerando o currículo apenas “como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos” (FORQUIM, 1993, p. 188).

Reinaldo M. Fleuri (apud BARCELOS, 2010, p.16) ressalta, em um de seus textos, as sérias consequências de quando o currículo é entendido dessa forma limitada, pois na concepção do currículo como um “conjunto único e universal de conhecimentos”, fica subtendido que tais informações devam ser transmitidas de forma linear, homogênea e progressiva, sendo, ainda, que essa transmissão só pode ser feita por “pessoas devidamente formadas e autorizadas, a outras pessoas supostamente ignorantes”, ou seja, entende-se o professor como o único detentor de conhecimento e desconsidera-se todos os saberes já adquiridos pelo educando.

Na EJA, as ausências do currículo, quando ele não é entendido como resultado das determinações culturais, quando deixa de ser situado historicamente e passa a ser desvinculado da totalidade social, política e econômica; pode acarretar problemas sérios e profundos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes desta modalidade. Conseqüentemente, o currículo volta-se exclusivamente para questões técnicas e metodológicas.

Nesse âmbito, para que o currículo do PROEJA no IFMA não reproduza esses equívocos, este deve assumir um papel estratégico, especialmente no que concerne à formulação e reformulação de seu Projeto Pedagógico, buscando o aproveitamento significativo do tempo escolar, valorizando o patrimônio cultural do educando como ponto de partida para o incentivo do saber produzido no âmbito da escola e tomando como base para o planejamento e execução de suas atividades as múltiplas identidades que caracterizam o seu público.

Essas ações se constituem em um grande desafio, principalmente pelo fato de que a integração entre ensino médio e Educação Profissional na modalidade EJA é algo novo para a educação brasileira, logo, o que torna necessário também, que educadores e educadoras não apenas discutam “este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também [...]” possam se engajar “[...] nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo” (BRASIL, 2006a, p.02).

Tais esforços que vêm sendo realizados por diversos segmentos e instituições, como destacado em reflexões anteriores, possibilitam uma visão mais ampla e adequada sobre as particularidades da EJA e que são essenciais como ponto de partida para qualquer ação no âmbito dessa modalidade.

Sendo assim, é importante salientar que o PROEJA, enquanto programa voltado para a EJA, na organização do seu currículo escolar deve considerar vários fatores, tornando-se amplo, flexível e jamais deve ser considerado como neutro. O currículo não deve ser pensado “como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos”, mas “como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (APPLE, 1989, p. 210).

Logo, a análise envolvendo as relações existentes entre a organização do currículo da EJA e a forma como os sujeitos que compõem essa modalidade se percebem neste currículo instituído e legitimado nas escolas torna-se um campo vasto de investigação.

Assim, analisar a organização curricular na perspectiva de entender como essa organização representa ou oculta às múltiplas identidades dos educandos da EJA no PROEJA constitui uma questão fundamental que precisa ser pesquisada e discutida, por isso, a delimitação da pesquisa em torno de alguns cursos oferecidos pelo IFMA para atender tal Programa e que serviram de amostra para tal análise.

Porém, entendeu-se que, antes de iniciarmos a análise da organização e prática curricular em um aspecto mais delimitado, no caso as dos Cursos de PROEJA do Campus Centro Histórico do IFMA, era necessária uma breve reflexão acerca dos discursos em torno das teorias curriculares, bem como, da categoria *identidades* estabelecidos atualmente, principalmente, com base nos Estudos Culturais; objetivando enfatizar as teorias do currículo que defendem a importância em conhecer e considerar quem são estes jovens e adultos como um dos elementos fundamentais para a base de qualquer ação educacional no campo da EJA.

Identificou-se, como apresentado neste último tópico do presente capítulo, que essa relação é um dos princípios orientadores estabelecidos como guia para a elaboração das propostas curriculares de qualquer curso ofertado na linha do PROEJA.

No que se refere ao questionamento de como na prática esse vínculo vem se desenvolvendo é que o estudo se propõe no capítulo seguinte a analisar, a partir de diversos eixos, “*a ação dos currículos*” dos dois cursos do PROEJA oferecidos pelo IFMA no Campus Centro Histórico, para que através dessa amostra possa-se buscar entender até que ponto esse princípio vem sendo seguido.

4 O CURRÍCULO EM AÇÃO: o *locus*, os discursos e as práticas

Pretende-se ao longo desse capítulo aprofundar as discussões que vêm se realizando acerca da importante relação entre currículos e identidades, sendo que nesta etapa do estudo a análise será mais específica, uma vez que se desenvolverá a partir da referência de uma determinada realidade, no caso a dos cursos do PROEJA do IFMA – Campus Centro Histórico.

No desenvolvimento deste tópico a intenção é apresentar brevemente a Instituição de Ensino pesquisada; o processo de implantação dos cursos do PROEJA no dito Campus; bem como os desafios e possibilidades de tal momento ressaltando, particularmente, os que estiverem relacionados com as questões dos currículos e suas práticas e mais, especificamente, a partir das concepções dos docentes e estudantes do Programa.

4.1 O *locus* do PROEJA no Maranhão

Para uma análise mais efetiva acerca das relações entre a organização do currículo e as múltiplas identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, selecionou-se as três turmas que atendem a modalidade no Campus Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

O Instituto vem enfrentando muitos desafios para atender às determinações do Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que regulamenta o PROEJA, pois são muitas as exigências que precisam ser acatadas para que o Programa se desenvolva de forma satisfatória, como as que foram inclusive destacadas em um dos projetos de curso elaborados por professores do IFMA nesse processo de implantação do Programa no Maranhão, no qual realçou-se que:

Para a efetivação desse programa, torna-se indispensável, entre outras medidas garantir a formação de profissionais- docentes, gestores, técnicos e administrativos- para nele atuar, a partir de um processo formativo que considere as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as demandas concretas advindas de um programa dessa natureza, o que reconhecemos ser um grande e complexo desafio, uma vez que implica não perder de vista as questões políticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas que devem permear o planejamento e a operacionalização do processo formativo. (IFMA, 2009, p. 7).

De fato a necessidade de profissionais que possam compreender e considerar as especificidades da EJA no desenvolvimento das ações no âmbito dos cursos do PROEJA é uma prerrogativa essencial, pois são esses profissionais que em parceria com os estudantes darão vida ao que está prescrito nos diversos documentos de orientação do Programa.

A falta de profissionais qualificados para atuarem de forma mais eficiente no Programa é um grave obstáculo que deve ser vencido para que esse se realize com qualidade, mas, esse é só um dos muitos entraves que tem que ser ultrapassados durante esta trajetória de implantação do PROEJA no IFMA, lembrando que muitos outros existem.

Entre os outros obstáculos que se vem tentando vencer destaca-se a pouca experiência que o IFMA tem com a Educação de Jovens e Adultos, o que resulta na dificuldade que seus servidores, formados pelo seu corpo docente e administrativo, em sua maioria, possuem no desenvolvimento de suas atividades com os jovens e adultos, público dessa modalidade.

Essa falta de experiência já não é um problema quando se fala em Educação Profissional, pois nesse campo já se vão mais de cem anos de história, iniciadas no dia 23 de setembro de 1909 quando, por meio do Decreto nº. 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados, entre estas, a do Maranhão, sendo instalada em São Luís no Maranhão, no dia 16 de janeiro de 1910, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho.

Já no ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão recebeu a denominação de Liceu Industrial de São Luís, funcionando no bairro do Diamante. Um ano antes, em 1936, foi lançada a pedra fundamental do prédio que hoje abriga o Campus São Luís - Monte Castelo do Instituto Federal do Maranhão (antigo CEFET-MA).

E em 30 de janeiro de 1942, foram criadas as Escolas Técnicas Industriais. No mesmo ano, por meio do Decreto-lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro foi instalada a rede de escolas técnicas federais; com isso, o então Liceu Industrial de São Luís foi transformado na Escola Técnica Federal de São Luís.

Denominação esta que permaneceu até 1965, quando por meio da Portaria nº. 239/65, que seguiu o que dispunha a Lei nº. 4.795/65, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão.

No ano de 1989, a história da educação no Maranhão viveu outro importante momento histórico, quando a Escola Técnica desse estado passou por uma nova transformação por meio da Lei nº. 7.863, que estabelece a criação do Centro Federal de

Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), elevando-o à competência para ministrar, também, cursos de graduação e de pós-graduação.

No âmbito do então CEFET-MA no ano de 2008 é oficializado o pleno funcionamento da denominada Unidade de Ensino Descentralizada de São Luís (UNED São Luís), atualmente Campus São Luís Centro Histórico; uma unidade que inicia sua trajetória com uma proposta de trabalho focada na identidade cultural maranhense e ainda com o objetivo de ampliar e renovar as perspectivas de desenvolvimento do ensino técnico e tecnológico de uma das mais tradicionais instituições de ensino do estado do Maranhão.

A UNED São Luís surge, assim, no contexto do processo de comemoração do centenário do CEFET, privilégio legado também a outras instituições da rede, assumindo o compromisso de realizar um trabalho alicerçado em princípios éticos, consciente de sua responsabilidade com o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural da região, que se projete na formação e qualificação de profissionais competentes em sua área de atuação. (IFMA, 2008a).

Inicialmente, a UNED São Luís não tinha uma sede própria e em seus primeiros meses de existência funcionou em sede provisória, ocupando algumas salas do Campus Monte Castelo. No ano de 2009, ocuparam o prédio onde funciona atualmente o Campus Centro Histórico, um casarão adaptado na Rua Afonso Pena, nº 174, Centro; em plena área de proteção patrimonial, por pertencer ao espaço considerado pela UNESCO como Patrimônio Histórico Mundial da Humanidade, título que o Centro Histórico de São Luís recebeu no ano de 1997.

O espaço de localização do Campus em uma análise inicial parece ser bem adequado, pois o Campus surge com a missão de oferecer cursos técnicos referentes aos eixos ligados ao turismo e produção cultural, categorias que estão diretamente relacionadas com o Centro Histórico de São Luís, um dos pontos mais procurados pelos turistas que visitam a cidade, bem como espaço de efervescência cultural do estado. Como esclareceu uma das entrevistadas, ao dizer que:

Em uma visão mais geral, o espaço parece ser bem adequado para a instalação de mais essa unidade do IFMA aqui em São Luís, no entanto, o desenvolvimento das atividades neste espaço do centro de São Luís tem apresentado vários problemas, inclusive relatados pelos próprios alunos. (Pedagoga do Campus Centro Histórico).

Entre esses entraves, identificou-se a partir das entrevistas e de depoimentos dos estudantes (informalmente levantados) os principais, entre eles, primeiramente, o fato de por

se tratar de um casarão tombado, poucas foram as reformas que puderam ser feitas na antiga residência colonial para se tornar uma escola, o que em 2011 já apresenta sérios problemas de falta de espaço, principalmente para as oficinas; segundo, pela sua natureza estrutural apresenta uma área de convivência muito limitado o que prejudica esse momento e um terceiro ponto, refere-se a localização isolada do Campus, por situa-se distantes dos pontos de ônibus e nas ruas estreitas do centro de São Luís, os riscos tornam-se patentes, principalmente, no turno noturno.

Mais recentemente, com a publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que se convencionou chamar apenas de Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET- MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luis e São Raimundo das Mangabeiras.

Ao sancionar essa lei o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Com os Institutos, presentes em todos os estados, aumenta o número de vagas em cursos técnicos de nível médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia. Sendo que os Institutos passam a apresentar uma nova estrutura organizacional, conforme destaca a lei no seu Capítulo 1:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (IFMA, 2009).

Os Institutos surgem com 168 campi e em 2010 já somavam 311 em todo o país. No mesmo período, as vagas foram ampliadas de 215 mil para 500 mil.

A atual sede do Instituto Federal do Maranhão, em São Luís e suas unidades já existentes antes de 2008 - Açailândia, Alcântara, Buriticupu, Centro Histórico, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca - tornaram-se Campi do Instituto. As escolas Agrotécnicas de São Luís - Maracanã, Codó e São Raimundo das Mangabeiras também tornaram-se Campi do Instituto.

Referentes ao plano de expansão II da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciaram seu funcionamento em 2011 mais sete novos Campi: Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Caxias, Pinheiro, São João dos Patos e Timon.

Com o total de 18 Campi, o Instituto Federal do Maranhão é o segundo maior do Brasil em número de unidades, atrás apenas do estado de São Paulo. A reitoria está sediada temporariamente em São Luís no Campus Monte Castelo.

É importante destacar que essa mudança organizacional ocasionada pela transformação dos CEFET's em Institutos Federais traz exigências que vão muito além da nomenclatura, das ofertas e das mudanças estruturais e físicas, exige-se, ainda e, sobretudo, uma “mudança de concepção acerca da educação profissional, da educação integrada, do seu papel político e pedagógico na formação humana e na sua atuação nesta sociedade” (DA HORA, 2011, p.6).

Presente nos últimos cem anos de história da educação no Maranhão, o IFMA tem contribuído para a formação de muitos profissionais maranhenses, no entanto, aos jovens e adultos que por diferentes motivos não tiveram acesso e/ou a oportunidade de realizar a sua formação escolar e profissional na idade dita como adequada, o Instituto só tem sido, muito recentemente e timidamente, uma alternativa.

Nesse cenário, observa-se que “sem ignorar suas dificuldades e limites e, ao mesmo tempo, reconhecendo suas potencialidades e responsabilidade social”, o IFMA vem enfrentando o grande desafio que é implantar e manter os cursos do PROEJA nos diversos Campi do Instituto no estado, “firmando o entendimento de que a educação é direito de todos e que pode contribuir para a inserção social e laboral daqueles que historicamente ficaram à margem na sociedade.” (IFMA, 2009, p.7).

O primeiro curso do PROEJA ofertado pelo IFMA iniciou suas atividades no ano de 2006 no Campus Monte Castelo com a turma de Técnico em Alimentos. O fato de ser a pioneira implicou com que a turma enfrentasse muitas dificuldades; que foram percebidas desde o processo de seleção, devido ao fato de não existir uma orientação nacional de como deveria acontecer esse processo, acabou ficando a cabo de cada Instituto estabelecer os requisitos e formas de acesso. (Idem).

O campus Monte Castelo, definiu, então, como critério de seleção uma espécie de sorteio entre os inscritos, o que gerou críticas e um público que em alguns casos não atendia o perfil que deveria ser contemplado pelo PROEJA.

O desenvolvimento do curso não foi fácil, pois aliada as dificuldades típicas de qualquer implantação que um novo Programa enfrenta, teve-se a resistência de muitos

professores no trabalho com a EJA, o que se explica pela falta de formação e experiência na área, como se destacou. Não se tem registros oficiais de todas as dificuldades enfrentadas pelo Campus, mas, conclui-se que devem ter sido marcantes, pois essa foi a única turma oferecida no Monte Castelo para atender as determinação de implantação do PROEJA na Rede.

Porém, na tentativa de dar prosseguimento às implantações do Programa no Instituto, para, assim, atender o que está determinado no Decreto Nº 5.840/06, as e os assistentes sociais do IFMA se reuniram para rever alguns princípios de implantação e desenvolvimento do Programa.

Entre as mudanças, o processo seletivo foi um dos primeiros a sofrer uma alteração bastante expressiva. De acordo com relatos da Assistente Social do Campus Centro Histórico, concedidos em entrevista, durante as diversas reuniões o grupo de assistentes sociais, entre as várias propostas apresentadas e analisadas, optou pela que estabelecia como forma de acesso duas etapas: a primeira corresponde à aplicação de um questionário socioeconômico e a segunda consistiria em uma entrevista individual.

De acordo como relato da entrevistada, essas etapas:

Poderiam permitir que durante o processo de seleção se identificasse os candidatos que apresentassem o perfil próprio dos jovens e adultos pensados como aqueles que deveriam ser atendidos pelo PROEJA, sendo que assim, imaginava-se que as chances de prosseguimento e conclusão do curso fossem mais fáceis, já que a evasão tinha sido um sério problema enfrentado pela primeira turma do Programa, ofertada no Monte Castelo. (Assistente Social do Campus Centro Histórico).

Outra definição importante do grupo foi que a divulgação do processo seletivo dos cursos acontecesse em espaços onde se encontravam o público potencial atendido pelo Programa e, particularmente, que tivessem algum vínculo pré-existente com o curso a ser ofertado em cada Campus.

Sendo assim, em 2008, foram ofertadas mais 18 turmas do PROEJA no IFMA, sendo distribuídas pelos diversos Campi, com os seguintes cursos: Artesanato e Eventos (Centro Histórico); Meio Ambiente (Alcântara); Construções e Obras Cívicas e Infraestrutura Escolar (Imperatriz); Secretário Escolar e Gerenciamento de Unidades de Alimentação (Zé Doca); Secretário Escolar e Vendas (Buriticupu); Alimentação Escolar e Eletromecânica (Açailândia); Edificações, Infraestrutura Escolar e Cooperativismo (Santa Inês); Cozinha e Agropecuária (Maracanã) e Informática e Agro-Indústria (Codó). (IFMA, 2009).

Em todos os Campi a implantação das turmas do PROEJA enfrentou dificuldades, algumas compartilhadas por todo o IFMA e outras específicas, relacionadas à realidade do

contexto em que estavam e estão inseridas as diferentes turmas. Considerando o objeto de pesquisa que serve de análise para o presente estudo, especificam-se os enfrentados pelo Campus Centro Histórico.

4.1.1 *Campus Centro Histórico - IFMA*

A implantação do PROEJA no Campus Centro Histórico aconteceu, como se destacou, no ano de 2008, iniciando suas atividades no segundo semestre, através de duas turmas, uma do Curso Técnico em Artesanato e outra do Curso Técnico em Eventos, ambas oferecidas na forma integrada, ou seja, qualificando os estudantes a nível Médio em paralelo com a formação profissional, no turno noturno.

No ano de 2010 foi iniciada a segunda turma do Curso Técnico em Artesanato, também, oferecida na forma integrada no turno noturno.

O *Curso Técnico em Artesanato*, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, pertence ao eixo Produção Cultural e Design. Já o Curso Técnico em Eventos pertence ao eixo *Hospitalidade e Lazer*; observa-se, assim, que os cursos oferecidos para atender o PROEJA, também, buscam ir ao encontro dos objetivos, já destacados, do próprio Campus.

Para as primeiras turmas foram oferecidas 25 vagas para cada, já para a turma de 2010 foram ofertadas apenas 15 vagas. Todas as vagas foram ocupadas pelos candidatos selecionados através da aplicação dos questionários socioeconômicos e das entrevistas, como havia sido estabelecido pelo grupo de Assistentes Sociais do IFMA.

Apesar de o processo seletivo ter sido realizado buscando classificar jovens e adultos que apresentassem características do público alvo da EJA e, ainda, com algumas especificidades que se aproximassem do perfil profissional dos cursos, acredita-se que isso não se realizou na sua totalidade, uma vez que dos cinquenta (50) alunos que iniciaram o curso em 2008, apenas vinte e três (23) continuam frequentando atualmente (primeiro semestre de 2011) e dos 15 que ingressaram em 2010, quatorze (14) possuem frequência regular no primeiro semestre de 2011.

Outras questões estão relacionadas à evasão desses 28 estudantes, porém, tanto a Pedagoga quanto a Assistente Social do Campus consideram que o fato de alguns alunos não possuírem as características do perfil da EJA e, particularmente, do PROEJA, contribuíram para a desistência de alguns desses, como por exemplo, segundo elas, o fato de alguns deles já possuírem o Ensino Médio, o que não foi detectado pela entrevista, ou ainda, a presença de

profissionais que já atuam no campos de Artesanato e Eventos e esperavam aprender técnicas mais profundas e inovadoras nas áreas de atuação desde o início dos cursos. Como destaca a Assistente Social do Campus:

No momento das entrevistas buscamos selecionar candidatos que tenham um perfil mais próximo o possível de estudantes com potencial para concluir o curso, mas, é muito difícil, até por que muitos chegam com uma expectativa que não é atendida pela realidade que encontram no Campus, principalmente, as expectativas daqueles que já atuam na área.

Quando essas expectativas não são atendidas acabam gerando um *desestímulo com o curso*, pois as perspectivas acerca do seu desenvolvimento eram outras, principalmente, as que diziam respeito: as atividades práticas; as oficinas, ao estágio, entre outras. A esse fato somam-se outros, considerados pelo setor pedagógico do Campus, como: a *heterogeneidade da turma*, observada desde os diversos ritmos de aprendizagens até as diferentes experiências profissionais; as *dificuldades de aprendizagem*, intensificadas pela falta de qualificação dos professores na área e desconhecimento da realidade do público.

Observa-se que esses problemas, assim como outros apontados pelo setor pedagógico do Campus, estão relacionados à concepção de currículo que deve ser adotado e posto em prática pelos cursos.

Quando, de acordo com o que se discutiu, o currículo é organizado considerando as identidades do público da EJA, não há como desconsiderar as *heterogeneidades* que marcam os jovens e adultos dessa modalidade. Pois, com base nas propostas das teorias dos Estudos Culturais, o currículo, na sua concepção pós-crítica, deve ser elaborado e executado tendo como base o respeito às diferenças, o que significa respeitar cada estudante como um indivíduo único e com experiências marcantes, isso no sentido identitário; mas, que ao mesmo tempo compartilham vivências de exclusão social e escolar.

Para Miguel Arroyo (2007, p.30):

Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas [...] Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia [...] virá, também, de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos.

Um currículo com essa concepção que permite ‘ver’ a EJA como ela é orientará ações que possam tornar a construção do conhecimento algo possível para os estudantes. Para tanto,

porém, exige-se que os educadores, entre outras posturas, busquem a contextualização dos conteúdos científicos a partir de um paralelo com o conhecimento de mundo do público da modalidade, dando significado aos novos conhecimentos construídos. Pois, assim o que é prescrito na proposta curricular de vários cursos que atendem essa modalidade, poderá ser vivido.

No entanto, sabe-se que existem professores que enfrentam dificuldades em desenvolver metodologias que permitam essa contextualização, o que não é diferente nos cursos do PROEJA, agravando, assim, as *dificuldades de aprendizagem* dos estudantes. Essas dificuldades se aprofundam pela pouca ou, em alguns casos, nenhuma qualificação para atuarem com a EJA, somada a pouca experiência com a modalidade, que em muitos casos é de total inexperiência. Preocupação apresentada pela Pedagoga do Campus, ao ressaltar que:

A falta de formação específica na área dificulta muito trabalho dos professores com o PROEJA, alguns até tem boa vontade e se esforçam, mas falta um conhecimento mais profundo neste campo, falta conhecer melhor a realidade peculiar da EJA. E, há ainda aqueles professores que possuem uma grande resistência em trabalhar com o Programa, não percebem o seu significado social, o que é mais uma falha da própria Rede Federal que implantou o PROEJA sem preparar inicialmente as bases para isso.

Sabe-se, porém, que o papel do educador no processo ensino aprendizagem é essencial, por isso o significado importante da ligação que esse estabelece com os estudantes, pois conhecendo suas histórias e experiências é que poderá fazer o elo com o que é desenvolvido na escola. É preciso, pois “reeducar o olhar docente para ver os educandos e educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais” (ARROYO, 2007, p. 247).

Quando os estudantes não têm suas expectativas atendidas plenamente, muitas vezes, acabam ficando desestimulados; o que, entre outros motivos, pode, também, está relacionada a proposta curricular, que em alguns casos por desconhecer o potencial e as aspirações do público que irá atender, não consegue se tornar atrativa e interessante o suficiente para que jovens e adultos enfrentem as dificuldades que surgem para concluir a sua formação.

Diante dessa realidade inicial enfrentada durante o processo de implantação das primeiras turmas do PROEJA no Campus Centro Histórico, nota-se que há a possibilidade para a análise que se pretende fazer acerca da relação entre currículo e identidades no contexto do referido Campus, para tanto, além da entrevista com a Pedagoga e Assistente Social, analisou-se os planos de cursos de Artesanato e Eventos e aplicou-se questionários com os estudantes das três turmas do PROEJA, bem como os docentes dessas turmas. As

discussões acerca das reflexões realizadas pelo presente estudo foram registradas nas seções a seguir.

4.2 Os planos de cursos do PROEJA: analisando o texto e o contexto

Entre as funções de qualquer intervenção curricular destaca-se a de preparar os educandos para o exercício da cidadania, cuja participação social aconteça de forma ativa e crítica, buscando assim possibilidades de contribuir para a formação de uma sociedade cada vez mais solidária e democrática. (SANTOMÉ, 2011).

No campo da EJA as funções do currículo são ainda mais complexas, pois a natureza da problemática envolvida exige a necessidade de tomar as especificidades da modalidade como princípio metodológico primário.

Tal cuidado é expresso no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, quando no documento essa modalidade educacional apresenta-se como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades bem específicas, pois “o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência”.

Ainda mais difícil é a construção curricular no âmbito do PROEJA, considerando que para os cursos do Programa é necessária a elaboração de uma síntese que consiga atender as definições e determinações da legislação educacional referentes aos três campos envolvidos: Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos. (MACHADO, 2006a).

Para a educadora Lucília Machado (Idem, p. 40):

Para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas para desenho e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio à criatividade das instituições, dos docentes e dos especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do Ensino Médio na modalidade EJA à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação.

Sendo assim, além das determinações gerais e específicas constantes nas diversas legislações que orientam a Educação Básica, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e

Adultos, o PROEJA, o Estágio Supervisionado, ainda é necessário atender as exigências de cada instituição de ensino contidas no seu Projeto Pedagógico.

A qualidade da concepção e da efetividade no desenvolvimento de um projeto pedagógico assim orientado requer uma mudança no entendimento de todos os que se propõem a levá-la a termo e, ainda, a capacidade da equipe executora de lidar com situações heterogêneas, complexas e inovadoras e com universos sociocognitivos diferentes e que, às vezes, se opõem contraditoriamente, ainda que não de forma legitimamente justificada. (machado, 2006a, p.42).

Nos planos de cursos do PROEJA do IFMA – Campus Centro Histórico, que foram analisados seguindo roteiro que está no final deste estudo (VER APÊNDICE D), percebe-se a atenção com essa preocupação sobre a função ampla do currículo, quando, por exemplo, no caso do Curso Técnico em Artesanato, no item referente à '*justificativa*' enfatizam que:

A estrutura curricular do Curso Técnico em Artesanato na forma Integrada ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos estará orientada para uma ação multidisciplinar, contemplando a interdisciplinaridade, onde as diversas disciplinas estarão relacionadas/integradas entre si através de eixos temáticos integradores, capazes de fazer com que o processo ensino/aprendizagem seja efetuado dentro de uma visão unificadora do mundo do trabalho e da vida, através do pensar, do planejar e do agir. (IFMA, 2008a, p. 10).

Já no plano do Curso Técnico em Eventos, logo no item '*apresentação*', destacam que esse:

[...] concede uma proposta curricular pautada nos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, possibilitando a integração dos diversos componentes que integram o currículo em suas dimensões científicas, tecnológicas e técnico-operativas, configurando uma oferta formativa ainda inexistente no contexto maranhense. (IFMA, 2008b, p. 6).

Assim, observa-se que quando os planos de Cursos destacam em suas propostas curriculares atividades que estejam pautadas em categorias como a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*, com a busca de um a formação plena do educando, preparando-o tanto para o *mundo do trabalho* quanto para a *vida em sociedade*, ressaltando que tais propostas precisam contemplar as dimensões *científicas*, *tecnológicas* e *técnico-operativas*; fica evidenciado o direcionamento que os Cursos do PROEJA no Campus Centro Histórico devem ter para que possam se desenvolver de forma que atendam as determinações da Educação Básica, como da EJA. Tornar essa orientação algo real no desenvolvimento dos Cursos exige muito de todos os profissionais da educação envolvidos no processo, como destacou a autora Lucília Machado (Idem).

É muito relevante que esses profissionais conheçam as concepções e princípios da Educação Básica, como um todo, como as especificidades da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a formação continuada desses profissionais acerca dessas realidades é essencial, como está recomendado no Documento Base do PROEJA. (BRASIL, 2006a).

Já acerca das especificidades da EJA os planos de curso abordam o papel social desempenhado pelo Campus ao oferecer cursos integrados na modalidade PROEJA, destacando as contribuições das políticas socioeconômicas que estão nas bases do próprio Programa ratificadas em seus documentos de orientação, o que é destacado em alguns momentos dos referidos planos de cursos.

Os dois projetos de cursos destacam a contribuição do PROEJA no âmbito da formação plena do ser humano, uma vez que a proposta do programa é o acesso ao universo de saberes científicos e tecnológicos aliados a integração da educação profissional, na perspectiva da formação na vida e para a vida.

Nessa perspectiva o plano do curso Técnico em Artesanato assinala que:

A integração curricular entre Ensino Médio e Ensino Técnico pretende, destarte, abrandar a divisão social do trabalho que separa os seres humanos em classes, preparando-os de forma consciente para superar a divisão entre o trabalho de caráter apenas operacional, simplificado e o trabalho de pensar, agir e planejar. Uma formação humana que garanta aos trabalhadores o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (IFMA, 2008a, p. 9).

Enquanto que ao analisar o mesmo ponto de vista, o plano do curso Técnico em Eventos destaca que a criação do Curso:

Justifica-se por ir ao encontro de tal aspiração, privilegiando em sua proposta de trabalho uma formação humana pautada na integração de aspectos éticos, culturais e laborais tão importantes para o processo educativo almejado e contributivo ao desenvolvimento sustentável. (IFMA, 2008b, p.10).

Em entrevista a Assistente Social do Campus ratificou a importante função social do PROEJA, ao dizer que:

Somos cientes da importância social de um programa como o PROEJA, tanto no interior do estado como aqui na capital, São Luís, isso nunca foi contestado quando se discutiu sua implantação, porém, o que se questiona e a forma com vem sendo implantado, como por exemplo, o fato de acontecer sem uma preparação adequada

para sua realização, tanto a nível estrutural quanto a nível de recursos materiais e humano.

De fato, este ponto de vista da Assistente Social do Campus Centro Histórico é algo que tem norteado muitas críticas em torno do desenvolvimento do PROEJA, tanto no estado do Maranhão como em outros estados, como demonstram alguns estudos publicados recentemente sobre o tema.

Em seguida, os dois planos, ainda no item *'justificativa'*, apresentam a discussão em torno do porquê da opção pelos cursos Eventos e Artesanato, abordando as aberturas do mercado de trabalho para as áreas e suas peculiaridades; o potencial do estado para os campos; bem como as características dos profissionais das respectivas áreas.

No item referente aos *'objetivos'* dos cursos, os dois planos apresentam uma proposta ampla, que confirmam a intenção de uma formação plena dos estudantes. O Curso Técnico em Artesanato pretende:

Habilitar profissionais/cidadãos, que tendo uma visão interdisciplinar e crítica do conhecimento técnico e de suas aplicações potenciais, sejam capazes de atuar com eficiência nos variados segmentos da produção artesanal valorizando elementos da cultura material e iconográfica da região nordeste. (IFMA 2008a, p. 11).

Na mesma linha o Curso Técnico em Eventos objetiva:

Habilitar profissionais/cidadãos, que tendo uma visão interdisciplinar e crítica do conhecimento e da vida, sejam capazes de atuar com eficiência e ética na área de Eventos, realizando seu trabalho com equipes multidisciplinares de planejamento em instituições públicas e privadas ou de forma autônoma. (IFMA, 2008b, p. 18).

Em seguida os planos de curso apresentam *'os objetivos específicos'*, sendo que em ambos os casos há uma preocupação em detalhar qual o profissional pretende-se desenvolver ao longo do curso, expressões como “formar técnicos”, “instrumentalizar técnicos”, “qualificar técnicos”, “possibilitar a capacitação de profissionais”, “fomentar a formação profissional”; são as usadas na elaboração dos ditos objetivos.

Ou seja, sem nenhum indicativo da formação humana dos jovens e adultos que são o público atendido pelos dois cursos, como, também, não apresentam nenhuma referência às particularidades que marcam as trajetórias escolares e de vida desse público se fizerem presente nas atividades que formarão os profissionais de cada curso.

Evidencia-se, assim, uma contradição com a orientação do Documento Base do PROEJA, como com os próprios Planos de Cursos, uma vez que esses destacam em seus

textos a necessidade de uma formação integral do educando, ressaltando a contribuição ampla e importante da política deste Programa, que busca integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultural geral, como se analisou em momentos anteriores deste estudo. Realça-se que, para tanto:

A formação assim pensada [...] compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele [...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2006 a, p.35).

Entende-se, pois que a preocupação dos Cursos do PROEJA com as dimensões que correspondem a formação humana dos educandos deve está na base de suas ações, uma vez que estão diretamente relacionadas ao efetivo exercício da cidadania. Destaca-se, ainda, que essas dimensões devem ser abordadas a partir da contextualização do universo de saberes que esses jovens e adultos trazem das suas trajetórias de vida, como se tem discutido em capítulos anteriores.

No que se refere ao *'perfil profissional de conclusão'*, os cursos apresentam relevantes diferenças, pois o Curso Técnico em Artesanato apresentam o perfil em subdivisões: competências gerais da educação básica, caracterização da formação profissional e por fim, as competências específicas do técnico da área.

Sendo que no primeiro tópico desse item, e somente lá, se identifica entre as características dos profissionais do Técnico em Artesanato aquelas que correspondem as outras potencialidades do estudante que não sejam restritas a sua formação técnica profissional. Quando entre os indicadores destacam:

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
Compreender a sociedade, sua gênese, transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana, a si mesmos como agentes sociais, e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; [...]
Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. (IFMA 2008a, p. 14-15)

Apesar de expressivas, essas são as únicas referências feitas às questões da natureza social e cultural dos cidadãos que o Curso Técnico em Artesanato pretende contribuir na

formação. Já no perfil profissional do Técnico em Eventos não houve nenhuma referência aos aspectos sociais e culturais entre as suas características.

A concepção de avaliação adotada pelos dois cursos apresentam as mesmas bases teóricas de orientação, e são expressas no item '*critérios de avaliação*', sendo que, em ambos os planos de cursos os procedimentos avaliativos são considerados como elementos integrantes do processo educativo, e devem atuar como constantes diagnósticos na busca de um ensino de qualidade, cuja função principal é certificar a aquisição de competências.

Considerando que o desenvolvimento de competências envolve conhecimentos (saberes), práticas (saber-fazer), atitudes (saber-ser) e mobiliza esse conjunto (saber-agir) na realização do trabalho concreto, cabe ao professor adotar uma diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação: atividades práticas, trabalhos de pesquisa, estudos de caso, simulações, projetos, situações-problemas, elaboração de portfólios e relatórios. Provas escritas são também instrumentos válidos, dependendo da natureza do que está sendo avaliado. A observação é um instrumento essencial nesse processo. (IFMA, 2008a, p.88; 2008b, p.47)

Optou-se por deixar como último item a ser analisado dos planos de cursos a 'proposta curricular', o que se explica pelo próprio objeto de pesquisa do presente estudo, bem como, finalmente, pela possibilidade de realizar uma análise sobre até que ponto o que está prescrito nos pressupostos estabelecidos nos itens anteriores estão presentes na proposta de desenvolvimento do currículo.

Segundo Lucília Machado (2006a, p.41-42) o desenvolvimento da proposta curricular para o PROEJA é uma das tarefas pedagógicas mais complexas, pois é necessário "tomar a especificidade da EJA como princípio metodológico primário do desenho e da organização curriculares, sem que isso signifique descuido com relação às exigências didático-pedagógicos da Educação Profissional". E como já destacou-se, a integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade EJA é algo muito novo para os Institutos Federais de Educação, portanto, essa falta de experiência neste campo torna essa ação algo desafiante e difícil

Os dois cursos apontam em seus planos que possuem estrutura curricular fundamentada nos princípios da pedagogia para o desenvolvimento das competências, tendo suas bases fundamentadas nos requisitos legais e pedagógicos estabelecidos pelo Decreto 5.840/06, atendendo as Leis Nº 9394/96 e a 11741/2008, bem como o parecer CNE/CEB Nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/99. (IFMA, 2008a; 2008b).

Os currículos dos dois cursos estão estruturados em semestres, sem caráter de terminalidade, sendo a conclusão de cada um, condição para continuidade do curso. Ambos tem duração de 3 (três) anos e meio, com carga horária semanal de 20 horas de atividades.

A carga horária total da habilitação dos Cursos é de 2.800 horas/aula de 45 minutos, que convertidas em “hora/relógio” equivalem a 2.403 horas, nas quais estão incluídas 70 horas de Projeto Integrador, que deve ser desenvolvido entre o 6º e 7º semestres, integrados aos componentes curriculares, “seu objetivo é aperfeiçoar as competências e habilidades apresentadas pelos componentes que representam a base tecnológica do curso”. (IFMA, 2008b, p. 23).

Nos dois cursos os semestres são organizados por componentes curriculares, os quais aparecem distribuídos nas Matrizes Curriculares (VER ANEXOS A e B).

Os dois planos destacam que as estruturas curriculares dos cursos estão organizadas com base nas competências referentes a cada habilitação técnica respectiva na modalidade PROEJA, sendo essas articuladas às funções do processo produtivo em que se inserem os dois profissionais, o Técnico em Eventos e o Técnico em Artesanato.

De acordo com os planos de cursos, o docente deve utilizar procedimentos metodológicos que envolvam as bases tecnológicas por meio de atividades que contemplem “experiências, simulações, ensaios, testes, visitas técnicas, resolução de problemas, entre outros”. Esses procedimentos envolvem os princípios de flexibilidade, da interdisciplinaridade dando real significado ao aprendizado e ao pleno desenvolvimento das competências que integram o perfil do profissional tanto do Curso Técnico em Artesanato quanto o do Técnico em Eventos, ambos na modalidade PROEJA. (IFMA, 2008a; 2008b).

É importante lembrar que, segundo Gimeno Sacristán (2000, p.107), “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é importante traço substancial”.

No contexto em que se inserem os cursos que estão sendo analisados os princípios e fundamentos do PROEJA não podem ser excluídos, nesse sentido, os currículos desses cursos, respeitando o estabelecido pelas diretrizes do Programa, devem ser entendidos como um

[...] desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve (BRASIL, 2006a, p.49)

Ao entender o currículo em seus amplos aspectos e considerando como algo que envolve um importante “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (BRASIL, 2006a, p.49), deve-se considerar no mesmo:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades [...];
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares [...];
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento, trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa. (Ibidem)

No caso das experiências do Campus Centro Histórico do IFMA, do qual os cursos do PROEJA estão sendo analisadas, observa-se que em alguns momentos dos planos de cursos identifica-se a preocupação em considerar alguns desses aspectos em suas diretrizes, no entanto, é importante lembrar que as diretrizes curriculares, como estão prescritas nos documentos oficiais, funcionam apenas como uma orientação indireta, pois, segundo Sacristán (2000, p.121), “as orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e alunos nas aulas, senão por via indireta”.

Concorda-se com o autor nessa observação, acrescentando-se que essas orientações curriculares oficiais, em alguns casos, não conseguem influenciar outras ações que dizem respeito ao currículo e que estão para além das aulas, enquanto momento de construção do conhecimento, mas, também, os momentos que antecedem essa etapa, como é o caso da elaboração de projetos, planos de aula, entre outros.

Mas o próprio Sacristán (Idem, p. 122), continuando sua análise destaca, que “os professores quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as próprias condições imediatas de seu contexto”.

E em alguns casos as *condições de seu contexto*, acabam se sobrepondo as diretrizes que o currículo oficial lhe apresenta. É o que se verificou, por exemplo, nas propostas

curriculares dos Cursos Técnicos em Artesanato e o em Eventos. Ao analisar os dois Planos de Curso, na seção reservada a **Organização Curricular**, identificou-se que em uma das sub-seções está um quadro que apresenta os **Componentes Curriculares** e suas respectivas **Competências e Bases Tecnológicas**.

Ao analisar esse quadro, observou-se que os docentes dos cursos ao selecionarem as competências que os estudantes devem desenvolver a cada semestre em seus respectivos componentes curriculares, apresentaram dificuldades em considerar nesta seleção os diversos pressupostos que possibilitam uma aprendizagem significativa e que, inclusive, estão expressas nas bases dos próprios planos de curso, em seções anteriores do texto já apresentadas, como, por exemplo, os princípios da *interdisciplinaridade e contextualização*.

Em muitos casos, se quer foi contemplado entre essas *Bases Tecnológicas*, perspectivas que considerassem o tripé das competências, ou seja, raros foram os docentes que não apresentaram problemas em especificar os *conhecimentos, habilidades e atitudes* relacionadas a essas competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Essa dificuldade, de acordo com o identificado nos planos de cursos, é compartilhada por vários dos docentes que atuam no PROEJA, nas diferentes áreas que compõe o Programa, ou seja, tanto do campo da Educação Básica quanto o da Educação Profissional.

Verificou-se, que tanto nos Componentes Curriculares do núcleo de formação geral, quanto no de formação profissional, as Bases Tecnológicas estavam voltadas para a questão da formação do *trabalho, da ciência, da técnica* e, em alguns casos, *da tecnologia*, sem evidenciar, no geral, a formação do *humanismo e da cultural geral*, como deveria acontecer, conforme orientações do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006a).

Assim, ratifica-se que um programa com objetivos amplos e significativos como são os do PROEJA, necessita de uma “proposta político-pedagógica específica”, com um currículo bem definido, capaz de atender as “reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida”. (Idem, p.36)

E quanto ao cotidiano dos Cursos, como estes currículos vem se desenvolvendo nas atividades que envolvem docentes e estudantes? Na tentativa de realizar uma reflexão entre o prescrito e o vivido no campo do currículo do PROEJA no Campus Centro Histórico do IFMA, é que se discutirá em seguida essa realidade a partir dos diferentes pontos de vistas dos principais envolvidos: o dos docentes e o dos estudantes.

4.3 As visões dos docentes

Nas três turmas do PROEJA, que funcionam atualmente (no ano de 2011), no Campus Centro Histórico do IFMA atuam dezenove (19) docentes, sendo que desses quinze (15) responderam aos questionários que foram aplicados para investigar como vem sendo efetivado o currículo do Programa a partir de suas práticas, procurando, particularmente, identificar se nessas práticas as identidades dos jovens e adultos, educandos do Programa, são elementos de atenção desses docentes no processo de desenvolvimento de suas atividades.

Destaca-se que, a intenção inicial era aplicar os questionários com o total de docentes que atuam nas três turmas do PROEJA investigadas, porém, não foi possível, uma vez que alguns não se disponibilizaram a participar da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que para possibilitar a comparação das respostas nos diferentes questionamentos esses foram identificados pelas letras do alfabeto de A a P, assim, como para que também fossem preservadas suas identidades.

Com o intuito de organizar a investigação os questionários aplicados com os docentes foram organizados em quatro partes, sendo elas: dados pessoais, dados profissionais, em relação ao PROEJA e acerca das práticas curriculares. (VER APÊNDICE A).

Referentes aos dados pessoais verificou-se que três (3) docentes estão na faixa etária de 20 a 29 anos, oito (8) entre 30 e 39 anos de idade e quatro (4) tem acima de 40anos. Quanto ao estado de onde são naturais, identificou-se que onze (11) nasceram no Maranhão enquanto que quatro (4) são de outros estados. Entre os docentes, dez (10) são do sexo feminino e cinco (5) são do sexo masculino.

O fato da maioria dos docentes serem maranhenses representa, em uma visão geral, um ponto positivo, pois compreende-se que tal fato permite a esses conhecerem melhor a realidade social, econômica e cultural dos estudantes do PROEJA.

Quando se analisou os aspectos que se referem aos dados profissionais dos docentes que responderam aos questionários, identificou-se que várias são as suas áreas de formação, entre elas, tivemos: Letras, Artes, Biologia, Filosofia, História, Química, Jornalismo, Geografia, Música, Secretariado Bilíngue, Educação Física e Desenho Industrial.

Entre esses docentes temos um (1) que possui, até o momento, somente a graduação, mas, que já está cursando um curso de especialização. Já entre os demais, os especialistas somam sete (7), que é o mesmo número de docentes que possuem o título de Mestre.

Destaca-se que entre os diversos cursos de pós-graduação que foram realizados pelos docentes, duas professoras fizeram o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação

Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de especialização para a formação de professores das redes públicas de ensino, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do PROEJA como uma política educacional permanente foram iniciados em agosto de 2006 em todo o país. Sendo que no Maranhão o curso oferecido pelo IFMA iniciou sua primeira turma, e até o momento a única, no ano de 2008, o curso qualificou professores das redes públicas municipais, estaduais e federais no campo da EJA.

A respeito da importância dos cursos de especialização no campo do PROEJA a autora Lucília Machado (2006a, p.44) destaca sua esperança nos bons resultados que os cursos podem trazer, ao dizer que espera “que os docentes desses cursos sejam capacitados a ajudar na construção desse novo campo conceitual, pois essa experiência também está sendo vista como um espaço fundamental para a discussão dos problemas e dificuldades e para a socialização das alternativas que possam ser encontradas”.

Quanto a outros cursos de qualificação no campo da Educação de Jovens e Adultos a pesquisa mostrou que apenas cinco (5) docentes já realizaram, contra dez (10) que nunca fizeram qualquer formação específica no campo da EJA.

A necessidade de uma formação adequada para trabalhar com jovens e adultos é expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que estabelece em seu item VIII, referente à Formação Docente, que a formação desse profissional deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. (BRASIL, 2000).

Quando as Diretrizes ressaltam as especificidades dos sujeitos da EJA recomenda, ainda, que “[...] os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. (Idem).

Cientes dessa necessidade os elaboradores dos documentos de orientação do PROEJA confirmam que entre as ações estruturantes “que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, a formação docente”. (BRASIL, 2007, p. 25).

Dante Moura (2006b, p.84) em artigo que analisa a formação de profissionais para atuar no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, destaca que essa formação deve:

Ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro da proposta é mais ambicioso e deve ter o foco na formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais e, particularmente, no campo da EPT, numa perspectiva de sua integração com a educação básica [...] que privilegie mais o ser humano e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Leôncio Soares (2003, p.131), por sua vez, destaca que apesar desse consenso existente entre a legislação e os discursos teóricos, como se viu a partir dos exemplos anteriores, no que se refere à exigência de uma “qualificação específica para o professor de jovens e adultos”, é, ainda, recorrente “a ausência de políticas específicas para a formação, inicial e em serviço, do professor que atuará com esse tipo de população”.

Concorda-se com o autor, pois tal realidade foi observada durante as pesquisas. Por exemplo, quando se perguntou aos docentes do Campus Centro Histórico sobre se o IFMA oferece formações continuadas sobre o PROEJA, nove (9) docentes responderam que ainda não ofereceu, quatro (4) responderam que raramente oferece e dois (2) responderam que sim, sempre oferece; destaca-se que dos quinze apenas dois (2) docentes já realizaram um curso de formação oferecido pelo IFMA.

Como consequência dessa situação, concorda-se, novamente, com o autor Leôncio Soares, pois para ele “a falta de atenção a essas especificidades tem levado muito profissionais à mera transposição, para os jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes” (SOARES, 2003, p.131).

Sobre essa implicação serão feitas mais algumas análises ainda nesse tópico. Antes, porém, convém ratificar que somada a essa falta de formação específica no campo da EJA, soma-se a falta de experiência, pois entre os quinze professores pesquisados apenas quatro (4) possuem experiências anteriores com a EJA, enquanto que, a maioria, os outros onze (11) nunca trabalharam anteriormente com a modalidade.

A falta de formação específica na área, aliada a inexperiência da maioria dos docentes na EJA, reforçada pela forma como está sendo conduzido o processo de implantação do PROEJA, com pouca discussão nas bases; explica, em geral, a diversidade de opiniões em torno do entendimento acerca do sentido do Programa entre os docentes, bem como do próprio público da EJA e inclusive reforçando a resistência de alguns com a implantação do mesmo na Rede Federal de Educação, pelo menos da forma que está acontecendo.

Isso se verifica quando se analisou a segunda parte dos questionários aplicados aos docentes. De início, nessa etapa, perguntou-se justamente sobre o significado da implantação do PROEJA na Rede, e as respostas foram as mais diversas.

Alguns consideram o Programa como uma oportunidade para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio em idade própria *adquirirem essa formação* aliada a uma *qualificação profissional*; outros o percebem como uma oportunidade de *inclusão* daqueles que por tanto tempo foram excluídos das políticas de educação; há, também, aqueles que o entendem de uma forma mais ampla, o considerando como uma oportunidade para que esses jovens e adultos possam *adquirir a cidadania*. O que se observa nas falas ressaltadas:

Oportuniza as pessoas que estão fora da escola um meio de sentirem cidadãos e participantes da sociedade. (DOCENTE A).

Importante para ampliar a formação de jovens e adultos e para oportunizar a volta desses alunos a escola. (DOCENTE F).

Esses diversos entendimentos, no geral, expressam as propostas do PROEJA, quando se recorda, por exemplo, os seus princípios, nota-se algumas relações com essas concepções. Outros docentes, porém, apresentaram uma postura mais crítica acerca do Programa, mas que, também, representam sua realidade, basta que se analise as suas principais dificuldades.

Acredito ser um programa com muitas distorções, pois a carga horária geral não permite um aprofundamento nem dos conteúdos do núcleo comum, nem do núcleo técnico. O problema é que o programa não tem uma identidade clara, então ninguém sabe direito o que esperar como resultado. Até mesmo os alunos esperam obter os mesmos resultados dos alunos do integrado, quando na verdade são de realidades completamente diferentes. (DOCENTE D).

O significado está relacionado à direcionamentos nacionais de inclusão e formação de jovens e adultos, porém, muitas vezes é resposta à necessidade de expansão da rede, aumentando assim o quantitativo de alunos para atender as metas estabelecidas. (DOCENTE I)

Consiste num avanço ao processo de educação técnica, desde que haja o suporte necessário. (DOCENTE C).

Esses pontos de vistas que esses docentes expressaram acerca do PROEJA merecem análise, considerando que são problemas e receios, também compartilhados por outros educadores.

Várias são as críticas em torno da distribuição da carga horária e os estabelecimentos dos mínimos para as diferentes áreas de formação, o que já expressa uma distorção, pois se o curso é integrado, o estabelecimento de cargas horárias específicas para a formação geral e habilitação técnica desmontam a integração e assumem a dualidade.

Para o PROEJA, a definição da carga horária mínima representa uma sensível alteração que merece ser considerada nas suas intenções e consequências. A carga horária mínima no ensino médio regular par a formação geral é de 2.400 horas, enquanto o PROEJA reduz para 1.200 horas, ou seja, à metade do que se cumpre normalmente, mas mantém a mesma carga horária da habilitação profissional. (RODRIGUES, 2009, p. 66).

Sendo assim, o questionamento acerca das intenções e consequências desse fator mínimo é indispensável. A redução dessa carga horária contribuirá para uma formação aligeirada, podendo significar a intenção de satisfazer estatísticas governamentais. Como consequência pode-se ter o prejuízo na qualidade de educação oferecida aos jovens e adultos do PROEJA, prejudicando o projeto de igualdade de oportunidades para a formação pretendida com objetivos no exercício da cidadania. (Idem).

A percepção do Programa como mais uma política de governo imposta no sentido de sanar déficits quantitativos, sem consultar os sujeitos envolvidos, ou mesmo possibilitar uma discussão sobre os objetivos de sua criação é algo, também, muito relevante. Essa prática tem sido repetida muitas vezes quando se trata de políticas educacionais para a EJA.

Segundo os argumentos de Dante Moura (2010a) a esse respeito, em uma de suas reflexões acerca do significado do PROEJA, esse como programa não alcança todos; pois, na sua essência, obedece ao projeto neoliberal, por isso há necessidade de se avançar e buscar a garantia de políticas públicas que assegurem com o que possa de fato contribuir no dever do Estado de assegurar o direito a educação de qualidade para todos.

O que para a realização de tal objetivo, é imprescindível que o Estado ofereça o mínimo necessário para que o Programa se desenvolva, nesse sentido “condições de infraestrutura (sala de aula, biblioteca, laboratórios, etc.) são requisitos básicos que devem ser criteriosamente observados, bem como a composição do corpo docente e técnico-administrativo”. (MACHADO, 2006a, p. 46).

Essa diversidade observada em torno do significado do PROEJA, se repetiu quando se perguntou acerca de como esses docentes vêem os alunos do Programa. Alguns apresentaram uma visão muito geral do público da EJA, repetindo discursos bem comuns sobre esses jovens e adultos.

Trabalhador que deseja retornar à escola, como forma ou esperança de melhoria de vida. (DOCENTE I).

Aquele que perdeu a oportunidade de ter uma vida escolar dentro de um padrão de normalidade. (DOCENTE J).

Pessoas que não tiveram a oportunidade de se qualificarem ou concluir sua formação escolar no ensino regular, ou que não puderam dar continuidade por motivos pessoais (filhos, trabalho, ...). (DOCENTE L).

Outros, no entanto, apresentaram uma visão mais particular, realçando as características dos alunos das turmas do PROEJA do Campus Centro Histórico.

Mais interessados e aplicados na aquisição do saber do que os alunos das turmas regulares. (DOCENTE G).

Alunos esforçados, dedicados e aptos para um futuro promissor. (DOCENTE E).

Bons alunos, interessados e muito responsáveis. (DOCENTE B).

Três docentes destacaram em suas respostas uma visão que corrobora as dificuldades que esses jovens e adultos enfrentam na trajetória escolar.

Alunos que necessitam de um programa mais motivador, pois, em geral, são apáticos e muitos vitimizam-se com o discurso do aluno-trabalhador. (DOCENTE D).

Alunos com grande dificuldade de aprendizagem e pouco tempo para estudar em casa, comprometendo o seu rendimento escolar. (DOCENTE H).

Alunos que apresentam uma formação básica muito deficiente que dificultam o processo de aprendizagem. (DOCENTE O).

Espera-se que essas dificuldades, identificadas pelos docentes como as principais características do público da EJA não seja um obstáculo para que desenvolvam o seu trabalho, contribuindo para a formação destes estudantes, mas, que, ao contrário, sirvam de motivação para a busca de novas estratégias que permitam uma aprendizagem significativa.

Convêm reforçar o papel importante dos docentes para o sucesso desse processo de implantação e desenvolvimento do PROEJA, a esse respeito, um de seus documentos de orientação destaca:

[...] é importante que estejam abertos as inovações e comprometidas com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um processo social, conscientes da sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação. [...] deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. (BRASIL, 2006a, p. 44 e 45).

As exigências que os jovens e adultos, público do PROEJA, apresentam e que reivindicam sensibilidade e compreensão dos docentes, estão diretamente relacionadas às realidades social e cultural desse público. Sobre esse universo que compõem as características

dos estudantes, perguntou-se se essas facilitam ou dificultam o processo de desenvolvimento do Programa.

Alguns docentes consideram essas diferentes trajetórias de vida e escolar dos estudantes como algo positivo, destacando que:

Facilitam o trabalho, pois são alunos que tem bastante experiência de vida e muito a acrescentar nas aulas, isso se o professor souber aproveitar. (DOCENTE A).
 Facilitam sim, por que eles trazem um conhecimento de vida muito grande, cheio de experiências ricas. (DOCENTE B)
 Os aspectos culturais e educacionais desses alunos são ricos e devem ser utilizados por nós, o que facilita o processo, com certeza. (DOCENTE P)

Outros professores, no entanto, consideram essas diferentes trajetórias dos jovens e adultos da EJA um obstáculo para o trabalho com as turmas do PROEJA, para esses:

O trabalho é muito difícil com o PROEJA, temos um alunado heterogêneo tanto cultural quanto a nível intelectual tendo que trabalhar no nivelamento desses alunos. (DOCENTE J).
 Essa realidade dificulta o trabalho. Os alunos do curso técnico PROEJA tem limitações em relação á disponibilidade de participação de atividades sociais e culturais, além, do próprio cansaço físico que os limita no aproveitamento das aulas. (DOCENTE I).
 Como sempre a realidade cultural e social desfavorecida obstaculizam algumas atividades. (DOCENTE G).

Para outros, os contextos sociais e culturais que fizeram e fazem parte do mundo desses jovens e adultos se apresentam como mais um desafio que deve ser enfrentado para que desenvolvam suas atividades com qualidade, também, no PROEJA.

Acredito que seja um desafio, pois é preciso que o professor repense suas estratégias de ensino e passe a utilizar outras categorias. (DOCENTE C).
 Na verdade se apresentam como desafios, pois, precisamos conhecer essas realidades e torná-las parte do processo. (DOCENTE M).
 Nem facilitam, nem dificultam. Os professores devem estar preparados para trabalharem a partir dessas realidades, sejam quais forem. (DOCENTE F).
 Na verdade não é fácil o trabalho com esses alunos, pois são realidades tão diversas, mas, tem sido um desafio ter que buscar novas estratégias para o trabalho com eles. (DOCENTE N).

Os aspectos culturais, educacionais, profissionais, pessoais, biológicos, geracionais, enfim, todas as características que compõem as identidades desses jovens e adultos devem ser conhecidas, valorizadas e utilizadas pelos educadores da EJA, como se destacou em vários momentos deste estudo e como está em destaque nos princípios do PROEJA em seu Documento Base (BRASIL, 2006a).

Moacir Gadotti (2008, p.32), quando analisa a importância dos educadores respeitarem as “condições culturais” dos jovens e adultos, ressalta que “eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular”.

No entanto, é necessário que essa perspectiva transcenda os discursos e torne-se uma prática nos cursos do PROEJA, que deve partir do diagnóstico e, como um dos meios, perpassar pela contextualização dos conteúdos. Assim, na tentativa de verificar se essas importantes etapas, de fato, estão acontecendo na ação do currículo do Programa que é posto em prática no Campus Centro Histórico do IFMA, aplicou-se a terceira etapa dos questionários (VER APÊNDICE A).

A primeira pergunta dessa etapa questionou aos docentes se eles identificavam nas atividades desenvolvidas na escola características culturais e sociais dos alunos do PROEJA. Dos quinze docentes que responderam a essa questão, três (3) disseram que identificam sim, dois (2) que às vezes há essa tentativa, porém, a maioria dez (10) docentes afirmou nunca identificar atividades que envolvam essas características.

Nas justificativas realçam-se entre esses diferentes olhares, as seguintes respostas:

Percebe-se essa relação, por exemplo, nas apresentações de alguns trabalhos que são organizados a partir da realidade deles. (DOCENTE F).

Em algumas atividades é possível esse respeito, mas no geral são atividades isoladas. (DOCENTE C).

Não, as atividades são todas direcionadas para os alunos das turmas regulares. (DOCENTE B).

Dois docentes ressaltaram, ainda, em suas respostas que não só não acontece essa relação, como para eles, o que se tem é uma discriminação com as turmas do PROEJA, destacando que:

Essa relação não acontece e alguns alunos até se sentem discriminados pelos outros alunos e alguns docentes. (DOCENTE H).

Creio que, em geral, as turmas do PROEJA são menos reconhecidas que as outras. (DOCENTE A).

E uma das respostas foi ainda mais profunda, ao informar que:

Não há essa relação. O currículo, os procedimentos metodológicos, o material didático são todas adaptações feitas a partir do que se trabalha no médio integrado regular. (DOCENTE D).

Essa simples adaptação do que é usado com as crianças e adolescentes, como apontado na resposta anterior, é um erro que infelizmente tem se repetido ao longo da história da EJA, contudo, como se discutiu ao longo dessa análise, vários estudos apontam o grande equívoco que é cometido quando isso acontece, pois, “é necessário entender que oferecer o currículo do Ensino Médio integrado a EP para adolescentes é muito diferente de fazê-lo para pessoas adultas”. (MOURA, 2010b, p. 06).

Dando continuidade a essa verificação, só que agora com o intuito de identificar se os docentes buscam atender as especificidades características do público da EJA, perguntou-se aos docentes sobre quais metodologias utilizavam com as turmas do PROEJA, e nessa questão já se obteve como respostas o uso de uma variedade de procedimentos, alguns compatíveis com o indicado pelas diretrizes do Programa e que, de acordo, com os docentes, com o intuito de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Sendo que desses procedimentos, cinco (5) docentes realçaram o uso de aulas práticas, quatro (4) disseram utilizar jogos, três (3) usam vídeos e outros recursos audiovisuais, cinco (5) enfatizaram a relevância dos textos escritos, dois (2) seminários e três (3) a pesquisa.

Uns destacaram em suas respostas a atenção dada às especificidades do público:

Privilegio as aulas práticas, pois são mais compatíveis com a realidade dos alunos (DOCENTE L).

Procuro utilizar muitos recursos audiovisuais e as próprias “ferramentas” com que os alunos do PROEJA tem contato em seu dia-a-dia. (DOCENTE G).

Sempre utilizo metodologias que valorizem as habilidades dos alunos e observo o caminhar de suas atividades. (DOCENTE B).

A diversidade de procedimentos metodológicos contribui para um processo de aprendizagem mais prazeroso e relevante, uma vez que o uso de diferentes estratégias facilita a aproximação com as inúmeras habilidades e formas de construção do conhecimento dos estudantes. Atentando, assim, para o que está previsto nos próprios planos de cursos do PROEJA do Campus Centro Histórico, que orientam:

Para o desenvolvimento das competências o docente fará uso de procedimentos metodológicos que envolvam as bases tecnológicas por meio de atividades que contemplem as experiências, simulações, ensaios, testes, visitas técnicas, resolução de problemas, entre outros. Tais procedimentos evocam naturalmente os princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade dando real significado ao aprendizado e o pleno desenvolvimento das competências [...] (IFMA 2008a, p.20; 2008b, p.25).

Tentando detalhar o uso dessas metodologias, perguntou-se aos docentes se o processo de mediação dos conteúdos nas turmas do PROEJA é feito da mesma forma que nas turmas regulares. A maioria, onze (11), afirmaram que não, os outros quatro (4) assumiram que utilizam sim o mesmo processo de mediação. Entre as justificativas, ressaltaram-se as seguintes respostas:

Não. Pois, o tempo aula é mais corrido e as atividades ficam prejudicadas se a mediação for a mesma. (DOCENTE B).

Não, as peculiaridades da turma suscitam uma postura mais dinâmica. (DOCENTE C).

Não, o conteúdo é repassado de forma lenta e com exemplos do dia-a-dia para ajudar na compreensão do conteúdo. (DOCENTE H).

Na verdade o processo de mediação é sempre peculiar, assim não vejo necessidade de fazer diferença. (DOCENTE E).

Sim, pois utilizo em sala de aula as estratégias que me sinto preparado para utilizar. (DOCENTE P).

O fato da maioria dos docentes declarar que buscam utilizar estratégias de mediação dos conteúdos diferentes das que utilizam com as turmas regulares representa um ponto positivo para o desenvolvimento do PROEJA na Instituição, porém, lamenta-se o fato de que entre as justificativas muitos confirmaram que o uso de estratégias diferentes se dá devido à questão do tempo da aula, que é menor no Programa, ou ainda devido às dificuldades que os alunos apresentam no processo de construção do conhecimento, resultado da frágil formação anterior.

É fato que esses problemas existem, mas, o caso de nenhum dos docentes destacarem a necessidade de estratégias específicas para os jovens e adultos considerando as especificidades das suas experiências de vida, é algo que deve ser analisado. No entanto, sabe-se que relacionar essas particularidades com a prática pedagógica é uma tarefa difícil, e a falta de formação na área a torna mais complexa.

Ana Simões e Carmem Eiterer (2007, p. 171) analisam que esse desafio que se impõem à prática escolar “[...] se revelam através das dificuldades colocadas pela adaptação ou mesmo pela permanência de currículo, materiais e estratégias do ensino regular na EJA, desconsiderando as especificidades desses educandos[...]”.

A importância dos docentes estarem atentos as especificidades do público da EJA nas escolhas das estratégias de ensino, deve ser a mesma de quando é feita a opção pelos instrumentos avaliativos.

Quando questionados acerca de quais os instrumentos utilizavam para o processo avaliativo do público do PROEJA, as respostas apontaram o uso dos mais variados

instrumentos, sendo que os mais citados foram: a aplicação de provas por quatro (4) docentes, a apresentação de seminários como opção de seis (6) docentes, a produção textual foi uma das opções de sete (7) docentes, outros quatro (4) utilizam a elaboração de relatórios, cinco (5) sempre utilizam a resolução de exercícios individuais e outros cinco (5) solicitam a realização de trabalho em equipe.

Todos os docentes declararam que utilizam mais de um instrumento no processo avaliativo. Também, merece proeminência a opção do portfólio por uma docente, a mesma declarou ainda que esse instrumento permite a avaliação do processo de construção do conhecimento como um todo. (DOCENTE B).

O uso dos diferentes instrumentos de avaliação demonstra que os docentes estão, aparentemente, em sintonia com as orientações das diretrizes do PROEJA. Embora isso também esteja, diretamente, relacionado às formas com que vem sendo utilizados, pois segundo um dos documentos de orientação do Programa:

[...] a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua [...] por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade. Nessa perspectiva, é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados os quais lhe possibilitem observar e registrar o desenvolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas [...] (BRASIL, 2006a, p.53-54).

Entende-se que a participação no processo de ensino aprendizagem é de suma relevância, considerando que essa ação demonstra, na maioria das vezes, que o processo está acontecendo de forma significativa. A esse respeito, perguntou-se aos docentes se os estudantes participam dos debates em sala, se fazem perguntas e/ou dão exemplos.

A maioria, onze (11), afirmaram que sim, essa participação acontece, contra quatro (4), que disseram que, no geral, não há essa participação.

Entre os que responderam sim a questão, destacou-se os argumentos utilizados pelos docentes abaixo:

Sim, na minha disciplina sempre abro espaço para os relatos de experiências que sejam correlatas ao tema da discussão. (DOCENTE C).

Sim, eles dão muitos exemplos que estão relacionados aos seus cotidianos. (DOCENTE I).

Há sim essa participação, até por que os alunos são levados a argumentar, a sugerir, a exemplificar, através das estratégias que utilizo em sala. (DOCENTE J).

Os alunos participam. Porém, parte das questões que fazem é devido a falta de estudo em casa, o que atrapalha o entendimento melhor do conteúdo e a resolução de exercícios. (DOCENTE H).

Entre os que responderam que essa participação não acontece, explicaram que:

Depende muito do conteúdo, mas no geral eles não demonstram interesse através de perguntas e participação. (DOCENTE D).

Essa participação, no geral, não acontece, os alunos são tímidos e demonstram muitas dificuldades até para participarem das aulas. (DOCENTE O).

Outro docente também destacou o problema da timidez que muitos alunos do PROEJA apresentam, mas, para esse “cabe ao professor encontrar meios que possibilitem essa interação”. (DOCENTE A). Concorda-se com essa opinião, lembrando que “o desinteresse do aluno está diretamente vinculado à falta de sentido que encontram nas atividades escolares propostas”. (LEITE, 2007, p. 219).

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma formação específica para o trabalho com a EJA, que pode contribuir com os docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com essa modalidade. Uma vez que, considera-se que “a EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres”. (ARROYO, 2007, p. 39).

Ainda sobre as práticas pedagógicas dos docentes, perguntou-se a eles quais os fatores que dificultam o seu trabalho com a EJA. Entre as opções oferecidas como resposta, todos optaram por mais de uma entre os problemas que enfrentam.

O currículo condensado é um problema para nove (9) dos docentes; um deles destacou que “o fato do currículo ter uma carga horária reduzida para a formação geral fragiliza o aprendizado, inclusive atrapalha, também, que os alunos participem mais, pois o tempo é muito corrido”. (DOCENTE P).

A falta de formação específica dos professores na EJA foi apontada por oito (8) dos docentes; para um dos docentes “para se ter êxito com o PROEJA, o professor tem que ter bem claro que a turma possui fragilidades, que podem ser sanadas com cursos específicos para estes professores”. (DOCENTE A).

A fragilidade da base teórica que alguns alunos apresentam é um problema para sete (7) docentes; na justificativa um deles ressaltou que “é cada dia mais difícil trabalhar com uma clientela que não possui base intelectual e que convivem num mundo altamente consumista” (DOCENTE J).

Os dois primeiros problemas já foram discutidos nesse tópico, o terceiro, porém, merece uma reflexão, sabe-se que os alunos da EJA por suas trajetórias de fracasso escolar

quando por inúmeros motivos não conseguiram ou não lhes foram permitidas a oportunidade de conclusão da sua escolarização em idade própria, apresentam uma formação básica frágil.

Todavia, já destacou-se que, considerando que o processo de formação se dá em outros espaços diferentes da escola, esses jovens e adultos quando retornam as instituições de ensino trazem consigo uma bagagem de experiências que representam o seu universo de conhecimento de mundo, que se bem conduzidos facilitarão e permitirão a construção dos conhecimentos sistematizados nestes espaços.

Já, outros oito (8) realçaram que a realidade diferenciada do público dificulta o trabalho no PROEJA, em uma explicação analisou-se que “as dificuldades que os alunos possuem no seu dia-a-dia (filhos, casa, família pra cuidar, trabalho) atrapalham o seu empenho na escola” (DOCENTE L). E três (3) docentes apontaram outros problemas, que são:

A falta de assistência da escola com os alunos (DOCENTE A).

A falta de interesse e de disponibilidade de horários para a realização de atividades da escola (DOCENTE I).

A falta de clareza sobre os objetivos do programa, pois os alunos e professores precisam entender que não obterão os mesmos resultados do médio regular. (DOCENTE D).

Como se vem apontando ao longo do estudo, o PROEJA possui especificidades que dizem respeito as suas concepções e princípios, o que está diretamente relacionada aos jovens e adultos que compõem sua modalidade. E cientes das suas fragilidades, no entanto acredita-se que se o Programa for desenvolvido de acordo com suas diretrizes, os resultados serão positivos.

Há, assim, a necessidade de “[...] romper, de uma vez por todas, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino”, no caso, o ensino médio, exige-se, então uma “ruptura paradigmática dos modelos de ensino médio bastante centrados nos conteúdos específicos e nas disciplinas”, em prol da valorização dos diferentes saberes e o respeito à diversidade. (BRASIL, 2006a, p.45).

Com essa perspectiva o PROEJA surgiu tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, tendo como objetivo maior o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o exercício da cidadania; assim, desafios políticos e pedagógicos estão postos, que, contudo, não parecem tão distantes dos enfrentados pelos outros níveis ou modalidades de ensino.

Por fim, acerca desses inúmeros desafios que a implantação e desenvolvimento do PROEJA, perguntou-se aos professores sobre como resolvê-los. Várias foram as sugestões, sendo que entre elas algumas foram compartilhadas entre os docentes, que são: mudanças no currículo, apontadas por quatro (4) docentes; melhores condições de infraestrutura foram sugeridas, também, por quatro (4) dos docentes e cinco (5) destacaram o significado importante da formação específica na área para os professores que trabalham com o PROEJA. Ênfase para as seguintes respostas:

É necessária uma adaptação completa do currículo, enfatizando mais à área técnica do curso e as particularidades dos alunos. Diminuindo a parte teórica e aplicando metodologias 90% práticas, entre outras. (DOCENTE I).

Dando plenitude no que é proposto, com salas equipadas, laboratórios, oficinas para que o aluno tenha satisfação em aprender, sem se sentir na obrigatoriedade e sim ter convicção da importância do aprendizado. (DOCENTE J).

Em primeiro lugar, com formação continuada dos professores que trabalham o PROEJA. E muita paciência para encontrar o caminho certo. Ao contrário de muitos professores, eu adoro trabalhar com o PROEJA e tenho tido bons resultados. (DOCENTE A).

Concorda-se que o currículo do PROEJA deve adapta-se para as necessidades e as especificidades da EJA, pois suas particularidades exigem que seus interesses sejam atendidos, bem como que seus saberes sejam considerados no processo, para tanto, a relação entre teoria e prática é fundamental, no entanto, deve-se ter cuidado de não enfatizar demais uma em detrimento da outra, ao contrário, devem caminhar juntas, o ponto de partida pode ser o universo prático do educando, mas, esse deve ter acesso ao conhecimento científico, assim, pode-se alcançar a almejada qualificação social e profissional. (BRASIL, 2006a).

Outro ponto muito importante, destacado pelos docentes e que se concorda, é a necessidade do Instituto se preparar, em todos os sentidos, para receber os educandos do PROEJA. Além de uma infraestrutura mínima adequada as particularidades do Programa, é essencial, também, que os profissionais envolvidos estejam minimamente qualificados para o desenvolvimento de atividades com esse público, o que resultaria no despertar de um sentimento de acolhida entre os educandos e, assim, “sentindo-se apoiados, eles não teriam vontade de abandonar o curso, pois sabiam da importância da qualificação profissional e como isso poderiam mudar as suas vidas para melhor”. (SANTOS, Et al, 2010, p. 223).

Analisando os questionários aplicados aos docentes, em geral, percebe-se que apesar dos inúmeros entraves que o PROEJA apresenta para o seu desenvolvimento, bem como a falta de conhecimento, por alguns deles, das concepções e princípios do Programa; esse é visto, pela maioria dos docentes, como uma iniciativa importante para a formação destes

jovens e adultos que não concluíram o ensino médio e que precisam de uma qualificação profissional, bem como um importante meio para que o IFMA cumpra sua função social.

Nota-se, também, que apesar das dificuldades que muitos apresentam em relacionar os aspectos culturais, sociais, laborais e pessoais com suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas do PROEJA, compartilhada pela Instituição como o todo; há, pela maioria, um respeito a essa diversidade que compõem as identidades do público da EJA, como se verificou quando relataram sobre as estratégias de ensino, os instrumentos de avaliação, a relação com os alunos, entre outros pontos.

Entende-se, também, que este desconhecimento que existe em torno do Programa se explica pela forma que esse vem implantando-se no IFMA, ou seja, com ausências de discussões, esclarecimentos, estrutura adequada e, principalmente sem preparar o docente, minimante, para o trabalho com a modalidade que atende, uma vez que para a maioria dos docentes, o PROEJA tem significado o primeiro contato com público específico da EJA.

E do ponto de vista dos estudantes, como se desenvolve o PROEJA no IFMA – Campus Centro Histórico? O tópico a seguir busca analisar os pontos que aproximam e os distanciam da visão dos docentes.

4.4 As percepções dos estudantes

Como se destacou, a pesquisa desenvolveu-se a partir da análise das três turmas do PROEJA que atualmente (2011) funcionam no Campus Centro Histórico do IFMA. Lembrando que, no período da pesquisa, trinta e sete (37) estudantes ao todo continuavam frequentando regularmente o Programa, sendo quatorze da turma Técnico em Artesanato I, dos quais treze (13) responderam aos questionários aplicados; nove da turma Técnico em Eventos, dos quais apenas sete (07) participaram da pesquisa e, por fim, têm-se, também, quatorze na de Técnico em Artesanato II, os quais todos os quatorze (14) responderam aos questionários.

Assim, dos trinta e sete (37) jovens e adultos que compõem as turmas do PROEJA no Centro Histórico, contou-se com a participação de trinta e quatro (34) estudantes; dos três que não participaram, duas estudantes optaram por não responder aos questionários e um outro não estava presente em nenhuma das várias vezes que se esteve no campo de pesquisa para as aplicações dos instrumentos.

O número de participantes, contudo, é bem expressivo e acredita-se que as respostas obtidas através das aplicações dos questionários para o público do PROEJA no Campus,

contribuirá para a *análise* que se propõe como objetivo geral desse estudo, acerca da *efetivação do currículo escolar do Programa no dito Campus, enfatizando se as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem essa modalidade estão sendo consideradas, atentando-se para as conexões entre práticas educacionais, representações culturais e sociais.*

Para tanto, considera-se imprescindível *refletir acerca das impressões dos estudantes sobre a presença e/ou ausências dos fatores que constituem suas identidades nessas práticas curriculares.*

Para preservar as identidades dos participantes, assim como para facilitar a comparação das diferentes respostas, tal qual foi feito com os docentes, os educandos foram identificados através de um código, sendo que para esses utilizou-se letras do alfabeto de A a P. O questionário aplicado com as turmas do PROEJA, também foi subdividido, só que em cinco partes, que são: dados pessoais, escolaridade, dados profissionais, em relação ao proeja e em relação às práticas curriculares. (VER APÊNDICE B).

Acerca dos dados pessoais identificou-se que seis (6) estudantes estão na faixa etária entre 20 e 29 anos; nove (9) tem entre 30 e 39 anos; na faixa dos 40 anos até 49 têm-se doze (12) estudantes; outros seis (6) possuem de 50 a 59 anos de idade e o Programa conta como uma (1) estudante de mais de 60 anos de idade.

Desses trinta e quatro estudantes, a maioria, trinta e um (31) são maranhenses, enquanto que apenas três (3) são de outros estados. A maioria, também, é de mulheres, que somam trinta (30) do total que responderam aos questionários, contra apenas quatro (4) homens. Destaca-se, ainda que o total de casados somam dezessete (17) estudantes, já quatorze (14) se declararam solteiros, tem-se dois (2) divorciados, um (1) separado e nenhum viúvo.

Identificou-se, então que os estudantes são na maioria adultos, inclusive muitos com mais de 40 anos de idade; quase todos maranhenses; a grande maioria de mulheres e muitos casados. Características que são importantes e que devem ser conhecidas pelos profissionais que atuam com o PROEJA, bem como devem ser consideradas em todas as atividades desenvolvidas pela Instituição.

No que se refere à trajetória escolar deles, a primeira pergunta feita foi sobre há quanto tempo haviam concluído o Ensino Fundamental, as respostas foram: dois (2) estudantes há mais de três anos, dois (2) há mais de cinco anos, seis (6) há mais de dez anos, quatro (4) há mais de quinze anos e, a maioria, vinte (20) estudantes concluiu o Ensino Fundamental há mais de vinte anos.

Do total de estudantes, a maioria, também, o fizeram em escolas da rede pública, totalizando trinta e dois (32), os outros dois (2) concluíram essa etapa da Educação Básica em escolas da rede privada. Destaca-se que apenas dois (2), também foi o número dos que concluíram o Ensino Fundamental na modalidade EJA, os outros trinta e dois (32) o fizeram em turmas regulares.

As informações referentes à trajetória escolar dos jovens e adultos, público do PROEJA, são reveladoras, pois quando identifica-se que vinte deles concluíram o Ensino Fundamental há mais de 20 anos e que quase todos são egressos da rede pública, têm-se especificidades tão importantes que em paralelo com outros dados acerca da formação desses estudantes, constituem-se subsídios para um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e adequado.

Referente aos dados profissionais identificou-se que os estudantes atuam em diferentes profissões, entre elas têm-se: cinco (5) artesãos, três (3) domésticas, três (3) vendedoras, dois (2) auxiliares de escritório, quatro (4) estudantes, seis (6) donas de casa, dois (2) comerciantes, quatro (4) funcionários públicos e, ainda, carpinteiro, decoradora, segurança, almoxarife e auxiliar de serviços gerais.

Sendo que desses, atualmente, vinte e três (23) estão empregados, já os outros onze (11) não estão. Dos que trabalham três (3) o fazem no turno matutino, dois (2) no turno vespertino, um (1) no noturno e, a maioria, dezessete (17) o fazem nos turnos matutino e vespertino.

O fato do PROEJA ser um programa que atua diretamente com jovens e adultos trabalhadores é algo que, também, traz particularidades para o seu desenvolvimento. Nas turmas analisadas o fato de vinte e três estudantes estarem empregados e a maioria trabalhar manhã e tarde, exige muita sensibilidade da escola, particularmente dos docentes, em muitas situações, por exemplo, no que se refere às atividades que devem ser realizadas em horários diferentes daqueles de quando estão na escola.

Este breve diagnóstico das turmas do PROEJA do Campus Centro Histórico permitiu identificar que esses estudantes possuem características que os aproximam de uma identidade coletiva, no geral, que se tem do público da EJA. Como a que é apresentada em um dos documentos de orientação do PROEJA, que explica que:

Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já concluíram o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação

(trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para estudar fora da sala de aula. (BRASIL 2006a, p. 45).

E pela ciência destas especificidades que o Programa tem como objetivo a pretensão de construir “um projeto político-pedagógico baseado nos princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem a diversidade desses sujeitos [...]”, que devem ser usados como guia para a elaboração de quaisquer outros documentos do PROEJA. (BRASIL, 2006a, p.45).

As perguntas seguintes passaram a tratar especificamente do PROEJA. Na primeira pergunta desta etapa perguntou-se aos estudantes qual o fator os fatores os fizeram optar pelo Programa, todos marcaram mais de uma opção, entre as quais: a possibilidade de inserção no mundo do trabalho foi a opção de dezesseis (16) deles; outros dois (2) marcaram a opção que tratava sobre a alta concorrência das vagas regulares; a tradição da rede federal de educação profissional foi a opção de onze (11); já a possibilidade de receber um ensino de qualidade foi escolhida por vinte e um (21).

Destaca-se que quatorze estudantes apontaram outros fatores como: a conclusão do Ensino Médio, o desejo de fazer um curso técnico, necessidade de reintegração social pela escola, desejo de atuar na área do curso e vontade de abrir seu próprio negócio.

Entre os vários motivos que levaram esses estudantes a optarem pelo PROEJA, evidencia-se que os mais apontados, a possibilidade de receber um ensino de qualidade e a possibilidade de inserção no mundo trabalho, demonstram que, inicialmente, a escolha de oferecer um programa que integre Educação Básica com a Educação Profissional através da Rede Federal de Educação foi uma opção acertada.

Questionou-se, em seguida, sobre o que eles achavam acerca da forma como os estudantes do PROEJA são vistos no IFMA. Analisando as respostas identificou-se que oito (8) deles apresentaram argumentos positivos sobre a forma que são ‘vistos’ no IFMA, outros seis (6) apontaram que existem alguns aspectos que devem ser melhorados já treze (13) destacaram pontos negativos sobre essa visão, por fim, sete (7) não responderam essa questão.

Algumas dessas respostas conseguiram representar muito bem os vários sentimentos destes jovens e adultos do PROEJA, como os destacados a seguir:

São vistos como qualquer outro aluno, até com mais interesse em aprender cada vez mais. (ESTUDANTE 19).

Por alguns professores somos tratados com respeito e profissionalismo do qual precisamos, infelizmente a outros professores que nos *confunde* como aluno do ensino médio regular, cobra e lança materiais como tal. (ESTUDANTE 03).

Por alguns, como alunos especiais, aquele que não sabe nada. Mas por outros com mais respeito e até falam que estão aprendendo *com nós*. (ESTUDANTE 24).

Acho que há separações dos alunos da EJA com outros alunos, nós nos decepcionamos com muita coisa prometida e *poucas feitas*. Acredito que tem que se melhorar muito na questão do tratamento com esses alunos que estão *a tempo afastados da escola*, mas com certeza somos capazes. (ESTUDANTE 23).

Não são vistos, só por alguns professores, a maioria dos professores chegam na sala de aula e nos tratam como se tivéssemos em pleno pique, não sabem reconhecer as dificuldades de cada um. (ESTUDANTE 07).

Com uma certa indiferença em relação aos alunos do curso regular. A direção não promove atividades onde os alunos do PROEJA interajam com os alunos do ensino regular. (ESTUDANTE 08).

Como mendigos. Não pelos professores que são todos excelentes e que de alguma forma são mendigos também, pois vivem implorando *por nós do artesanato*, uma simples oficina e pouco conseguem. Não temos bolsa, participação em feira, lugar para expor na escola, etc. (ESTUDANTE 27).

Às vezes como ocupantes de cadeiras em palestras, raramente lembrados. (ESTUDANTE 17).

Nota-se que a visão que se tem dos estudantes do PROEJA, a partir do ponto de vista dos próprios estudantes, são bem diversas, assim como as apresentadas pelos docentes. Destaca-se que, assim como realçado por alguns docentes, muitos jovens e adultos do Programa são vistos na escola com muito preconceito, o que levam a ser tratados, em alguns casos, como apáticos, como aqueles que possuem muitas dificuldades e até com certo desprezo.

Porém, não se pode deixar de ratificar a atenção e carinho com que alguns profissionais da escola veem e tratam o público da EJA na escola, respeitando-os e valorizando suas diferentes histórias e experiências. O que ficou claro na opinião dos próprios alunos.

Na quinta parte dos questionários as perguntas buscaram evidenciar com mais detalhes os pontos de vistas deles em acerca do desenvolvimento do Programa no Campus Centro Histórico. O primeiro questionamento investigou se eles percebiam alguma relação entre as atividades desenvolvidas na escola com a realidade cultural e social dos alunos do PROEJA, o que possibilitou, inclusive, uma comparação com o ponto de vista dos professores sobre essa mesma situação.

Através das respostas identificou-se que sete (7) estudantes declararam que percebem nas atividades desenvolvidas pela escola essa relação; outros dez (10) disseram que só em algumas atividades; a maioria, onze (11) estudantes disseram nunca perceber essa relação; teve-se, ainda seis (6) alunos que não responderam a esse questionamento. Entre os comentários, teve-se:

Sim, as atividades desenvolvidas na escola buscam fazer a relação com a nossa cultura. (ESTUDANTE 10).

Nem sempre, há algumas atividades que ficamos simplesmente no esquecimento, exemplo: a parte esportiva, não nos é oferecido nada. (ESTUDANTE 17).

Não, falta muito para ter alguma relação com nosso cotidiano, no curso de artesanato então tá longe de acontecer. (ESTUDANTE 06).

Assim como identificou-se quando a pergunta foi feita para os docentes, os estudantes, em sua maioria, apontaram que são raras as atividades planejadas pela escola que em seu desenvolvimento buscam relacionar o contexto cultural e social dos estudantes do PROEJA, o que é um sério problema, uma vez que como se tem tentando demonstrar neste estudo, quando os estudantes não conseguem relacionar o que é desenvolvido na escola com o que acontece no seu dia-a-dia, torna-se difícil a construção de um conhecimento significativo, o que, em muitos casos, acaba desmotivando esses estudantes.

Em seguida, na busca de mais detalhes, perguntou-se aos estudantes se conseguiam fazer relação dos conteúdos desenvolvidos pelos professores com a própria vida, dos trinta e quatro estudantes, cinco (5) responderam que sim, enquanto que vinte (20) declararam que só às vezes, os outros nove (9) disseram não conseguir fazer essa relação. Sobre essa questão alguns explicaram que:

Muitas coisas ensinadas pelos professores fazem parte do meu cotidiano, *me ajudou a poder lidar com ele*. (ESTUDANTE 23).

Às vezes, por que algumas relações tem tudo haver com o meu dia-a-dia. Obs: as vezes é o professor que não sabe passar a disciplina ao aluno. (ESTUDANTE 18).

É muito conteúdo e pouco da nossa vida, é bem difícil tem que ser persistente. (ESTUDANTE 11).

Como já se destacou considerar as diversidades que compõem as trajetórias de vida, bem como a escolar, dos estudantes da EJA no currículo dos cursos do PROEJA é essencial, basta que se recorde os princípios, já apontados neste estudo, que devem ser guias de orientação, como por exemplo, os que ressaltam que cabe ao currículo considerar “a experiência do aluno na construção do conhecimento” e, ainda, “trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo”. (BRASIL, 2006a, p.49).

A questão seguinte pretendeu investigar se antes de iniciar a aula o (a) professor (a) investigava o que a turma sabe sobre o assunto. Nas respostas, seis (6) disseram que sim sempre, todos os professores fazem essa investigação; outros seis (6) declararam que alguns professores sempre fazem essa relação; a maioria, dezesseis (16) afirmaram que alguns fazem e só às vezes; os outros seis (6) informaram que os professores não fazem essa investigação.

Fazer esse levantamento prévio sobre o conhecimento que a turma possui acerca do assunto que será debatido na aula, constitui-se em uma tarefa muito importante, pois, assim, quando o docente considera que os estudantes possuem conhecimentos anteriormente adquiridos nas suas vivências escolares e pessoais, poderá obter dados que facilitarão a contextualização da aula, dando-a significado e possibilitará a valorização dos conhecimentos dos estudantes, o que acaba incentivando-os.

Perguntou-se, em seguida, se durante as aulas os professores tem a preocupação em dar exemplos de como no cotidiano eles podem usar os conhecimentos adquiridos na escola. Para quatro (4) estudantes todos os professores sempre fazem essa exemplificação; para seis (6) só alguns professores sempre fazem isso; novamente, a maioria, para dezoito (18) só alguns professores fazem isso e somente às vezes e para cinco (5) estudantes, os professores não dão esses exemplos.

Esta, também, é uma tarefa muito importante, pois quando o docente se preocupa em realizar essas exemplificações, o estudante tem mais facilidade em dar significado para esse novo conhecimento.

Na questão dezessete questionou-se aos estudantes se durante as aulas eles conseguiam participar, relacionando os conteúdos trabalhados com algo que diga respeito a sua vida, sua história ou a sua cultura. Quatorze (14) disseram que sim, várias vezes isso é possível; outros quinze (15) afirmaram que raramente isso é possível e para os outros cinco (5) isso nunca foi possível.

No geral, quando se fez esta pergunta aos estudantes, assim como quando se questionou se as atividades desenvolvidas na escola fazem relação com a realidade cultural e social dos alunos do PROEJA, se nos conteúdos trabalhados na escola eles conseguem fazer essa relação, se os professores investigam sobre o que sabem do assunto que será discutido em sala, se dão exemplos sobre como usar esses conhecimentos no cotidiano; buscou-se perceber como as diferentes trajetórias de vida e características desses estudantes, constituintes de suas identidades, estão presentes ou ausentes no currículo que tem sido colocado em ação na escola, pois acredita-se que:

A experiência escolar precisar ganhar significância, partir de problemas cotidianos e se orientar por mediações pedagógicas estimulantes, tais como conteúdo e materiais didáticos que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem e, que permitam exercer as faculdades de atribuir ou captar os sentidos e os significados dos enunciados ou dos conteúdos curriculares, mediante o relacionamento destes com os eventos, coisas ou pressupostos, que estão em suas origens ou nas suas aplicações práticas, tendo em vista o processo de conhecimento ou de ensino-aprendizagem significativo, interessante e expressivo para professores e alunos.

Explorar, com efeito, o potencial educativo da relação educação profissional e educação geral e básica. (MACHADO, 2006a, p 47).

Continuando, investigou-se, também, se eles tinham alguma dificuldade em aprender os conteúdos trabalhados na escola e doze (12) disseram que sim e em várias disciplinas; já a maioria, vinte (20), declararam que tem dificuldades, mas, só em algumas disciplinas e apenas dois (2) disseram não possuir dificuldades.

Pedi-se em seguida, para que citassem em quais disciplinas eles possuíam mais dificuldades. Várias foram os componentes curriculares destacados, entre os mais citados teve-se: física, apontada por trinta (30) dos estudantes; matemática, por dezoito (18); química, por dezesseis (16); música, por seis (6) e desenho técnico, apontada por quatro (4) estudantes. Alguns alunos comentaram essa questão e explicaram que:

Tenho dificuldades em física, música e desenho, pela falta de comunicação e pelo tratamento como adolescente. (ESTUDANTE 03)

Em física e matemática. As vezes o professor dificulta muito o assunto. (ESTUDANTE 15)

Por está tanto tempo sem estudar, tenho dificuldades em português, matemática e física. (ESTUDANTE 21).

Física, como tem muitos cálculos e eu não *ter podido* estudar na época que deveria, talvez por isso *sinto* essa dificuldade, na química também acontece a mesma coisa. (ESTUDANTE 23).

Física, matemática, química, tudo por que eu não tenho tempo suficiente para estudar, não consigo absorver durante a aula. (ESTUDANTE 27).

As respostas a estas duas questões revelaram algumas das principais dificuldades para o desenvolvimento de cursos na modalidade PROEJA, entre as quais se destacam a fragilidade da formação básica, resultado das interrupções do processo de escolarização e/ou da má qualidade da formação recebida; a falta de tempo para o estudo fora da escola, devido às rotinas pessoal e laboral; mas, também, devido à falta de reconhecimento da importância de se considerar as especificidades do público da EJA, por parte dos professores, o que acaba tornando o processo de aprendizagem algo descontextualizando, desinteressante e sem sentido.

E, por fim, perguntou-se sobre quais sugestões os estudantes tinham para resolver as dificuldades do PROEJA. As sugestões foram diversas, entre as mais citadas estavam: cursos de formação para os professores para o trabalho com a EJA; maior atenção da gestão com o PROEJA; conhecer melhor o público do Programa; mais motivação para as turmas e mudanças no currículo. Na *fala* dos estudantes:

Capacitação dos professores, conhecer melhor a turma, respeitar as individualidades, perceber o nível de percepção que o aluno tem e *melhorar a arrogância de alguns professores*. (ESTUDANTE 07).

Trazer professores para a sala de aula que esteja preparado para educar o PROEJA. (ESTUDANTE 19).

Deve haver bastante diálogo entre os alunos e os professores e suas dificuldades e o professor tem que ser preparado para ensinar na EJA. (ESTUDANTE 15).

Ter mais diálogo com a direção da Instituição, que quase não é presente aqui com o PROEJA (ESTUDANTE 20).

Conhecer melhor a turma, procurando interagir com a turma. (ESTUDANTE 03).

Um melhor planejamento dos cursos, não é possível que uma turma de 25 alunos, *resta apenas 9 alunos*, temos que ter mais motivação e aulas diferenciadas, inclusive aulas práticas. (ESTUDANTE 22).

Com mais incentivo aos cursos oferecidos, pois se tiverem alicerces sólidos muitas pessoas não o abandonarão antes de concluí-lo. Cabe aos responsáveis pelos cursos buscar sempre o melhor para esses alunos, caso contrário o curso pode correr o risco de não acontecer e diminuir a quantidade de *alunos que querem estudar nessa escola*. (ESTUDANTE 23).

Precisamos de mais incentivo, da *gestão que deve está mais próxima de nós* e dos professores que devem se preparar para trabalharem melhor com o PROEJA. (ESTUDANTE 31).

O Conteúdo, a postura dos professores, os assuntos abordados levando em consideração o dia-a-dia, a cultura pessoal, o tempo para os estudos e trabalho dos alunos do PROEJA, sendo que a maioria tem uma vida corrida, cheia de afazeres domésticos, trabalho fora e criação de filhos. (ESTUDANTE 08).

Rever os conteúdos, abordar o que precisamos saber, valorizar mais nossa cultura pessoal nos capacitando a fazer com mais qualidade o que já sabemos fazer. (ESTUDANTE 14).

Sugiro que nas próximas turmas haja mais comprometimento da instituição em aplicar a grade disciplinar, oferecendo todas as disciplinas prometidas, inclusive o estágio. (ESTUDANTE 26).

Não só a partir dessas sugestões, mas, ao longo das respostas dadas a todas as perguntas feitas nos questionários aplicados com os estudantes do PROEJA do Campus Centro Histórico do IFMA, conclui-se que de fato o conhecimento que possuem, construídos a partir de suas trajetórias, são ricos e importantes.

As respostas demonstraram, um olhar crítico e profundo do desenvolvimento do PROEJA no Instituto, que só pessoas com uma verdadeira sabedoria de vida poderiam ter.

Apontaram, por exemplo, alguns problemas sérios, como o fato de alguns docentes desenvolverem suas atividades no PROEJA da mesma forma que o fazem nas turmas regulares, prática que, inclusive, alguns docentes assumiram ter; percebem que alguns desses, “*chegam na sala*” e os “*tratam como se estivessem em pleno pique*” , “*tratam e cobram matérias como tal*”.

Para outros docentes, eles são “*alunos especiais*”, tratados como “*aquele que não sabe nada*”, “*como mendigos*”, “*ocupantes de cadeiras em palestras, raramente lembrados*”, por isso, em muitas atividades desenvolvidas na escola ficam “*simplesmente no esquecimento*” e quanto às aulas, “*é muito conteúdo*” e pouco do contexto cultural de cada

um, o que torna a conclusão do curso *“bem difícil”*, mas, como, destacaram, *“tem que ser persistente”*.

Além disso, tem o fato de *“não ter podido estudar na época que deveria”* e, ainda, *“a maioria tem uma vida corrida, cheia de afazeres domésticos, trabalho fora e criação de filhos”*.

Mas com esse mesmo olhar crítico e sábio, esses jovens e adultos apontaram direcionamentos e posturas que devem ser adotadas para que o PROEJA se estabeleça como uma política pública efetiva para a EJA.

Nada escapou do olhar atento dos estudantes, desde a formação específica dos professores, a necessidade de infraestrutura, o papel da gestão, a motivação dos estudantes, até o importante vínculo entre *currículos e identidades*, objeto de estudo desta pesquisa, foram registradas pelos estudantes.

Assim, como se destacou ao longo deste estudo, os jovens e adultos das turmas do PROEJA pesquisadas ressaltaram como é importante que o currículo considere *“o dia-a-dia, a cultural pessoal, o tempo para os estudos e trabalho dos alunos do PROEJA”* e, ainda, *“abordando o que precisamos saber, valorizar mais nossa cultura pessoal nos capacitando a fazer com mais qualidade o que já sabemos fazer”*.

É fundamentado nestas bases, que se acredita que o PROEJA possa contribuir para sanar a dívida social que se tem com este público, tanto no que se refere à formação escolar quanto a profissional e, assim, garantir que os direitos destes jovens e adultos como cidadãos possam ser respeitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que nos diferentes momentos da realidade brasileira, a educação assumiu aspectos específicos relacionados a estes contextos, isso por estar circunstanciada a esta realidade. Mas, em nenhuma das diferentes “vestes” a educação tem conseguido atender aos diferentes segmentos que compõem a sociedade brasileira de forma igualitária e universal. E apesar dos avanços que a educação tem tido no Brasil nos últimos anos, mais especificamente no aspecto quantitativo, a exclusão social ainda é sentida, principalmente quando o contexto analisado é o qualitativo.

No cenário da Educação de Jovens e Adultos essa exclusão tem sido ainda mais intensa. As diversas políticas criadas com a intenção de atender a grande demanda dessa modalidade, ao longo da história da educação brasileira, se mostraram insuficientes e incapazes, como se destacou neste estudo.

No entanto, há que se ratificar que a educação é um dos caminhos para se combater as mazelas dos efeitos dessa exclusão, embora, se saiba que “o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico”(BRASIL, 2006a, p. 31).

É preciso ter ciência que as políticas educacionais com esse objetivo precisam ser pensadas e gestadas de forma ampla e comprometidas com uma formação de qualidade, ou seja, contribuindo para a configuração de outra sociedade. Assim, concorda-se com Acácia Kuenzer (1997 apud GRABOWSKI, 2006, p. 06), que a esse respeito ressalta que

[...] há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver(...); para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas.

Para tanto, “políticas que assegurem o direito à educação, no sentido de oportunidade de apropriação do conhecimento, visando ao desenvolvimento humano e à ampliação da cidadania, precisam ser incentivadas e materializadas” (MACHADO, 2006a, p. 38).

Na perspectiva de atender essa demanda e em resposta as pressões sociais foi instituído no âmbito nacional, como se viu, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –

PROEJA, com a proposta de abranger cursos e programas de Educação Profissional propondo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.

O educando do PROEJA deve ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos “integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhores condições de vida” (BRASIL, 2006a, p. 6). Assim, a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser uma formação na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Assim, de acordo com Dante Moura (2006a, p. 3):

marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social.

No entanto, atender estes objetivos não é uma tarefa fácil. Como se tentou mostrar, o processo de criação e desenvolvimento do PROEJA tem enfrentado muitos desafios, como: os problemas de falta de infraestrutura; material didático inapropriado ou inexistente; docentes sem formação específica; a integração de três campos da educação que historicamente não estão muito próximos (Educação Básica, Educação Profissional e EJA); redução da carga horária, juvenilização do público; entre outros.

Agora, entre estes desafios, considera-se um como elemento chave, aquele que se refere às características curriculares e o seu funcionamento, pois o que está prescrito no currículo acaba por conduzir os meios para a aprendizagem efetiva dos estudantes da EJA. É essencial, para tanto, considerar como eles constroem o conhecimento e, ainda, que se articule os conhecimentos prévios àqueles veiculados pela formalidade escolar, ou seja, é necessário que o Programa tenha um currículo com características específicas, claras e bem definidas para que possa atender efetivamente às necessidades dos envolvidos.

Deve-se, neste sentido, ter ciência de que os envolvidos são jovens e adultos com particularidades também específicas próprias das suas características, das suas histórias e trajetórias, ou seja, são sujeitos com múltiplas identidades. O que exige uma proposta pedagógica multidimensional, com base nos princípios da educação multicultural.

Assim, o currículo deve ser entendido como resultado das determinações culturais, situado historicamente e vinculado à totalidade social, facilitando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA. Quando o currículo nega essa perspectiva representa apenas questões técnicas e metodológicas, que não atendem a realidade dessa modalidade.

Sobre essa questão destaca-se a reflexão de Lucília Machado (2006b, p.54), ao realçar que:

É importante lembrar, também, a dimensão integral da vida do educando; entendê-lo como alguém que, além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. Desta pluralidade cultural advêm elementos diversos do contexto, fundamentais ao processo de concepção do currículo; um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los.

Quando o processo educativo envolve essa “pluralidade cultural” que relaciona os saberes sistematizados pelos sistemas de ensino com o “conhecimento de mundo” advindo das muitas experiências vividas pelos estudantes; tende a desenvolver-se com mais facilidade, mais sentido e mais prazer para todos os sujeitos envolvidos.

Logo, entende-se que ao atender essa perspectiva, os fundamentos político-pedagógicos que orientam a organização curricular do PROEJA possibilitam a superação dos modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos e buscam a construção de saberes de forma contínua, processual e coletiva, integrando os conhecimentos propedêuticos do Ensino Médio aos conhecimentos técnicos relativos a uma área profissional e o conhecimento de mundo, construídos nas suas experiências, na perspectiva da formação do cidadão. (SILVA; BARACHO, 2007).

Observa-se, pois que muitos são os argumentos que justificam a elaboração e efetivação dos currículos do PROEJA de acordo com os pressupostos que defendem a importância das relações das identidades do público da EJA com essas práticas.

No entanto, entre o discurso e a prática desta ação ainda há certa distância, o comum tem sido, ainda, práticas homogeneizantes e adaptadas, quando não repetidas, das que são utilizadas com os adolescentes do ensino regular, o que, comprovadamente pelas experiências anteriores, conduz ao fracasso.

Com a intenção de analisar este pressuposto, através da verificação de como acontece na prática à efetivação do currículo, realizou-se a pesquisa de campo no Campus Centro Histórico do IFMA, local que dispõe de três turmas do PROEJA, lembrando que as Instituições Federais de Educação Profissional foram um dos espaços que deveriam materializar essa proposta de integração da Educação Básica, com a Educação Profissional na modalidade EJA, de acordo como Decreto 5.840/06.

A investigação realizada no Campus identificou que os cursos do PROEJA oferecidos naquele espaço, assim, como vem acontecendo, em geral, nos demais Campi dos Institutos Federais em todo o país, também vêm enfrentando sérios desafios.

Os problemas são os mesmos: infraestrutura inadequada, professores sem formação específica, falta de material didático próprio, problemas com autoestima dos estudantes, e vários outros que acabam resultando e se relacionando a esses.

Acerca das questões curriculares, os desafios também são os mesmos. O que se percebeu é que apesar dos planos de cursos apresentarem propostas que muitas vezes coincidem com as concepções e princípios do PROEJA, na prática tem sido bem difícil essa concretização.

É lógico que a ausência de infraestrutura adequada e a falta de formação dos docentes na área, dificultam a ação do currículo de acordo com os parâmetros que o orientam para um processo de aprendizagem mais eficaz.

No entanto, somam-se a estes problemas o desconhecimento que muitos docentes possuem com a própria natureza do Programa, suas falas e práticas demonstram a necessidade de aprofundamento dos pressupostos de orientação do PROEJA e das próprias diretrizes da EJA, o que inclusive deve ser incentivado e oferecido pela própria Instituição, o que não é comum acontecer, como revelou a pesquisa.

A análise dos próprios Planos de Cursos do PROEJA existentes no Campus deve ser mais incentivada e organizada, pois, o que se identificou foram muitas práticas distantes do que é recomendado na proposta curricular dos cursos.

Algumas recomendações propostas nos Planos estão, totalmente, de acordo com os princípios do PROEJA e também com o que se considera essencial para que as práticas curriculares aconteçam significativamente; por exemplo, a que se refere ao princípio da *contextualização*; o que não é algo fácil de realizar, pois

[...] a capacidade de contextualizar requer conhecimentos, mas não se confunde com eles. Envolve um processo de construção de conhecimentos, situado historicamente e socialmente, que provém e se desenvolve em íntima relação com a prática social. Esse processo implica o levantamento e exame de situações, fatos, idéias e resultados de ações; a reconstrução de históricos; a ativação de conhecimentos gerais e específicos disponíveis a respeito de determinado assunto; a seleção e organização de informações; a exploração e confrontação destas informações e de práticas implicadas; o estabelecimento de semelhanças, diferenças, sucessões de tempo, continuidades e causalidades; a utilização e estabelecimento de nexos entre informações e conceitos; a construção de inferências e de interpretações; a realização de diagnósticos. (MACHADO, 2006b, p. 60).

Apresenta-se, então, como algo complexo mais essencial, pois através da contextualização o estudante consegue perceber o porquê deste ou daquele conhecimento, e quando isso acontece o processo de aprendizagem fica mais interessante e estimulante, repleto de sentidos e significados.

De todas essas tarefas complexas que envolvem a prática da contextualização, uma imprescindível é a realização do diagnóstico, pois para contextualizar um conteúdo é necessário conhecer “os interesses, necessidades e demandas do aluno”; e com base nessas informações “incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica”; assim, o docente será capaz de desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos estudantes e, ainda, valorizar “a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos da realidade” em que esses vivem e discutindo com eles “alternativas para a construção da vida”. (MACHADO, 2006b, p. 60).

Neste sentido, conclui Lucília Machado (Idem, p.61), “se faz necessário selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências destes sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura”.

Para alguns docentes do Campus Centro Histórico o que falta é justamente este reconhecimento dos jovens e adultos do PROEJA como protagonista da história e da cultura, como detentores de saberes adquiridos em suas ricas experiências, como pessoas com potencial de aprendizagem, como estudantes que precisam ser considerados no processo, que necessitam de motivação e valorização, mas, que, acima de tudo, merecem respeito e dedicação.

Isso talvez possa ser desenvolvido nesses docentes quando estiverem dispostos e quando tiverem a oportunidade de refletirem sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da EJA, o que permitirá que desenvolvam os seus trabalhos com ainda mais qualidade.

Para outros, porém, observou-se que existe uma boa vontade com o Programa, que é visto com bons olhos, devido ao seu potencial como política social e educacional, os quais se

mostraram prontos para contribuir com o seu desenvolvimento, faltando-lhes só meios para isso, como formação e infraestrutura.

Outra recomendação interessante, indicada nos Planos de Curso do PROEJA do Campus Centro Histórico, que, também, é destacado no Documento Base do Programa e visto por esse estudo como essencial para a efetivação de um currículo significativo, refere-se ao pressuposto da *Interdisciplinaridade*, a qual

[...] não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas. [...] é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2006b, p. 77).

Para seu desenvolvimento, sugere-se, como uma forma (entre outras), “a implementação de projetos integradores” que objetivam articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelos componentes curriculares em cada período letivo, contribuindo para “a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social”. É importante que o projeto esteja vinculado “à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado para cada realidade específica”. (Ibidem).

Acredita-se que os pressupostos da *contextualização* e da *interdisciplinaridade* contribuem para que na efetivação do currículo do PROEJA se relacione as múltiplas identidades dos jovens e adultos que compõe o seu público, o que constitui uma prática essencial para que esse permita a formação de cidadãs e cidadãos ativos/as, críticos/as, participantes, democráticos/as e solidários/as.

Para tanto, como se procurou demonstrar, todas as ações que envolvem as concepções amplas sobre o currículo devem atentassem a essa meta, para que “a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências [...] que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.” (SANTOMÉ, 2011, p. 155).

Assim, acredita-se que as ofertas resultantes do PROEJA contribuam, no geral, para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses jovens e adultos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social.

Para o educador Dante Moura (2006c, p. 62) é evidente o alcance social que pode ter o PROEJA, mas, para tanto, o Programa deve ser construído através de processos participativos e planejados, porém, da forma como vem sendo implantado, “aligeirada e autoritária”, reduz-se as possibilidades de contribuir para a inclusão sociolaboral dos destinatários, bem como, para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

E apesar de ciente dos entraves que a implantação e desenvolvimento do PROEJA vem enfrentando nos diversos Institutos Federais de Educação, o autor Dante Moura (2006c, p.62) possui um desejo compartilhado, acredita-se, por todos os educadores da EJA e dos que sonham com uma sociedade mais justa e democrática.

E, finalmente, como uma utopia necessária, o desafio de que, no futuro mediato, mas não muito remoto, seja possível que o estado brasileiro efetivamente garanta aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade e de forma universalizada, na faixa etária denominada regular. Ao alcançar essa universalização, a EJA poderá assumir outro papel: em vez de se destinar à formação inicial poderá centrar-se na formação continuada da classe trabalhadora e, portanto, na capacitação com vistas ao exercício de atividades mais complexas dentre as profissões técnicas de nível médio e, inclusive, como forma de contribuir para o acesso à educação superior.

Essa é uma esperança compartilhada por muitos educadores da EJA e apesar de parecer utópico espera-se que um dia, não muito distante, possa torna-se uma realidade. Há muitos caminhos para tanto, inclusive alguns apontados no presente estudo, entre os quais acredita-se que o próprio PROEJA, se bem planejado e desenvolvido de acordo com as concepções e princípios estabelecidos, pode ser um importante instrumento para a realização desses sonhos, que deveriam ser metas para a modalidade.

Para tanto, ratifica-se a necessidade de: material didático apropriado a faixa etária e especificidades do público a que se destina o Programa; formação didático-pedagógica dos agentes educacionais envolvidos (professores, pedagogos, assistentes sociais, gestores, entre outros); sensibilidade e envolvimento dos sujeitos do processo; constituição de grupos de estudo que possibilitem o fortalecimento das discussões sobre a EJA na Rede Federal de EPT; infraestrutura adequada (bibliotecas, laboratórios, salas equipadas, etc); entre outros.

E, sobretudo, no ponto de vista defendido por esta pesquisa, é essencial que o PROEJA estabeleça um currículo com identidade própria, para que atenda as especificidades

dos estudantes que formam o público da EJA. Sabe-se que tal tarefa constitui-se como um novo objeto de estudo para toda a Rede Federal de Educação, o que demandará métodos específicos e práticas adequadas, como as que já se destacou.

Assim, entende-se que para que o PROEJA concretize os seus objetivos, a elaboração e efetivação de currículos que envolvam as identidades dos educandos da EJA é essencial, pois o currículo é uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto das experiências planejadas e proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização da aprendizagem. Não é algo estático vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir, ao contrário, envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores, elementos essenciais para o sucesso do Programa.

Ressalta-se, porém, que as considerações feitas ao longo deste estudo e, especificamente, as destacadas neste tópico, representam apenas proposições sujeitas a análises, sugestões, críticas, revisões ou substituições por outros encaminhamentos mais adequados com a realidade de cada instituição; portanto, não devem ser vistas como prescrições.

Sabe-se que o currículo deve ser construído coletivamente, discutido e compartilhado por todos os agentes envolvidos em cada instituição, uma vez que cada grupo e cada coletivo conhecem com mais amplitude e detalhes a própria realidade da qual fazem parte.

E, por sua dimensão como produto de uma equipe, deve-se entender o processo de construção do currículo como algo incompleto e flexível e, portanto, demanda avaliação, replanejamento, realimentação e contínuo processo de discussão, à medida que vai se efetivando.

Por fim, ratifica-se que o estudo possibilitou o entendimento de que à medida que o PROEJA consiga se estabelecer como política de Estado para a EJA, fundamentada em um currículo cujas bases estejam no próprio universo de vida dos estudantes e com as condições de funcionamento atendidas, poderá contribuir consideravelmente para sanar essa grande dívida social que o país possui com os jovens e adultos que por diferentes razões não concluíram a formação básica e que não possuem uma educação profissional de qualidade; o que por sua vez, é um direito de todos garantido na Carta Magna deste país.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael. **Currículo e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. A educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n. 11, p. 9-20, abril de 2001.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Avíla, Eliana Lourenço de Lima e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar de 1997. Brasília, MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 5. 224 de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências, Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA, Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes da Terra: Programa nacional de Educação de Jovens e adultos Integrada com Qualificação Social Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base do Ensino Médio. Brasília: MEC, fev. de 2006a.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal; o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA e dá outras providências, Brasília: MEC, 2006b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 29/2006. Propondo reformulação da Resolução 01/2000, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA:** Documento Base da Formação Inicial e Continuada- Ensino Fundamental. Brasília: MEC, fev. de 2007.

_____. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: www.mec.gov.br/secad. Acesso em: 13 nov. 2010.

CAMPOS, Camila Aparecida. O desafio do currículo integrado no PROEJA. Disponível em: www.ufg.br. Acesso em 16 jun. 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2008.

COELHO, Ana M. Simões; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 169-184.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. 4. ed., São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mais irredutível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. Mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense; Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 97-108.

DA HORA, Lícia Cristina Araújo. Trabalho e educação: contradições na organização curricular do PROEJA no IFET-MA. Disponível em: www.ifma.edu.br. Acesso em 14 jan. 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio ; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-68.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª edição. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 133-166.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria G. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura.** Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança.** 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48 Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Et al. A Política da Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico contravertido. Disponível em: 19 de junho de 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 29 – 40.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Escola Crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 83-100.

_____. MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa;

SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 87-104.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Brasília, 2006. p. 5-15.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IBGE. PNAD 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IFMA. **Plano do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA**. São Luís: IFMA, 2008a.

_____. **Plano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA**. São Luís: IFMA, 2008b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: IFMA, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: Reduc/INEP, 1987.

_____. **Ensino Médio e Profissional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out. 2010.

LEITE, Lúcia H. Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições da experiência. : SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; MIRZA, S. T. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**. Volume 35, jan/abr 2010. p. 109-127.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006a. p. 36-53.

_____. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Brasília, 2006b. p. 51 – 67.

MALHEIRO, Teresa Irene R. de Carvalho; SANCHES, Maria U. Costa; MILANI, Miriam Ross. PROEJA: um remendo da educação brasileira ou uma oportunidade de inclusão social? Disponível em: www.cefetmt.edu.br. Acesso em: 15 out. 2010.

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

MANZKE, Jose Fernando. **Propuesta Curricular para La Educacion de Jovenes e Adultos Campesinos em Asentamientos de la Reforma Agraria**. São Luís: EDUFMA, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículos e Programas no Brasil**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1990.

_____. (Org.) **Currículo: questões atuais**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Currículo na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 10. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento . História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Amélia Cristina Reis. (Org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007, p. 20-41.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique, BORACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 157-186.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006a, p. 3-23.

_____. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006b, p. 76-93.

_____. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006c, p. 61-75.

_____. A implantação do PROEJA no CEFET- RN: avanços e retrocessos. Disponível em: www.ifrn.edu.br. Acesso em 06 nov. 2010a.

_____. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: www.ifrn.edu.br. Acesso em 08 nov. 2010b.

_____. **O PROEJA e o Currículo Integrado**. Palestra. I Fórum de Experiências e Pesquisas em PROEJA da região Nordeste I. Teresina: IFPI, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1994.

RIBEIRO, Maria Luzia Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração**. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. S.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Ivoneide de B. Araújo, Et al. Diálogos PROEJA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In: MOURA, Dante Henrique, BORACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 211-230.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa e OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, v. 5, n. 2, Nov 2006. Disponível em: www.uepg.br. Acesso em 07 fev. 2011.

SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças. **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz T. da. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. **Documentos de identidade**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarroll del curriculum**. Madri: Morata, 1984.

TELES, Jorge Luiz; CARNEIRO, Mônica de Castro Mariano (Orgs.). **Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação de parceiros**. Brasília: Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

VARGAS, Maria Cristina. Vinte anos do MST: sempre é tempo de aprender. In BRASIL. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção educação para todos. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

VIEIRA, Liszt (org.). **Identidade e Globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Caros/as participantes:

Com o intuito de aprofundar a pesquisa a respeito da importante relação entre currículos e as identidades dos educandos do PROEJA, necessitamos realizar uma investigação em que sua participação é extremamente necessária. Por esta razão, solicitamos a sua colaboração, pedindo, a todos, a maior atenção, cuidado e veracidade das respostas, para permitir a coleta de dados necessária para melhorar a qualidade de nosso trabalho.

Agradecemos muito a sua contribuição.

Não precisa se identificar, só precisa responder os itens a seguir.

DADOS PESSOAIS

1 - **IDADE:** _____ 2 - **NATURALIDADE:** _____ 3 - **SEXO:** () FEM
() MASC

DADOS PROFISSIONAIS

4- **FORMAÇÃO:** _____

5 - **TITULAÇÃO:** _____

6- **JÁ REALIZOU ALGUM CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?**

() SIM. QUANDO FOI O ÚLTIMO? _____ () NÃO

7 - **POSSUI OUTRA EXPERIÊNCIA EM EJA?** () SIM. QUANTOS ANOS? _____

() NÃO

8 - **A INSTITUIÇÃO OFERECE FORMAÇÕES CONTINUADAS SOBRE O PROEJA?**

() SIM, SEMPRE. QUANTAS JÁ PARTICIPOU? _____ () RARAMENTE () AINDA NÃO OFERECIU

EM RELAÇÃO AO PROEJA

9 – PARA VOCÊ, QUAL O SIGNIFICADO GERAL DA IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA COMO O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA?

10 – EM GERAL, COMO VOCÊ CARACTERIZA OS ALUNOS DO PROEJA?

11 – EM SUA OPINIÃO, A REALIDADE CULTURAL E SOCIAL DOS ALUNOS DO PROEJA FACILITAM OU DIFICULTAM O TRABALHO COM AS TURMAS DO PROGRAMA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

EM RELAÇÃO AS PRÁTICAS CURRICULARES

12 – NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA VOCÊ IDENTIFICA ASPECTOS QUE ESTÃO RELACIONADOS ÀS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS E SOCIAIS DOS ALUNOS DO PROEJA? JUSTIFIQUE.

13 – QUAIS AS METODOLOGIAS UTILIZADAS POR VOCÊ NAS TURMAS DO PROEJA?

14 – A MEDIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA SUA DISCIPLINA NAS TURMAS DO PROEJA É FEITA DA MESMA FORMA QUE NAS TURMAS REGULARES? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.-

15 - QUAIS OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS MAIS UTILIZADOS POR VOCÊ NAS TURMAS DO PROEJA?

16 - DURANTE AS AULAS OS ALUNOS PARTICIPAM DOS DEBATES, FAZEM PERGUNTAS, DÃO EXEMPLOS? EXPLIQUE.

17 - EM SUA OPINIÃO, NO GERAL, QUAL OU QUAIS OS MOTIVOS QUE DIFICULTAM O TRABALHO EDUCACIONAL COM AS TURMAS DO PROEJA?

- () O CURRÍCULO CONDENSADO; () A REALIDADE DIFERENCIADA DO PÚBLICO;
() A FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROFESSORES NA ÁREA;
() A FRAGILIDADE DA BASE TEÓRICA DOS ALUNOS;
() OUTRO. QUAL? _____

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

18 - EM SUA OPINIÃO, COMO AS DIFICULDADES DO PROEJA PODEM SER RESOLVIDAS?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

DADOS PESSOAIS

1 - IDADE: _____ 2 - NATURALIDADE: _____ 3 -SEXO: () FEM
() MASC
4 - ESTADO CIVIL: _____

ESCOLARIDADE

5 - QUANDO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL? _____
6 - ESCOLA DE ORIGEM: () PÚBLICA () PRIVADA 7 – MODALIDADE: ()
REGULAR () EJA

DADOS PROFISSIONAIS

8 - PROFISSÃO: _____
9 – ESTÁ TRABALHANDO ATUALMENTE? () SIM () NÃO EM QUE?

10- TURNO DE TRABALHO: () MANHÃ () TARDE () NOITE

EM RELAÇÃO AO PROEJA

11 - QUAL O FATOR OU FATORES QUE O LEVARAM A OPTAR PELO PROEJA?

() POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO;
() A ALTA CONCORRÊNCIA DAS VAGAS REGULARES;
() A TRADIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – IFMA;

() POSSIBILIDADE DE RECEBER UM ENSINO DE QUALIDADE ;
() OUTRO.
QUAL? _____

12 - EM SUA OPINIÃO, COMO OS ALUNOS DO PROEJA SÃO VISTOS NO IFMA?

EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

13 – AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA FAZEM ALGUMA RELAÇÃO COM A REALIDADE CULTURAL E SOCIAL DOS ALUNOS DO PROEJA?JUSTIFIQUE.

R: _____

14 - VOCÊ CONSEGUE FAZER RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA ESCOLA COM A SUA VIDA?

() SIM, SEMPRE () AS VEZES () NÃO

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA: _____

15 - ANTES DE INICIAR A AULA O/A PROFESSOR(A) INVESTIGA O QUE A TURMA SABE SOBRE O ASSUNTO?

() SIM SEMPRE, POR TODOS () SIM SEMPRE, POR ALGUNS () AS VEZES, POR ALGUNS () NÃO

16 - OS PROFESSORES SE PREOCUPAM EM DAR EXEMPLOS DE COMO NO COTIDIANO VOCÊ PODE USAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA ESCOLA?

() SIM SEMPRE, POR TODOS () SIM SEMPRE, POR ALGUNS () AS VEZES, POR ALGUNS () NÃO

17 - DURANTE AS AULAS VOCÊ CONSEGUE PARTICIPAR DOS DEBATES FAZENDO ALGUMA RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS COM ALGO QUE DIZ RESPEITO A SUA VIDA, SUA HISTÓRIA OU SUA CULTURA?

() SIM, VÁRIAS VEZES ISSO É POSSÍVEL () RARAMENTE ISSO É POSSÍVEL
() NUNCA FOI POSSÍVEL

18 - VOCÊ TEM ALGUMA DIFICULDADE EM APRENDER OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA ESCOLA?

()SIM, EM VÁRIAS DISCIPLINAS () AS VEZES, EM ALGUMAS DISCIPLINAS ()NÃO

19 – CITE A (AS) DISCIPLINA (AS) QUE VOCÊ POSSUI DIFICULDADES E AS DESCREVAM.

20 – EM SUA OPINIÃO COMO AS DIFICULDADES NO PROEJA PODEM SER RESOLVIDAS?

R: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGA E ASSISTENTE SOCIAL DO CAMPUS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – Qual a sua visão a respeito da forma de implantação do PROEJA no IFMA?
- 2 – Como funcionam atualmente as turmas do PROEJA no Campus Centro Histórico?
- 3 - Qual a atual realidade das turmas do PROEJA no Campus (dificuldades, avanços, possibilidades, maiores problemas, etc)?
- 4 – Como você percebe o envolvimento dos docentes com as turmas do PROEJA?
- 5 – A escola procura desenvolver atividades que integrem os estudantes do PROEJA com as outras turmas? Exemplifique.
- 6 – Qual avaliação você faz acerca da função do PROEJA?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSOS DO PROEJA

1 – Identificação do documento

Tipo de documento

Local e Data

Equipe de elaboração

Estrutura

Referências

2- Resumo

3 – Situações problemáticas destacadas relacionadas à integração entre Currículos e Identidades.

4 – Conceitos apresentados relacionados às categorias principais da pesquisa: EJA, Currículos e Identidades.

5 – Referências feitas ao tema da pesquisa.

6 - Referências teóricas feitas às categorias da pesquisa.

7- Outras observações relevantes.

ANEXOS


ANEXO A- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ARTESANATO

DISCIPLINAS	ANO I SEMESTRE I		DISCIPLINAS	ANO I SEMESTRE II	
	C.H. SEMANAL	C. H. Módulo		C. H. SEMANAL	C. H. Módulo
Língua Portuguesa	02	40	Música	02	40
Arte	02	40	Filosofia	01	20
Geografia	02	40	Física	02	40
História	02	40	Química	02	40
Biologia	02	40	Espanhol	02	40
Matemática	02	40	Sociologia	01	20
Hist. da Cultura e da Arte: da Pré-História à Arte Gótica	02	40	Informática	02	40
Identidade do Produto Artesanal	02	40	Desenho Técnico	02	40
Elementos da Cultura Material Iconográfica	02	40	Hist. da Cultura e da Arte: do Renasc. À Arte Contemporânea	03	60
Oficina de Cerâmica	02	40	Técnicas de Criatividade	03	60
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400

ANO II / SEMESTRE III			ANO II / SEMESTRE IV		
Língua Portuguesa	03	60	Língua Portuguesa	02	40
Sociologia	02	40	Química	02	40
História	02	40	Física	02	40
Geografia	02	40	Matemática	02	40
Biologia	02	40	Espanhol	02	40
Matemática	02	40	Arte	02	40
Técnicas de Representação Bi e Tridimensional	03	60	Filosofia	02	40
Materiais e Processos de Produção Artesanal	02	40	Oficinas Experimentais	02	40
Oficinas Culturais: Teatro	02	40	Projeto de Artesanato	02	40
-	-	-	Oficina de Reciclagem	02	40
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400
ANO III / SEMESTRE V			ANO III / SEMESTRE VI		
Língua Portuguesa	02	40	Língua Portuguesa	03	60
História	02	40	Química	02	40
Geografia	02	40	Física	02	40
Biologia	02	40	Arte	02	40
Filosofia	02	40	Sociologia	02	40
Matemática	02	40	Matemática	03	60
Inglês	02	40	Empreendedorismo	02	40
Design de Embalagem	02	40	Ecoartesanato	02	40
Materiais Didáticos e de Lazer	02	40	Oficina de Madeira	02	40
Educação Patrimonial	02	40	-	-	-
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400

ANO IV/ SEMESTRE VII		
Língua Portuguesa	03	60
Inglês	02	40
Matemática	02	40
Metodologia da Pesquisa Científica	03	60
Metodologia de Projeto de Produto	03	60
Tecnologia da Imagem	03	60
Segurança do Trabalho	02	40
Exposição e Venda de Produtos Artesanais	02	40
SUBTOTAL	20	400
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 45 minutos)		2.800
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 60 minutos)		1.973
ATIVIDADES INTEGRADORAS (Hora aula de 60 minutos)		70
BASE CIENTÍFICA		1.483
BASE TECNOLÓGICA		920
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (Hora aula de 60 minutos)		2.403

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO CAMPUS CENTRO HISTÓRICO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS – PROEJA					
DISCIPLINAS	ANO I SEMESTRE I		DISCIPLINAS	ANO I SEMESTRE II	
	C. H. SEMANAL	C. H. Módulo		C. H. SEMANAL	C. H. Módulo
Língua Portuguesa	02	40	Música	02	40
Arte	02	40	Filosofia	01	20
Geografia	02	40	Física	02	40
História	02	40	Química	02	40
Biologia	02	40	Espanhol	02	40
Matemática	02	40	Sociologia	01	20
Introdução a Eventos	03	60	Informática	02	40
Fund. Do Turismo e Hospitalidade	03	60	Marketing em Eventos	03	60
Etiqueta e Postura Profissional	02	40	Cerimonial e Protocolo	02	40
-	-	-	Planejamento e Organização de Eventos	03	60
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400
ANO II / SEMESTRE III			ANO II / SEMESTRE IV		
Língua Portuguesa	03	60	Língua Portuguesa	02	40
Sociologia	02	40	Química	02	40
História	02	40	Física	02	40
Geografia	02	40	Matemática	02	40
Biologia	02	40	Espanhol	02	40
Matemática	02	40	Arte	02	40
Cerimonial e Protocolo II	02	40	Filosofia	02	40
Planejamento e Organização de Eventos II	03	60	Manifestações Artísticas e Culturais Regionais	03	60
História da Cultura e da Arte	02	40	Alimentos e Bebidas	03	60
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400

ANO III / SEMESTRE V			ANO III / SEMESTRE VI		
Língua Portuguesa	02	40	Língua Portuguesa	03	60
História	02	40	Química	02	40
Geografia	02	40	Física	02	40
Biologia	02	40	Arte	02	40
Filosofia	02	40	Sociologia	02	40
Matemática	02	40	Matemática	03	60
Inglês	02	40	Estatística	02	40
Empreendedorismo	02	40	Educação Patrimonial	02	40
Legislação Aplicada a Eventos	02	40	Criatividade e Recreação em Eventos	02	40
Recursos Humanos em Eventos	02	40	-	-	-
SUBTOTAL	20	400	SUBTOTAL	20	400
ANO IV / SEMESTRE VII					
Língua Portuguesa	03	60			
Inglês	02	40			
Matemática	02	40			
Metodologia da Pesquisa Científica	03	60			
Qualidade em Eventos	02	40			
Gestão em Eventos	02	40			
Recepção e Secretaria	02	40			
Decoração e Ambientação de Espaços de Eventos	02	40			
Segurança e Prevenção de Acidentes	02	40			
SUBTOTAL	20	400			

CARGA HORÁRIA (Hora aula de 45 minutos)	2.800
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 60 minutos)	1.973
ATIVIDADES INTEGRADORAS (Hora aula de 60 minutos)	70
BASE CIENTÍFICA	1.483
BASE TECNOLÓGICA	920
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (Hora aula de 60 minutos)	2.403