

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

O PROEJA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: o currículo integrado em
discussão

São Luís – MA
2014

KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

**O PROEJA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: o currículo integrado em
discussão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lélia Cristina S. de Moraes

São Luís – MA

2014

Cardoso, Keyllyanne Desterro

O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão / Keyllyanne Desterro Cardoso. – São Luis, 2014.

145f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2014.

1. Currículo integrado. 2. Formação profissional. 3. PROEJA.

I. Título.

CDU 37.016

KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

**O PROEJA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: o currículo integrado em
discussão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.

Prof.

Agradeço de forma primordial a Deus, fonte de fé, amor e força que nos momentos de angústia encontrei a paz em mim em seu amor. Aos meus pais, Clarice de Jesus e Antônio José pela força que me deram para continuar acreditando no meu potencial para persistir na conquista dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, saúde, fé e equilíbrio para vencer os obstáculos que apareceram durante essa caminhada árdua; por fazer acreditar em mim mesma, na minha potencialidade e conseguir vencer mais uma etapa da minha vida. Somente pelo seu amor e compaixão meu sonho tornou-se realidade.

Aos meus pais, Clarice de Jesus Desterro Cardoso e Antonio José Mota Cardoso, pelo apoio dado durante todo esse tempo, me consolando nos momentos mais difíceis e dando-me apoio nas diversas situações cotidianas. A vocês, queridos pais toda a minha gratidão e amor.

Às minhas queridas amigas Caroliny Santos Lima e Suzana Andréia S. Coutinho pelo apoio incondicional que me deram durante todo esse tempo, sendo não só amigas mais irmãs e me incentivando a nunca desistir e acreditar que eu era capaz. A vocês amigas MEU LADO ESQUERDO DO PEITO.

A todos meus familiares, agradeço o incentivo, companheirismo, amor, zelo e carinho que sempre demonstraram em cada momento de minha vida, principalmente minha amada avó Raimunda Nonata Correia Desterro e meu primo Joallysson Desterro Bayma.

À meu namorado, pelo apoio durante toda essa jornada, estando comigo nos momentos mais complicados e nunca deixando de acreditar na minha capacidade.

À minha querida orientadora Lélia Cristina, pela força, dedicação, apoio que me deu durante esse tempo em que fui sua orientanda. Obrigada por ter me motivado nos momentos que já não tinha mais forças para prosseguir. És uma mulher forte, lutadora, que trabalha com seriedade, competência, compromisso e principalmente com amor à arte de ser educadora.

A todos os membros do grupo “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, pelos momentos enriquecedores durante essa trajetória acadêmica, desde a graduação até o mestrado.

Aos amigos do Mestrado em Educação, por todos os momentos vividos que foram gratificantes e maravilhosos, principalmente as minhas queridas e amadas amigas Floriza Gomide e Roza Maria.

A todos os professores do Mestrado em Educação que tive o prazer de ser aluna. Obrigada pelos momentos enriquecedores.

Aos professores, coordenadores e alunos do curso de Eletrotécnica do PROEJA do Campus Monte Castelo do IFMA alunos que fizeram parte desse trabalho e possibilitaram esse estudo tão significativo para minha dissertação.

Dessa forma agradeço a todos que fazem parte da minha vida, mesmo os que não foram mencionados, mas que são tão importantes para mim. Agradeço a todos que acreditam em mim e tornam minha vida mais significativa.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado insere-se no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” da Universidade Federal do Maranhão. Este trabalho refere-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em que se, analisa o currículo integrado de um curso ofertado pelo programa, visando compreender as articulações entre a escolarização e a formação profissional em nível médio. Neste estudo adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa por considerarmos que as ações investigadas podem ser melhor compreendidas, considerando a realidade objetiva, no ambiente natural da pesquisa. A técnica adotada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Participaram das entrevistas dois coordenadores do curso de eletrotécnica do PROEJA, cinco docentes e dez alunos do curso, num total de dezessete sujeitos, no sentido de extrair suas percepções sobre o currículo integrado proposto para o curso. Foram trabalhados na pesquisa três categorias de análises: currículo integrado, educação de jovens e adultos e PROEJA. Fundamenta-se essa pesquisa os estudos: Goodson (2010); Kuenzer (1997); Sacristán (2000); Santomé (1998); Marx (1998); Romanelli (1986); Saviani (2008); Pacheco (2006); Moreira e Silva (1995); Harvey (1996); e ainda em Ciavatta (2005); Di Pierro (2013); Fazenda (2008); Filho (2004); Freire (1996); Gramsci (1979); Teixeira (1962); Ribeiro (2003); Poupart (2010); Magalhães (2010), além de recorrermos aos documentos referentes ao PROEJA. Com esse estudo verificou-se que o currículo integrado adotado para o curso ofertado do Proeja tem a interdisciplinaridade como uma forma de ser efetivado, adotando-se o projeto integrador como forma estratégica de promover essa integração. Vislumbra-se o currículo integrado na perspectiva de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem que amplie a visão de mundo do aluno em sua totalidade. Os resultados da pesquisa confirmam a relevância dessa formação integral na vida desses jovens e adultos que buscam o término da educação básica agregada a uma formação profissional. Apesar de certas dificuldades inerentes ao desenvolvimento do currículo integrado, os sujeitos pesquisados reconhecem a importância que esse programa tem no resgate da escolarização e formação profissional para esses jovens e adultos público, alvo do PROEJA.

Palavras- chave: Currículo Integrado. Formação Profissional. PROEJA.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is part of the research group "School Curriculum, Training and Teaching Work" at the Federal University of Maranhão. This work refers to the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education Modality Youth and Adult Education – PROEJA as it analyzes the integrated curriculum of a course offered by the program, seeking to understand the links between schooling and vocational training in high school. In this study we adopted a qualitative research methodology by considering that the actions investigated can be better understood considering the objective reality, the natural environment research. The technique used for data collection was a semi-structured interview. Participated in the interviews two course coordinators of the electrotechnical Proeja, five teachers and ten students of the course, a total of seventeen subjects in order to elicit their perceptions of the proposed integrated curriculum for the course. Integrated curriculum, youth and adult education and Proeja: three categories of analysis were worked in the research. It is based on this research studies: Goodson (2010); Kuenzer (1997); Sacristan (2000); Santomé (1998); Marx (1998); Romanelli (1986); Saviani (2008); Pacheco (2006); Moreira and Silva (1995); Harvey (1996); and still Ciavatta (2005); Di Pierro (2013); Finance (2008); Son (2004); Freire (1996); Gramsci (1979); Tan (1962); Ribeiro (2003); Poupart (2010); Magalhães (2010), besides resorting to the documents relating to Proeja. With this study it was found that the integrated curriculum adopted for the course offered Proeja has interdisciplinarity as a way to be realized, adopting the integration project as a strategic way to promote such integration. We conjecture that the integrated perspective of enabling a process of teaching and learning that broadens the worldview of the student curriculum in its entirety. The survey results confirm the importance of comprehensive education in the lives of young people and adults seeking termination of aggregate basic education to vocational training. Despite certain difficulties inherent in the development of integrated curriculum subjects surveyed recognize the importance that this program has in the rescue of schooling and vocational training for these young adults and square, target Proeja.

Keywords: Integrated Curriculum. Vocational Training. PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa	21
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa	21
Quadro 3 – Índices de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 1996 / 2001 por regiões do Brasil.....	40

LISTA DE SIGLA

ALFASOL	– Alfabetização Solidária
CEAA	– Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos
CONFITEIA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CNBB	– Conferência Nacional de Bispos do Brasil
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	– Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPES	– Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
JOC	– Juventude Operária Católica
JUC	– Juventude Universitária Católica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação
MCP	– Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
TEM	– Ministério do Trabalho e Emprego
MST	– Movimento dos Sem-Terra
MST	– Movimento dos Sem-Terra
NSE	– Nova Sociologia da Educação
ONG	– Organizações Não-Governamentais
PA	– Programa de Alfabetização Solidária
PABAE	– Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PBA	– Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	– Plano Nacional de Educação

PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNQ	– Plano Nacional de Qualificação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PPA	– Plano Plurianual
PLANFOR	– Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA	– Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	– Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REUNI	– Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEA	– Serviço de Educação de Adultos
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	– United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Percurso Metodológico	19
1.2	Estrutura da dissertação	23
2	REVISITANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: encontros e desencontros com a Formação Profissional	25
2.1	A trajetória histórica da Educação de jovens e adultos no Brasil: dos primórdios aos dias atuais.....	25
3	O CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS: situando a educação de jovens e adultos	46
3.1	Currículo: revisitando concepções e conceitos	47
3.2	O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos: revelando encontros e desafios	55
3.3	Currículo Integrado: os conhecimentos de formação geral e profissional na educação de jovens e adultos	69
4.	O CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a proposta curricular do Proeja.....	78
4.1	A proposta curricular do PROEJA: concepções, contexto, objetivos e finalidades	78
4.2	A proposta curricular do curso de técnico em eletrotécnica na modalidade de jovens e adultos.....	87
4.3	O que pensam os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre o Proeja no Campus Monte Castelo em São Luís – MA	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES.....	126
	ANEXOS.....	139

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e os problemas enfrentados para sua efetivação, historicamente têm ocupado espaço em pesquisas acadêmicas, discussões em âmbito nacional e local, principalmente no que se refere aos pressupostos curriculares que orientam as práticas educacionais dessa modalidade de ensino.

As novas determinações da sociedade contemporânea no que concerne à formação para o trabalho, diante das constantes transformações inerentes ao modo de produção capitalista, requerem um sujeito trabalhador cada vez mais dinâmico, flexível, apto ao desenvolvimento de diversas funções. Isso coloca em voga a formação do cidadão em sua plenitude, envolvendo conhecimentos científicos básicos inerentes à formação acadêmica, e ainda conhecimentos referentes a formação profissional, em busca de uma formação voltada para o mundo do trabalho considerada como necessária, pois, em se tratando da formação de jovens e adultos, esta se constitui um resgate do direito negado a esses indivíduos que foram excluídos do sistema educacional.

Sabemos que as transformações ocorridas na sociedade e nos meios de produção a partir do século XXI com a Revolução Industrial, sem dúvida, trouxeram implicações para o campo da educação, as quais por sua vez se refletiram na organização e nos conteúdos trabalhados na formação dos educandos, determinando, portanto, outras propostas de currículo, entre elas as relativas à EJA e a formação profissional nessa modalidade.

No que diz respeito ao campo da EJA, merece uma especial atenção a forma como esta se estruturou até os dias atuais, especialmente em termos da relação escolarização e formação para o trabalho. A EJA ganhou espaço na história da educação brasileira a partir da década de 1940, quando a educação elementar começou a consolidar-se e, desde então, passou por diversas mudanças e reestruturações.

Partindo da sua historicidade, vemos que essa modalidade de ensino foi marcada por relações sociais, políticas e econômicas que perpassaram por diversos fatores do próprio contexto do país e teve que se reorganizar para atender às novas determinações que o mercado de trabalho impõe para a formação dos cidadãos. Nesse contexto, a EJA foi instituída visando à reinserção de jovens e adultos que,

por múltiplos motivos, encontram-se à margem do sistema educacional, garantindo-lhes o direito de ter acesso à educação, como prevê a Constituição Brasileira Federal de 1988.

Assim, analisando o contexto da EJA e suas determinações, podemos afirmar que discutir uma proposta curricular voltada para esse segmento é importante, visto ser o currículo um dos instrumentos que materializa as intenções pedagógicas das políticas educacionais no espaço da escola. Com isso, o currículo deve estar estruturado de acordo com os determinantes de que o ser social necessita para viver em sociedade.

Nesse sentido, o currículo, de acordo com Ribeiro (1993), consiste no sustentáculo da organização educacional, ou seja, é ele que dá vida ao processo de ensino e aprendizagem com suas concepções de educação, mundo, sociedade, homem e conhecimento. Desse modo, a proposta curricular assume essencialmente um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico, portanto o currículo não deve ser visto apenas como um documento burocrático, mas como um instrumento que desenvolverá capacidades, intervindo na formação do indivíduo, de modo a transformá-lo em um ser ético e social. Diante disso, Pacheco (2005) expressa que o currículo é expressa que o currículo é:

[...] um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida (PACHECO, 2005, p. 31).

Silva (2003) enfatiza que, talvez mais importante do que a busca da definição de currículo seja a busca de saber quais questões teóricas do currículo ou um discurso curricular, pretende-se responder. A questão central sobre o currículo é, pois, saber qual conhecimento deve ser ensinado e, nesse caso, o questionamento é: O quê? Assim, a pergunta “o quê?”, mostra-nos que as teorias sobre currículo estão direcionadas explícita ou implicitamente a desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. E a esse respeito esse autor refere:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2003, p. 15).

Levando em consideração a EJA e suas especificidades, a proposta curricular deve considerar o contexto em que tal modalidade está inserida, os sujeitos envolvidos e as referências históricas, sociais, políticas e culturais.

Nessa perspectiva, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.478 em 2005, que foi substituído pelo Decreto nº 5.840 em 2006, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA surge, então, com a perspectiva de ampliar o nível de escolaridade exigido pelo mundo do trabalho, pois somente com a conclusão da EJA os alunos não conseguiam obter melhorias tangíveis nas suas condições de vida, principalmente quanto a ascensão profissional e estabilidade econômica. Assim, o PROEJA, agora, com a finalidade de integrar a formação profissional dos trabalhadores com a educação básica, nos níveis fundamental e médio na modalidade da EJA, trouxe possibilidade de melhoria da qualificação profissional aliada à elevação do nível de escolaridade dos alunos, o que é corroborado no texto abaixo:

[...] a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 7).

Essa integração proposta no currículo, envolvendo a formação acadêmica e a qualificação profissional, encontra-se assim expressa nas diretrizes norteadoras do PROEJA:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. (BRASIL, 2007, p. 13).

Conforme o estabelecido na proposta curricular do PROEJA, almeja-se: uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a

ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais, ou seja, sua formação plena, em que o caminho escolhido é a formação profissional articulada à escolarização, como o princípio norteador de formação integral, de modo que seja reconhecido o saber do aluno trabalhador. Para tanto, a escola deve se constituir uma instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, levando sempre em consideração as vocações produtivas e potencialidades do desenvolvimento regional, envolvidas em ações de sustentabilidade socioculturais, econômicas e ambientais.

Também expressa essa política que sua finalidade é superar o caráter compensatório e assistencialista instalado nas ações educacionais destinadas à EJA e à Educação Profissional ao longo de nossa história. Outra finalidade é contribuir para romper com a lógica que submete a educação aos ditames do mercado, pois tal lógica subtrai os direitos de cidadania, transformando-os em serviços prestados, aos quais só tem acesso quem pode pagar, enquanto que a grande maioria da população que depende mais diretamente da ação do Estado fica excluída do acesso à educação. O PROEJA tem assim seus alicerces em uma proposta que faz a convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); a formação geral considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania.

Ante o exposto, é oportuno colocar que o interesse pela pesquisa em questão surgiu no decorrer do nosso engajamento no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, quando tive os primeiros contatos com a educação de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação profissional e ação comunitária – PROJOVEM. Essa experiência suscitou-nos questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere à área do currículo em seu aspecto de integração entre a formação geral e a qualificação profissional no contexto educacional do estado do Maranhão.

No mestrado continuamos investigando o currículo, desta vez estudando outro programa que envolve formação profissional articulada à escolarização. Nesse sentido, em nossa pesquisa realizamos o estudo sobre PROEJA, analisando o currículo integrado em um curso técnico para jovens e adultos ofertado pelo

programa, no âmbito do IFMA, mais precisamente aquele desenvolvido no Campus Monte Castelo, focando sua concepção e seu desenvolvimento.

Assim, levando em consideração o nosso objeto de estudo, que consiste no currículo integrado desenvolvido no curso de Eletrotécnica do Campus Monte Castelo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMA serão discutidos e estudados aspectos inerentes à proposta curricular desse Programa, a partir de um entendimento de currículo integrado, já que o PROEJA tem como objetivo proporcionar a jovens e adultos uma formação ampla, que envolva conhecimentos científicos acumulados e essenciais à formação humana, qualificação profissional, sobretudo àquele que se encontra fora da escola, visando à sua inserção no mercado de trabalho local. Em outras palavras,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. 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, 2007, p.11).

Levando em consideração todos esses elementos sobre o referido Programa, seus objetivos e, particularmente, no se refere ao currículo integrado, temos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- Quais fundamentos teórico-metodológicos orientam a concepção de currículo integrado do PROEJA, principalmente no que se refere à articulação da escolarização e profissionalização?
- Qual a concepção de currículo integrado presente na proposta curricular do Curso Técnico do PROEJA do Campus Monte Castelo?
- Como se processou a elaboração e implantação de um Curso Técnico do PROEJA no currículo integrado do Campus Monte Castelo?

Vale ressaltar que temos como foco principal da pesquisa o currículo integrado do PROEJA, portanto o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o currículo integrado de um curso técnico do PROEJA, visando compreender as articulações existentes entre a escolarização e a formação profissional. E como objetivos específicos:

- Identificar os princípios teóricos e metodológicos que estruturam o currículo integrado de um curso técnico do PROEJA no Campus Monte Castelo;
- Discutir a concepção de formação profissional expressa nas diretrizes do PROEJA e a sua relação com a proposta desenvolvida em um curso técnico do programa no Campus Monte Castelo;
- Analisar o processo de elaboração e implantação de um currículo integrado de um curso técnico do PROEJA no contexto do Campus Monte Castelo;
- Identificar a concepção de currículo integrado presente no Plano Curricular de um curso técnico que integra o PROEJA no Campus Monte Castelo.

1.1 Percurso Metodológico

O caminho metodológico para desenvolvimento desta pesquisa e de apropriação do objeto a ser estudado, baseou-se em uma abordagem qualitativa, como explicita Deslauries e Kérisit (2010, p.137):

[...] a pesquisa qualitativa geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea.

Assim, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador escolhe os instrumentos que irão lhe possibilitar trazer as informações almejadas, verificando sua concretude durante o tempo da pesquisa, visto que, dentre outros aspectos, a pesquisa qualitativa preocupa-se com os atores sociais e as suas realidades e vivências, por isso não toma como fator principal os dados quantitativos.

A pesquisa qualitativa tem ainda como foco principal o ambiente natural do objeto pesquisado, de modo que o pesquisador, ao adentrar o campo de pesquisa, leva consigo uma série de questionamentos gerais e quando começa a observar acaba obtendo uma série de respostas que irão lhe possibilitar novos questionamentos que serão confrontados em seguida. Dessa forma, irá perceber que vários determinantes devem ser levados em consideração na interpretação dos dados obtidos, que é um ponto a ser refletido e analisado durante todo o processo investigativo. Sobre isso Poupart (1981) ressalta:

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, no decurso e no final da investigação (POUPART, 1981 apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994 p. 99).

No lócus da pesquisa, investigamos como o currículo integrado do PROEJA está sendo desenvolvido e como os sujeitos que compõem o público do curso objeto do estudo estão percebendo as interrelações entre as diversas áreas de conhecimento com a formação profissional na realização da proposta curricular integrada. Portanto, optamos pelo curso de Eletrotécnica do PROEJA desenvolvido no IFMA, o único no atual momento que oferta essa modalidade de ensino nesse campus. Está no último ano de desenvolvimento e é cursado por 18 (dezoito) alunos.

O IFMA uma instituição de renome no que se refere à educação profissional. Possui vinte campi espalhados em todo o Maranhão, sendo 4 (quatro) deles em São Luís.

Levando em consideração o aspecto de atores sociais dentro da pesquisa qualitativa, segundo Poupart (2010), não podemos compreender nem interpretar a realidade fora da perspectiva dos atores sociais, dentro de suas visões de mundo, valores e relações humanas e profissionais. Desse modo, a pesquisa com sujeitos estudantes do PROEJA no Campus Monte Castelo organizou-se da seguinte maneira: 10 (dez) alunos do curso, 5 (cinco) professores que atuam no referido curso, os quais, ministram disciplinas das base científica e das base tecnológica e 2 (dois) coordenadores do curso, totalizando 17 (dezessete).

O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas características dos professores e coordenadores da pesquisa.

Quadro 1 – Características dos professores e coordenadores da pesquisa

Participantes	Formação	Gênero
Graciliano	Engenharia Elétrica	Masculino
Aluísio	Engenharia Elétrica	Masculino
Bernardo	Licenciatura plena em Eletricidade	Masculino
Cecília	Licenciada em Química, mestrado em Química Analítica e Doutorado em Química Orgânica	Feminino
Rachel	Letras e mestrado em Educação	Feminino
Martha	Pedagoga	Feminino
Josué	Engenharia Elétrica	Masculino

Fonte: Pesquisa Empírica

O Quadro 2 especifica algumas das características dos alunos que foram os sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Características dos alunos sujeitos da pesquisa

Participantes	Formação	Gênero
João	Cursando o PROEJA	Masculino
Bento	Cursando o PROEJA	Masculino
Tereza	Cursando o PROEJA	Feminino
Moema	Cursando o PROEJA	Feminino
Ezequiel	Cursando o PROEJA	Masculino
Bertoleza	Cursando o PROEJA	Feminino
Jerônimo	Cursando o PROEJA	Masculino
Martim	Cursando o PROEJA	Masculino
Fabiano	Cursando o PROEJA	Masculino
Iracema	Cursando o PROEJA	Feminino

Fonte: Pesquisa Empírica.

No quadro acima podemos observar algumas características dos sujeitos pesquisados para o melhor embasamento da pesquisa.

Na condução metodológica da pesquisa, inicialmente buscamos o aprofundamento teórico do objeto recorrendo à revisão bibliográfica sobre Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, políticas públicas, currículo e mais especificamente o currículo integrado do PROEJA.

Faz-se necessário enfatizar que, dentro deste contexto de pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita a uma etapa inicial, apenas utilizada no início da pesquisa, mas trata-se de um elemento necessário para o pesquisador continuar seus estudos durante toda a pesquisa, afinal, seu objeto poderá sofrer mudanças e transformações acerca dos quais o pesquisador necessitará de mais conhecimentos teóricos. Pois,

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita a etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretações. (DESLAURIES; KÉRISIT, 2010, p. 149).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, as entrevistas, elaboradas de acordo com os objetivos e as questões da pesquisa, e realizadas como amostra representativa de todos os segmentos envolvidos com o Programa.

De acordo com Poupart (2010), as entrevistas permitem aos pesquisadores entrar de fato nas realidades sociais dos atores sociais e enfatiza:

[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro lado, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos. (POUPART, 2010, p. 215).

Entrevistas com base na pesquisa qualitativa possibilitam ao pesquisador compreender as realidades sociais e suas implicações.

Vale dizer que todo esse processo de estudo, coleta de dados e outras etapas é estudado e analisado mais profundamente no quesito do Currículo Integrado na formação de Jovens e Adultos. Dessa forma, organizamos a pesquisa conforme os procedimentos metodológicos: fundamentação teórica em literatura que

versa sobre o assunto; bibliografias que abordam temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, pesquisas em *sites*, artigos, monografias, dissertações; elaboração e aplicação de instrumento de pesquisa (entrevistas); análise e interpretação dos dados coletados, articulando-os com os eixos teóricos e metodológicos firmados durante a pesquisa; redação do texto da Dissertação de Mestrado para o processo de qualificação e redação final do texto da Dissertação.

1.2 Estrutura da dissertação

Quanto à estrutura desta dissertação, organizamos da seguinte forma: iniciamos com a introdução, em que explicitamos os objetivos da pesquisa e, em seguida, abordamos a trajetória teórico-metodológica na qual descrevemos também o nosso envolvimento com o objeto da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado Revisitando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: encontros e desencontros com a Formação Profissional, abordamos momentos significativos no contexto do desenvolvimento da EJA até chegar à conjuntura atual, reconstituindo as propostas curriculares da EJA, com ênfase na legislação e nos programas governamentais que foram criados para essa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, discutimos o Currículo, perpassando pelos seus princípios, teorias e implicações na EJA, enfatizando as teorias curriculares, englobando ainda o aspecto inerente ao trabalho e à formação integral do indivíduo na escola, presentes na proposta de currículo integrado.

No quarto capítulo, abordamos um estudo acerca da Proposta Curricular Nacional do PROEJA e aquela específica do Campus Monte Castelo, enfatizando suas concepções, fundamentações, objetivos e princípios para a devida apreensão das diretrizes do currículo, assim como da pesquisa realizada no Campus Monte Castelo a respeito do PROEJA, tratando sobre o que a realidade estudada nos revela.

No quinto e último capítulo, tecemos as considerações finais, não no sentido de encerrar a temática, mas no intuito de provocar novas indagações referentes à Educação de Jovens e Adultos, pois uma pesquisa nunca se encerra sem deixar novos questionamentos. Também realizamos uma retomada dos

objetivos a fim de verificarmos se as inquietações referentes ao PROEJA e à proposta do Currículo Integrado foram respondidas, assim como revermos os aspectos mais relevantes destacados na pesquisa.

CAPÍTULO II

“Somos criadores de nós mesmos, da nossa vida, do nosso destino e nós queremos saber isto hoje, nas condições de hoje, da vida de hoje e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.” (ANTONIO GRAMSCI).

2 REVISITANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: encontros e desencontros com a Formação Profissional

A Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro, mais precisamente no âmbito da formação profissional, teve uma trajetória não linear e de pluralidade de práticas formais e informais, que não se limitaram ao ambiente escolar, mas que foram executadas em diferentes contextos, desde o seio familiar, aos locais de trabalho, instituições de convívio sociocultural e instituições religiosas.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma importante reflexão corresponde à análise das implicações e dos determinantes da relação trabalho e educação nesta modalidade de ensino na formação do cidadão trabalhador perante o contexto social, cultural, político e econômico e as transformações no mercado de trabalho.

Nesse sentido, revisitamos os momentos significativos da história da EJA no contexto de trabalho e da educação, abrangendo tanto a alfabetização, o ensino fundamental e médio, com enfoque na formação profissional ofertada pelos novos programas surgidos a partir dos anos 1990. Assim, analisando a EJA, desde os seus primórdios até o contexto atual, discutindo os efeitos das políticas públicas que foram criadas durante toda essa trajetória para os seus beneficiários.

2.1 A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: dos primórdios aos dias atuais

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil ganha destaque no cenário educacional somente a partir dos anos 1940, mas mesmo antes desse período já havíamos tido algumas manifestações minoritárias referentes a essa modalidade de educação, porém não de forma sistematizada e formal dentro do ambiente escolar.

No período colonial, tiveram início as modalidades educativas para adultos com a atuação dos missionários da Companhia de Jesus, que vieram cá com o objetivo de difundir o evangelho, assim como transmitir normas de

comportamentos e ofícios importantes para as atividades laborais, necessárias à exploração da colônia. Inicialmente, destinadas apenas aos indígenas, depois passaram a ser também ofertadas para escravos negros, com o mesmo objetivo, tudo em benefício da economia da metrópole portuguesa. Naquele momento, já se caracterizava o ensino para o trabalho como uma atividade destinada aos pobres e desvalidos. No entanto, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, houve a desestruturação de todo o sistema de ensino existente até então, somente no período imperial é que foi retomado algum tipo de educação para adultos.

No período imperial, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira em 1824, assentada nos pressupostos iluministas, que expressava claramente a garantia de uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos da nação, incluindo nesse panorama os jovens e adultos. Contudo, nem todos gozaram de tal direito, e isso se deve ao fato de que, naquele período, apenas uma mínima parcela da população brasileira tinha reconhecida sua cidadania (somente a elite econômica); os “demais” (pobres, negros, indígenas e grande parte das mulheres) eram excluídos do direito a ter uma instrução primária e gratuita. À época, configurava-se uma instrução cuja responsabilidade para a sua efetiva realização cabia às Províncias e ao Governo Imperial, respectivamente, a educação elementar e a educação da elite brasileira. Para tal oferta, o governo imperial dispunha de mais recursos do que as Províncias.

Com o fim do Império e o início da República Brasileira, uma nova Constituição (1891) foi promulgada de modo que a responsabilidade pela educação elementar ficou sob a responsabilidade das Províncias e dos Municípios; a União ficou apenas com a incumbência de atuar como incentivadora das atividades educativas no ensino básico, responsabilizando-se apenas pelo ensino secundário. De acordo com Haddad e Pierro (2000), esse período da Primeira República, apesar da não efetiva atuação da União no ensino básico, foi um o momento em que ocorreu grande quantidade de reformas educativas, as quais, de certa forma, contemplavam o princípio de normatização e denotavam as preocupações com a situação de calamidade em que se concentrava o ensino básico.

Na década de 1920, o País já vivia um momento de luta dos educadores por melhorias na educação brasileira, denominado por Jorge Nagle (1974) de “otimismo pedagógico”, em que se buscava a qualidade do ensino em detrimento da expansão quantitativa, como enfatizam Haddad e Pierro (2000, p. 110):

[...] a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Por outro lado, Paiva (1987) explicita que o otimismo pedagógico consistia em uma preocupação com o desenvolvimento eficiente da educação no que se refere à questão da qualidade dos sistemas de ensino, em que a preocupação se dava em relação à oferta de uma educação que possibilitasse preparar adequadamente certo número de indivíduos, a fim de que o sistema educativo pudesse atender, de acordo com os padrões adequados, as tarefas sociais.

O País vivia o período de desenvolvimento urbano-industrial de produção fabril, ou seja, um período também de transformações políticas, sociais, educacionais e culturais que exigiam, agora no ramo do trabalho, novas competências e diversificação na força de trabalho. Para isso, a educação tinha um papel primordial, como enfatiza Ventura (2011): um desafio a ser enfrentado pela elite brasileira era ofertar ao menos patamares mínimos de educação necessários para uma melhoria da mão de obra, de acordo com o que o mercado necessitava naquele momento de pleno desenvolvimento industrial. A respeito dessas instituições, Kuenzer (1991, p. 07) expressa:

Essas escolas se caracterizavam por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que foram criadas junto a escolas de engenharia na década de 30.

Em meados da década de 1940, foi decretada a Reforma Capanema que, de acordo com Ventura (2011), implantou uma política educacional dualista, isto é, para os filhos da classe trabalhadora se limitava o ensino profissionalizante com o objetivo explícito de inserção no mercado de trabalho, não lhes possibilitando galgarem a entrada no ensino superior; para os filhos da classe abastada, a continuação nos estudos com a entrada nas universidades, para uma formação

ampla que lhes possibilitasse melhores condições de vida e também manterem-se no posto de classe dirigente.

Nesse mesmo período, com a publicação do Decreto nº4.048/42, foi instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e com o Decreto nº 8.621/46 criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, que ficou com o encargo da formação da classe operária, seguindo objetivos consonantes com as necessidades da classe empresarial, visto que esses organismos eram controlados pelo empresariado local. Ventura (2011) afirma que essas instituições “moldavam” os trabalhadores urbano-industriais em benefício apenas do empresariado.

A EJA, no entanto, só veio de fato a se firmar como um problema de política nacional, como Haddad e Pierro (2000) afirmam, apenas no final da década de 1940, mesmo já contando com o que determinava a Constituição de 1934, proclamada no período anterior, que preconizava normas para o ensino primário integral gratuito e com frequência obrigatória também aos adultos; constituiu-se a primeira forma de reconhecimento dessa modalidade de ensino.

Nesse mesmo período, em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que teve início somente a partir do ano de 1946, o que, segundo Paiva (1987), consiste num marco, uma vez que a educação dos adultos, passaria a ser vista como aspecto da educação popular, de acordo com suas especificidades.

Com o fim do Estado Novo¹ (1945), com a intensificação do desenvolvimento industrial no Brasil, no campo educacional, novas exigências eram requeridas. No entanto, o que a elite brasileira de fato queria era aumentar o contingente de eleitores e trabalhadores qualificados para as indústrias em evolução. De acordo com o documento Brasil em Dados (2010), no ano de 1945 havia um quantitativo de eleitores inscritos num total de quase 7,5 milhões, com um percentual de 16,1 % da população total e, até 1960, o quantitativo cresceu mais de 106%, passando a 15,5 milhões, o que demonstra como foi significativo o crescimento do contingente eleitoral no País desde o Estado Novo.

¹ Segundo Paiva (1987), nesse período no plano educacional, houve a difusão do ensino técnico-profissional, como um meio de preparação de mão de obra qualificada para o comércio e a indústria. No entanto, o período 1930/1945 subdividiu-se em dois, com características completamente diversas do ponto de vista político: o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, antiliberal e antidemocrático.

Durante o Estado Novo, sob extrema influência da Guerra Fria, ocorreu a estimulação efetiva para que países periféricos e semiperiféricos desenvolvessem campanhas de alfabetização de adultos, com o intuito de diminuir os grandes contrastes sociais existentes nesses países. Além disso, segundo Paiva (1987), nesse período ainda prosseguiu o crescimento das redes de ensino elementar que continuavam a realizar a educação das populações rurais e também favorecia a educação técnico-profissional nas cidades.

A primeira dessas campanhas foi a Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), que foi promovida pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha por objetivo ofertar uma educação de base a todos os cidadãos brasileiros considerados iletrados, tanto nas áreas urbanas como nas rurais, para estimular o desenvolvimento social, político e econômico do país por meio da educação que iria proporcionar melhores condições de vida a esses cidadãos. Ventura (2011) ressalva que, na sua efetiva realização, tal programa se caracterizava pelo aligeiramento do processo educativo; decorriam três meses de alfabetização e, o curso primário era realizado em dois períodos de sete meses cada um, e também, eram desenvolvidas práticas de ações comunitárias e de treinamento profissional.

Nesse mesmo ano, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), constituindo-se um serviço especial do Departamento Nacional do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de coordenar e reorientar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos iletrados. Tal serviço coordenou também a CEAA. Um aspecto positivo desse programa foi criar uma infraestrutura nos Municípios e Estados do País para de fato atender à EJA. Após a realização do I Congresso de Educação de Adultos (1947), segundo Ventura (2011), foi criado no mesmo modelo da CEAA a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que era especificamente destinada à população do Nordeste do país.

Em 1958 aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em que os educadores dessa modalidade de ensino discutiram características específicas da EJA, bem como as dificuldades inerentes a sua realização. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, que previa a descentralização, acabou gerando o desaparecimento dessas campanhas, como fica claramente expresso nos seguintes artigos:

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais. (LDB, 1961, p. 4).

Nesse ínterim, o País vivia um momento de extrema desordem no cenário político, e diversos grupos políticos buscavam nas classes populares maiores contingentes de votos para a sustentação do seu poder, vendo na educação uma forma para conquistar esses cidadãos que viviam à mercê de precárias condições sociais, grande pobreza, falta de trabalho e excluídos do sistema educacional.

Durante o Governo de Getúlio Vargas, ocorreu a substituição das importações e o fluxo de capitais internacionais no desenvolvimento das indústrias. O Governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961) teve como característica marcante o desenvolvimento acelerado do país com o slogan *“cinquenta anos em cinco”* e uma política baseada e assegurada no capital internacional, com padrões de vida agora mais elevados, rumo à escala dos países de primeiro mundo.

O cenário político estava caracterizado pela ascensão política dos trabalhadores e a crise capitalista vivenciada pela classe dominante. Dessa forma, no ramo educacional, segundo Haddad e Pierro (2000), surgem duas concepções de educação de adultos: uma entendia a educação como conscientizadora e libertadora e a outra, de caráter funcional, tinha apenas como ideais a qualificação da mão de obra com o objetivo de torná-la mais eficiente e produtiva.

Na vertente da concepção da EJA, como conscientizadora e libertadora, surgiu em 1960 o MCP- Movimento de Cultura Popular, que foi criado pela prefeitura de Recife e depois ampliado para todo o estado de Pernambuco. O MCP consistia em um movimento de valorização da cultura popular e que via na educação um meio que proporcionaria condições intelectuais para que os trabalhadores saíssem da condição de *“alienados pelo sistema”*, para cidadãos esclarecidos e engajados socialmente. No ano seguinte surgiu o MEB – Movimento de Educação de Base, que tinha como liderança a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Participavam desse Movimento os setores progressistas da igreja com destaque para a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC); suas ações educativas tiveram origem nas experiências educativas radiofônicas.

Nesse mesmo ano, no Rio Grande do Norte, devido às grandes manifestações da classe popular, teve início a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que objetivava a extensão das oportunidades educacionais para a classe popular da região. Na Universidade do Recife, Paulo Freire e sua equipe no Serviço de Extensão Cultural vinham desenvolvendo ações de alfabetização de adultos, com grande diferencial, pois buscavam o contexto de vida do povo e a partir daí planejavam os conteúdos a serem estudados e a forma para o seu desenvolvimento.

O educador Paulo Freire e seu modelo de educação levavam, de fato, consideração o contexto de vida de jovens e adultos para o ambiente da escola, fazendo com que estes alunos se sentissem parte do processo educativo.

Durante esse período ocorreu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, realizado em Recife, no qual emergiram grandes discussões em torno da EJA. Nesse mesmo ano, as campanhas de educação de adultos que tinham como característica apenas a mera alfabetização desses indivíduos foram extintas, com muitas críticas inerentes aos seus verdadeiros ideais. A esse respeito, como Ventura (2011, p. 62) ressalta:

[...] sobre elas recaem várias críticas: “fábrica de eleitores”, pagamento irrisório aos professores, funcionamento precário etc. Entretanto, a principal crítica dizia respeito à visão do adulto analfabeto como ser incapaz e passivo, identificado psicologicamente com a criança, derivada da desvinculação entre analfabetismo e situação econômica, social e política do país. Concepção que desembocava em duas ações pedagógico-metodológicas profundamente equivocadas: a infantilização do adulto e o distanciamento entre a vida do adulto e o seu processo de alfabetização.

Esses adultos passaram por esse processo de alfabetização não sendo levada em consideração a sua vivência real, o que ocasionava o distanciamento e a permanência na escola, bem diferente da concepção adotada pelos movimentos populares que visavam à formação ampla desses jovens e adultos. Mas, com o golpe militar de 1964, os programas existentes na EJA foram abolidos; permanecendo apenas o MEB, porém com a devida revisão dos seus princípios e

pressupostos teóricos e metodológicos e também a mudança geográfica, saindo do Nordeste (área com os ideais fortificados do Movimento de Cultura Popular) para a região da Amazônia.

Com o golpe militar em 1964, segundo Ventura (2011), o Brasil entrou na fase do chamado capitalismo monopolista do Estado, em que este atuava com uma política econômica extremamente modernizadora e continuou com a dependência ao imperialismo, causando maiores desigualdades entre as regiões do país e a grande diferença na distribuição de renda. A autora ainda enfatiza que nesse período a ditadura utilizava a educação para integrar a mão de obra trabalhadora ao então projeto de modernização capitalista do país, com a inserção de uma proposta educacional do capital, visando somente aos seus objetivos e finalidades.

Segundo Saviani (2008), o golpe militar fez com que o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), criado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, articulado com empresários de multinacionais, organizasse um simpósio com a finalidade de implantar uma reforma educacional que resultasse na elaboração de um documento básico levando em consideração o desenvolvimento econômico do país. Paralelamente, o governo tinha assinado acordos entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development), que permitiram o fim dos programas de origem do movimento de educação e cultura popular.

O autor ainda afirma que em torno desses objetivos e finalidades a escola primária tinha a intuito de capacitar para a efetivação da realização de determinada atividade prática, e o ensino médio tinha o objetivo de preparar o alunado para o mercado de trabalho com a qualificação profissional; tudo isso visando ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Di Pierro (2005) destaca que, nesse período, todo o sistema educacional do país estava voltado para atender principalmente ao modelo econômico com mão de obra qualificada profissionalmente. Com isso, houve a implantação de um ensino supletivo para EJA sem os princípios que tinham sido incorporados em 1960, com os ideais de Paulo Freire e do Movimento de Cultura Popular e, assim, a instrução programada de aprendizagem individualizada, como fica explícito nesta citação da autora:

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos. (DI PIERRO, 2005, p. 117 – 118).

Com as verbas dos acordos MEC-USAID, a ditadura militar estimulou a Cruzada Ação Básica Cristã (denominada de Cruzada ABC), com princípios originados dos programas estadunidenses na prática da alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional, sempre com uma visão de subordinação ao capital internacional. Cabe destacar que a Cruzada Ação Básica era um programa ligado à igreja protestante, alvo de crítica pela igreja católica, em virtude da forma como eram desenvolvidas as ações educativas e pela exacerbada liberação de um orçamento financeiro gigantesco considerado exagerado e sem a mínima fiscalização e controle por parte do governo, dentre outros aspectos importantes, que acarretaram sua extinção em 1971.

Contudo, nesse período de ditadura militar, o que vale ressaltar em termos de EJA, é a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, que tinha como desígnio oferecer alfabetização a amplas parcelas de adultos analfabetos em diversas localidades do País. Esse Programa teve muito investimento do governo federal para a sua estruturação e ampliação por todo o Brasil, ao longo de 15 anos, tendo sido executado ao mesmo tempo que o sistema de ensino normal.

O Mobral descentralizava a execução direta das atividades por meio das comissões municipais, mas centralizava as diretrizes orientadoras, a produção do material didático e a supervisão pedagógica. Inspirou-se nas técnicas pedagógicas e na forma do material didático das concepções freiriana, mas esvaziadas de sua ótica problematizadora. (VENTURA, 2011, p. 69).

Assim, o Mobral dentro de seus princípios mais tecnicistas de formação, criou alguns programas específicos a partir de suas diretrizes. De início, o Mobral apenas ofertava a alfabetização aos jovens e adultos com as quatro primeiras séries

do ensino fundamental, porém, a partir da década de 1970 começou a lançar novos programas como o Programa de Atendimento Pré-Escolar e o Programa de Educação Comunitária para o Trabalho. Ressaltamos que um dos principais objetivos do Mobral correspondia a atender o mercado de trabalho com mão de obra qualificada, dentre outros, como ressaltam Haddad e Di Pierro (1994).

O Mobral foi extinto em 1985, e em seguida foi criado um novo programa chamado a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar, pelo Decreto nº 91.980/85, durante o Governo de José Sarney, que tinha como finalidade promover o desenvolvimento de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

As principais finalidades da Fundação Educar eram as seguintes:

I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;

II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;

III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;

IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas (BRASIL, 1985, p.12).

Esse programa tinha uma estrutura subordinada ao MEC e apoiava técnica e financeiramente os governos estaduais e municipais em seus programas especificamente e tinha como sua proposta “serviço educativo para jovens e adultos”. Com o início do governo de Fernando Collor, o Decreto nº 99.240/ 90 apresentou os determinantes para a extinção da Fundação Educar que durou apenas 4 (quatro) anos .

Vale frisar que, nesse período de 1971 a 1988, algumas leis importantes para a EJA foram criadas. Ainda no período do governo Militar foi regulamentada a Lei nº 5.692/71, que tinha uma legislação específica para essa modalidade de

ensino com um capítulo próprio² e, no ano seguinte, dois documentos também foram criados: a Política para Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72, que também constituía diretrizes para o Ensino Supletivo.

No final dos anos 80, mais especificamente em 1988, ocorreu a promulgação da nova Constituição, que veio a determinar que todos os cidadãos brasileiros tinham direito à educação e esta se constituía um dever do Estado e da família.

Com o início da década 1990, vivia-se um período em que no panorama brasileiro havia novas exigências do capital, agora em um contexto de economia globalizada e com a competitividade acirrada entre os países em desenvolvimento, de modo que rápidas mudanças no mundo do trabalho, ciência e tecnologia, acarretaram também mudanças expressivas na educação e na formação do cidadão trabalhador. Ou seja:

[...] diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 119).

Com tais determinações, no que se refere à EJA, dá-se nesse momento a sua desestruturação, começando pela extinção da Fundação Educar (mesmo com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que tinha como discurso a erradicação do analfabetismo. Porém, não tendo práticas concretas e tratando-se apenas de um programa para servir de resposta do governo ao Ano Internacional da Alfabetização convocado pela UNESCO, essa modalidade de ensino foi deixada à mercê pelo governo federal, não havendo políticas públicas consistentes que atendessem de fato a EJA.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992), conforme Ventura (2011), a EJA foi abandonada totalmente e teve cortes de recursos exorbitantes para o seu desenvolvimento. Tanto que o Ministro da Educação desse período afirmou que a educação de jovens e adultos era de fato desnecessária, que deveria se

²Capítulo IV – Do Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos que não concluíram o processo de escolarização na idade própria.

investir mais na educação das crianças e jovens. Ainda em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que, de acordo com Frigotto e Ciavata (2003), consistiu em um grande projeto de educação em nível mundial para o início da década, financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, com o objetivo primordial de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Assim, a partir daí, são criados alguns programas apenas para satisfazer os ideais desses organismos internacionais, sem que de fato estivessem engajados com tal problemática. Dentre eles, podemos destacar o Programa Nacional de Educação de Alfabetização e Cidadania, que tinha por finalidade eliminar o analfabetismo com atendimento à população de 7 a 14 anos, destinado principalmente para as populações carentes, possibilitando a escolarização nas oito séries do ensino fundamental.

No Governo de Itamar Franco (1992-1995), houve o estabelecimento pela União do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), que tinha como meta nos dez anos seguintes promover a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos, seguindo as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien. Segundo dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003), a taxa de analfabetismo em 1991 da população de 15 anos ou mais era de 19,7% e já no ano de 2000 passou para 13,6% ou seja, houve uma queda de 6,1 no número de jovens e adultos analfabetos. Dessa forma, percebemos que as questões referentes ao analfabetismo ainda estão arraigadas em nossa sociedade e que precisa ser reparada por meio de políticas públicas que tenham como objetivo a erradicação com mais sucesso dessa problemática social.

Um dos objetivos do Plano Decenal consistia em:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. (BRASIL, 1993, p. 37).

Como podemos perceber, embora reconheça a especificidade de cada etapa da vida, bem como da EJA para um atendimento prioritário aos jovens e adultos analfabetos, não previu esclarecimentos sobre os recursos para alcançar suas metas e, novamente, o Plano não teve êxito.

Em 1996, a EJA sofreu um golpe com a Emenda Constitucional nº 14/1996, quando se mudou o inciso I do artigo 208 da Constituição, diluindo-se o dever do Estado de ofertar essa modalidade de ensino. Anterior a essa mudança, tal inciso ressaltava que o ensino fundamental era ofertado a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria, mas, após sua Emenda, embora ela determine ainda o ensino fundamental obrigatório e gratuito, para todos aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, não estão sendo disponibilizados a contento, os recursos financeiros para essa modalidade. Como ressalta Ventura (2011, p. 78):

Com isso, a Emenda Constitucional nº 14 deu outro tiro certo na EJA, permitindo a exclusão dos seus alunos da contagem do censo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), lei nº 9.424/1996). A alegação, nesse caso, foi a falta de dados estatísticos no MEC/INEP sobre matrículas nessa modalidade. Em outras palavras, esta emenda oficializou o lugar secundário da EJA no interior das políticas educacionais do ensino fundamental.

De todo modo, não podemos deixar de reconhecer que em 1996, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, Capítulo II, Seção V, a EJA é destacada em capítulo próprio, conforme discriminado a seguir:

Art. 34 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Inciso 1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Inciso 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradoras e complementares entre si.

Inciso 3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, p. 16).

Com isso, vemos que a LDB no que se refere à EJA contempla suas especificidades, partindo do contexto de vida de jovens e adultos destinados a essa

modalidade, alguns já trabalhadores, preconiza no seu inciso 3º que haja a articulação entre essa modalidade e a educação profissional.

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), segundo Di Pierro (2010), a EJA ficou a cargo dos municípios, e o foco dos investimentos públicos foi mais direcionados para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, com a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Com isso, as matrículas na EJA tiveram uma queda extrema, o que acarretou um retrocesso no desenvolvimento dessa modalidade.

Em relação à Educação Profissional, o Governo FHC estabeleceu a divisão das tarefas entre MEC e MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), através do Decreto nº 2.208/97, que nitidamente expressa a divisão entre a educação formal e o ensino profissional, redefinindo a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O MEC, nesse mesmo ano, lança a Portaria nº646/97, que regula questões inerentes à educação tecnológica e expressa:

Art. 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros. (BRASIL, 1997, p. 2).

O Estado preocupar-se-ia agora com a formação do jovem e adulto trabalhador, e a educação profissional passou a ser entendida como educação permanente, estruturada em diferentes níveis, tanto no ensino regular quanto em diferentes modalidades de educação continuada.

O principal objetivo focalizado pelo MTE foi a ampliação da educação e da formação profissional de nível básico, contudo, partindo de projetos e atividades em uma perspectiva assistencialista. Já o MEC, com uma visão semelhante à do Banco Mundial, compartilha da mesma ideia de que é improdutivo educar jovens e adultos na atual configuração de um mundo competitivo e globalizado. Ou seja, para esse órgão, faz-se necessário valorizar a universalização do ensino fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, e no que concerne à EJA, esta deve ficar a cargo de instituições da esfera privada, através de parceiras.

O que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA, pode se resumir em duas frentes: uma primeira que se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla

participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vem seguida de uma proposta clara quanto à definição dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas. A segunda se refere à proposta de educação à distância, com a utilização intensa da teleeducação. (MACHADO, 1998, p. 9).

Diante disso, vemos que o atendimento à EJA nesse período caracterizava-se como descontínuo e diversificado, com ações desenvolvidas tanto em nível governamental como no âmbito da sociedade civil. Sobre tais ações podemos elencar alguns programas que foram criados, com ações desenvolvidas pelo governo, todas vinculadas ao Ministério da Educação, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, ao Ministério do Trabalho e Emprego e à Casa Civil da Presidência da República/ Conselho da Comunidade Solidária. Quanto ao Ministério da Educação, prestava assessoria e financiamento a algumas secretarias municipais e estaduais.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, com o intuito de dar uma prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, principalmente no que se refere à população do campo, porém tal Programa tem outros objetivos que vão além da alfabetização desse segmento.

O Ministério do Trabalho e Emprego criou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador- PLANFOR em 1995, que tinha como meta o combate ao desemprego, seguindo as tendências do cenário internacional e suas determinações para a formação do trabalhador. Foi um dos programas privilegiados pelo governo FHC e muitos recursos e trabalhadores estavam nele envolvidos. Este Programa previa linhas de ações estratégicas para a qualificação e requalificação de trabalhadores jovens e adultos e sua formação continuada, mas foi extinto no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, e substituído por outro programa com diretrizes parecidas, Plano Nacional de Qualificação- PNQ.

O PNQ foi criado de acordo com as diretrizes, do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, tendo como objetivos primordiais: fazer a inclusão social e reduzir as desigualdades sociais; possibilitar crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, de forma ambientalmente sustentável e reduzindo as desigualdades regionais; promover e expandir a cidadania e fortalecer a democracia. Assim, em sua proposta contemplava:

Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se afirmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de

trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de qualificação entendida como uma construção social, de maneira a fazer um contraponto àquelas que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como uma derivação das exigências dos postos de trabalho. (BRASIL, 2003, p. 23).

A qualificação ofertada pelo PNQ tinha como princípio norteador a construção social do indivíduo e não somente a questão da sua qualificação como um caráter apenas técnico, assim como propunham suas diretrizes curriculares, contudo, o PNQ não teve essa articulação entre escolarização e formação profissional, dando mais relevância ao aspecto inerente ao trabalho. O PNQ ainda dava uma significativa evidência no desenvolvimento econômico e social por meio do contexto local em que era ofertado, levando em consideração a necessidade de criação de formas alternativas de geração de trabalho e renda.

A Casa Civil da Presidência da República/Conselho da Comunidade Solidária instituiu o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996, que tinha como determinação combater o analfabetismo em todo o País e estabelecia parcerias entre as prefeituras municipais, instituições de Ensino Superior e empresas. Segundo dados do IBGE (Pnads de 1996, 1998 e 2001), mostra que a taxa de analfabetos no Brasil por idade e regiões se apresenta conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Índices de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 1996/2001 por regiões do Brasil

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE/ INEP: Mapa da Analfabetismo no Brasil.

Tais dados demonstram que, mesmo tendo sido criados diversos programas que foram criados desde o começo da década de 90, em todo o país ainda havia altos índices de jovens e adultos analfabetos, principalmente na região Nordeste, que apresentava, em 1996, uma taxa de 28,7% de analfabetos e, em 2001, ainda que tenha havido uma baixa de apenas 4,4%, registra-se ainda um percentual de 24,3% de jovens e adultos analfabetos.

Embora o objetivo do PAS consistisse em levar a alfabetização aos municípios com maiores índices de indivíduos analfabetos, situados principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, Machado (1998, p. 8) ressalta que, tal Programa não envolvia de fato as secretarias municipais, as quais ficavam mais atreladas às parcerias feitas com empresas de cunho privado. Nesse sentido, ele explicita:

[...] os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais consequente de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados do Relatório de Monitoramento do Tribunal de Contas da União (2006), o quantitativo de municípios que ofertavam o Programa em toda a Federação era de 1.895 municípios, constando, no estado do Maranhão, 131 (6,9% do percentual das ofertas). Conforme ainda o relatório, o número de alunos atendidos pelo PAS em todo o País era de 596.905 alunos.

Assim, no segundo semestre de 2002, o PAS se tornou AlfaSol, uma organização não governamental que continua atuando na EJA em alguns estados da Federação.

Em se tratando das ações desenvolvidas pela sociedade civil, houve algumas vinculadas ao empresariado, como o Sistema S, com alguns programas específicos e o Telecurso 2000. Também experiências realizadas pelo Movimento Sindical (Semear, Integrar, Integração etc.) e outras experiências realizadas pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) e ainda diversas experiências realizadas por instituições religiosas, universidades e ONGs. Sobre isso, Ventura (2011, p. 82) salienta que

A “nova” identidade da EJA- ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa – revelou-se nas atividades propostas por diferentes entidades; particularmente pelo grande número de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica e/ou aos cursos profissionalizantes de nível básico; e apesar das potenciais contradições, foram orientadas em geral pelo princípio da empregabilidade.

Segundo a autora, dentro dessa concepção de educação como meio para empregabilidade, mesmo com tantos programas que foram criados dentro dessa modalidade de educação, ela continuou sendo vista como a educação para pobres e analfabetos. Isso impossibilitou que mesmo as ofertas de qualificação profissional oferecidas por muitos programas não estivessem de fato de acordo com a realidade do mundo, com suas novas tecnologias e formas de trabalho, o que trazia danos à formação desses jovens e adultos que continuavam em situação de exclusão.

Paralelo a essa situação, o Brasil começa a ter participação ativa na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEIA, que aconteceu em 1997, fundamentada nas conferências de Paulo Freire, que reafirmava a importância da educação de jovens e adultos como direito e não com um caráter assistencialista, como vinha sendo tratada.

Com o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve inúmeras ações educativas referentes às diversas modalidades de ensino, desde a alfabetização de jovens e adultos, com o Programa Brasil Alfabetizado, ao ensino superior com, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Com relação especificamente à EJA e às ações nesse campo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 pelo governo federal, com metas previstas até 2010, a fim de “erradicar” o analfabetismo de jovens, adultos e idosos.

O Relatório de Monitoramento – Natureza Operacional Programa Brasil Alfabetizado realizado pela União em 2006 mostra dados referentes à ampliação que o Brasil Alfabetizado teve em relação ao PAS. Nele constata-se que enquanto no PAS foram atendidos 596.905 alunos, o Programa Brasil Alfabetizado cresceu cerca de 220,7% em relação ao PAS até o ano de 2002, com um total de alunos matriculados de 1.914.313 em 2005.

A proposta do Programa permite que, além da alfabetização desses jovens, adultos e idosos, também ocorra a formação de professores alfabetizadores, com o financiamento tanto de projetos de entidades públicas como privadas. Sobre isso, Ventura (2011) ressalta que no primeiro ano do Programa houve a privatização do financiamento público, pois ocorreu a apreensão de recursos em sua grande maioria pelas ONGs.

Mesmo com a mudança na configuração do PBA, com o Decreto nº 6.093/2003, regulamentando que os recursos deveriam ser direcionados principalmente para a esfera pública, os resultados do Programa não mudaram em praticamente nada, uma vez que foi constatado um número mínimo na redução da taxa de analfabetismo (uma das prioridades do Programa). Igualmente constata-se um aprendizado constatado insignificante para os egressos do programa e redução no número de matrículas no ensino fundamental da EJA, o que demonstrou que a maioria dos egressos do PBA não prosseguia nos estudos, de acordo com Ventura (2011).

Por outro lado, uma grande ação realizada pelo Governo Lula foi a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), pois, apesar da pequena inclusão nesse financiamento público da educação básica (o que não havia ocorrido com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef), possibilitou a abertura de novas perspectivas de desenvolvimento de programas destinados ao público jovem e adulto.

Nessa conjuntura, foi criado mais um programa para o segmento de jovens adultos e que vigora até os dias atuais: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária – PROJOVEM, que foi implantado desde 2005, por meio da Lei nº11.129, de 30 de junho de 2005, como um componente estratégico do governo federal para a Política Nacional da Juventude, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Na proposta do PROJOVEM original, consta como público alvo jovens entre a faixa etária de 18 a 24 anos que não haviam concluído o ensino fundamental e não tinham vínculos empregatícios. Atualmente essa idade foi modificada

passando para jovens de 15 a 29 anos. O Programa tem um caráter tanto emergencial, pois atende uma parcela da população que necessita chegar ao ensino médio e ao mercado de trabalho, quanto experimental, por apresentar uma proposta curricular com novos paradigmas que contemplam uma oferta de formação integral, com a junção da formação geral, qualificação profissional e engajamento cívico. As metas do PROJOVEM no ano de 2005 constituíam-se em envolver as 27 capitais brasileiras atendendo a 200 mil jovens, representando um universo de aproximadamente 20% dos jovens de 18 a 24 anos nas capitais, sendo que, em 2006, o programa ampliou-se para outras regiões com mais de 200 mil habitantes.

O PROJOVEM foi reformulado em 2008 pelo Decreto nº 6.629, que ampliou a faixa de atendimento desse Programa (15 a 29 anos). E, por reunir todos os programas direcionados para o segmento juvenil que eram desenvolvidos por órgãos federais, passou a denominar-se PROJOVEM Integrado, com quatro linhas de ação denominadas de: PROJOVEM Urbano, que consistiu em uma reformulação do PROJOVEM original, coordenado pela Secretaria - Geral da Presidência da República; PROJOVEM Adolescente, que consiste numa reorganização e reestruturação do Programa Agente Jovem e coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, PROJOVEM Trabalhador que resultou da fusão dos programas Consórcio da Juventude, Juventude Cidadã e programa Escola de Fábrica, que é coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e o PROJOVEM do Campo, que resultou da reconfiguração do Programa Saberes da Terra, coordenado pelo Ministério da Educação.

Mesmo sofrendo algumas críticas, vale salientar que o PROJOVEM vem trazendo elevação dos indicadores de escolaridade. O programa até hoje é desenvolvido pelas capitais do país e vem possibilitando a reinserção dos jovens e adultos na escola, bem como concluir o ensino fundamental, ter perspectivas de continuar estudando e fazer o ensino médio, vem oferecendo uma qualificação profissional inicial para que esta clientela venha a obter melhorias no ambiente de trabalho e até mesmo maiores condições para buscar melhores empregos, além da sua formação cidadã.

Outro programa criado pelo governo federal em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos. Posteriormente, em 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, substituindo o de nº 5.478/2005. A partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência do Programa foi ampliada, passando a incluir o ensino fundamental, tendo como finalidade a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA), além de atender os níveis fundamental e médio, com um proposta de formação integral desses jovens e adultos que permaneceram fora da escola por um certo tempo.

No PROEJA ensino fundamental um dos princípios é o trabalho como atividade vital que orienta a vida e oferece a possibilidade de conhecimento inerente à formação humana, aliado ao entendimento de conhecimento científico contrapondo-se ao conhecimento do senso comum.

Além de tais programas, podemos afirmar que foi no Governo Lula que foi dada uma maior atenção especial à EJA, com a criação de programas com finalidades objetivas, a produção e aquisição de material didático para trabalhar com esse segmento específico com a coleção Literatura para Todos (2006) e os Cadernos da EJA (2007), além da criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), o que possibilitou uma maior relevância no cenário educacional do país da importância da EJA.

Capítulo III

A desvalorização não é tanto dos conhecimentos e das lições, estamos na sociedade do conhecimento. A desvalorização é de quem fala; dos mestres. Sobretudo dos mestres da infância, da adolescência, dos jovens e adultos populares. Dos mestres da escola pública de maneira especial. (ARROYO, 2000)

3 O CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS: situando a educação de jovens e adultos

A discussão sobre currículo apresentada neste estudo é tratada numa visão ampla em que sua própria finalidade e significância vão para além de simples diretrizes, pois ele constitui-se em um projeto ou plano educativo que envolve diferentes aspectos, experiências e conteúdos conforme afirma Sacristán (2000, p. 22), salientando ainda que

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.; e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em partes interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica.

Dessa forma, o currículo também implica numa prática pedagógica que envolve aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, sempre levando em consideração o seu contexto social.

O currículo, como campo de estudo, surgiu em meados dos anos 20 do século XX, nos Estados Unidos e, desde então, passou a ser um vasto campo de estudo com diversos significados, conceitos, contextos e estruturação, não sendo visto apenas sob uma só perspectiva: a de que se trata de uma estrutura de organização das disciplinas acadêmicas, com seus conhecimentos prontos para o corpo docente seguir a estruturação a ser adotada em sala de aula. Vai muito além de tal abordagem que durante muito tempo (e em alguns casos ainda prevalece), predominou na instituição educacional.

Neste capítulo abordamos os diversos aspectos inerentes ao currículo e a suas concepções, significações, contextualizações e relações no âmbito educacional, explicitando inicialmente as concepções existentes sobre ele, com base em estudos da área.

A partir daí, trataremos mais especificamente sobre o que consiste o currículo integrado, principal foco de nossa pesquisa, evidenciando mais especificamente a sua importância na formação de jovens e adultos trabalhadores.

3.1 Currículo: revisitando concepções e conceitos

O currículo abrange um amplo campo de estudo com diversificados conceitos que, ao longo dos tempos, foi se adaptando às transformações da sociedade que também modificaram a escola.

O currículo, originalmente, é uma palavra que, de acordo com Goodson (2010) refere-se a curso (ou carro de corrida) e passou a ser utilizada no contexto educacional a partir do momento em que o processo de escolarização tornou-se uma atividade de massa. Ou seja, independentemente da classe social a que pertenciam, todos os indivíduos passaram a ter o direito de acesso a uma instituição educacional, o que se caracterizou como uma mudança significativa que modificou tanto a escola como outras instituições da sociedade.

Conforme Silva (2003), o currículo aparece como campo de estudo devido ao processo de industrialização crescente nos anos 20 do século XX nos Estados Unidos. Esse processo de industrialização, trouxe como consequência os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização e assim, os responsáveis pela administração da educação começaram o processo de racionalização da criação, do desenvolvimento e da testagem de currículos.

Mas, antes de adentrarmos as teorias curriculares que surgiram a partir de transformações na sociedade, vale frisar alguns conceitos existentes sobre o que consiste o currículo, de acordo com alguns estudiosos da área.

Muitos educadores que desconhecem o que consiste o currículo, e acham que este apenas corresponde a uma “grade” de conteúdos a serem ensinados dentro das disciplinas com suas especificidades. No entanto, o currículo não se limita a isso, existem por diversos outros contextos que devem ser considerados

Conforme Sacristán (2000), o currículo consiste em uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações; ou seja, é algo que se

constrói, e seus conteúdos devem ser de acordo com os determinantes sociais. Assim, o autor afirma que nenhum currículo, mesmo que obsoleto é neutro.

Em função desses determinantes, currículo é um campo amplo que reflete interesses relacionados ao contexto social, político, cultural e econômico; ou seja, o currículo trata-se de um artefato social e cultural, conforme ressaltam Moreira e Silva (1995 p. 07 – 08): “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

Assim como Sacristán (2000), Moreira e Silva (1995) também afirmam que o currículo, por tratar-se de um elemento social e cultural, não é neutro e não se constitui uma transmissão desinteressada do conhecimento social, pois ele é constituído por relações de poder, interesses de determinadas classes sociais que englobam o contexto político, cultural e econômico. Ainda segundo Sacristán (2000), é no currículo que ocorre a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, atribuídos à educação formal (escolarizada), pois, para este autor, é no currículo que se reflete o conflito entre interesses dentro de uma determinada sociedade com os seus valores dominantes que regem os processos educativos.

O currículo é, pois, um território de disputa, como afirma Arroyo (2011), não só no campo interno da escola, mas também no externo, disputa não só do coletivo escolar, dos professores, mas também das normas gerais do sistema macro educacional, com suas diversas políticas públicas, com objetivos e finalidades diversos, nos quais estão embutidos aspectos políticos particulares. O autor ainda enfatiza quanto à questão da disputa de território que

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo o território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2011, p. 17).

Logo, é na proposta curricular que devem estar explícitos o contexto social, as tradições, os valores, os princípios que permeiam a sociedade. Contudo, ressalta que tais determinantes não devem ser somente aqueles que a classe dominante dita como necessários à formação do ser social, pois, afinal, esta classe almeja que o *status quo* dos que a compõem permaneça o mesmo.

Com isso, verificamos que na proposta curricular estão presentes visões sociais particulares, interessadas em determinados valores, com capacidade de produzir identidades particulares, sejam elas individuais, sejam sociais. Assim, no currículo devem estar subentendidas as diretrizes que irão nortear a aprendizagem dos alunos de forma sistemática e, também, devem estar explícitas a concepção e aprendizagem que irão orientar o processo educativo.

Como o currículo consiste em um artefato social e cultural, como já mencionamos, isso mostra que não se trata de um elemento fixo, atemporal e alheio às transformações da sociedade. Por isso, deve ser refletido e analisado constantemente, e é nele que encontramos os conhecimentos que os alunos devem aprender, assim como os valores éticos socialmente aceitos e necessários à formação humana.

Sacristán (2000) salienta que o currículo é um campo forte de interesse de muitos estudiosos pela consciência que se tem de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. Conseqüentemente, a análise do currículo possibilita conhecer o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. E sobre sua prática o mesmo autor afirma:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidades, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Dessa forma, podemos salientar que o currículo não consiste numa questão meramente técnica, conforme enfatizam Moreira e Silva (1995); é estruturado em um contexto de organização do conhecimento escolar, pautado em aspectos históricos, sociais, culturais e de poder. E acrescenta:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Não existe um conceito específico sobre o que consiste de fato o currículo, por ser ele algo muito abrangente e depender de uma diversidade de

fatores. Desse modo, conforme diversos autores, são muitos os conceitos, dentre eles: o currículo como sendo plano ou proposta de conteúdos; uma espécie de guia, de série de experiências; uma construção sociocultural de uma determinada sociedade em um determinado tempo e espaço. Diante disso, Sacristán (2000) faz uma referência aos tipos de imagens pressupostas no currículo e cita algumas dessas imagens, e muitas delas estão imensamente presentes na vivência das escolas brasileiras, como podemos destacar:

- A proposta curricular como algo que consiste em um conjunto de conhecimentos ou matérias com a finalidade a serem trabalhos pelo alunado dentro de determinado ciclo.
- A proposta curricular como um programa de atividades devidamente planejadas, seguindo uma sequência, com uma ordem metodologicamente planejada e com resultados desejados de aprendizagem.
- A proposta curricular como materialização de um plano reprodutor para uma determinada instituição educacional de uma sociedade específica, com seus conhecimentos, valores e atitudes tidos como válidos.
- A proposta curricular como experiência recriada no alunado, de forma que estes possam desenvolver-se.
- A proposta curricular como um conjunto de habilidades e tarefas a serem dominadas pelo alunado (neste ponto vale frisar a formação profissional); e
- A proposta curricular considerada um programa que proporciona determinados conteúdos e valores, com a finalidade de que os alunos busquem melhorar sua condição de vida na sociedade em relação à reconstrução social.

Face ao exposto, podemos então afirmar que o currículo e suas determinações é que dão identidade à escola, determinando o modo como esta irá desenvolver seu trabalho pedagógico, como irá realizar o processo de socialização, de formação de identidades, através dos conhecimentos e práticas.

Dentro de tais perspectivas que envolvem a formação de identidades, Moreira e Silva (1995) analisam que, se na educação existem relações de poder, pois nada que integra o currículo é algo aleatório, este está, sim, de acordo com as determinações da sociedade capitalista e do contexto da globalização, uma vez que é parte necessária de qualquer instituição educacional. Além disso, é profundamente implicado por relações de poder e possui um caráter fundamentalmente político, afinal, em quaisquer relações sociais manifestam-se relações de poder, e como o sistema educacional é a expressão de uma relação social, logo, também nele está presente o poder, ainda que de forma não aparente. E que,

[...] o poder se manifesta através de linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 29).

Convém ressaltar que essa divisão de classes sociais e seu reflexo na educação exigem mudanças na formação, com isso a implantação de propostas curriculares que expressem conhecimentos, valores, identidades de determinado contexto social, econômico e político. Mas, para tanto, é necessário indagar se esses elementos estão sendo repassados e formados valorizando certos conhecimentos em detrimento de outros, visto que no currículo são incorporados diferentes significados sobre o político, o social e o cultural, pois são contempladas visões de mundo e de formação do ser humano dos diferentes grupos sociais. No entanto, historicamente, verificamos que no contexto educacional, prevalecem a “visão de mundo”, de conhecimentos “verdadeiros” e valores “superiores” pertencentes à classe dominante, que utiliza esse instrumento, o currículo, para disseminar seu ideal de sociedade.

O currículo sob esse viés, Sacristán (2000) analisa-o de acordo com cinco âmbitos formalmente diferenciados: currículo como função social, considerando a conexão entre sociedade e escola; o currículo como plano ou projeto educativo real ou que se pretende ter, miscigenado de diferentes determinantes, como experiências, conteúdos e outros; currículo formal e material que deve ter determinado contorno, suas sequências e conteúdos e como abordá-los; currículo apenas como campo prático, e, sob esse prisma, temos a possibilidade de: a) verificar os processos instrutivos e a efetiva realidade da prática a partir da

perspectiva adotada nos conteúdos; b) vê-lo como território de intersecção de diversificadas práticas não referentes apenas a processos pedagógicos, além de interações e formas de comunicações de cunho educativo; c) currículo como forma de amparar teoria e prática na educação; e o currículo como mera atividade de cunho discursivo acadêmico e de pesquisa sobre amplas temáticas.

Assim, as propostas curriculares determinam, além dos conhecimentos, valores, saberes e competências, evidenciando o papel dos educadores e sua atuação em sala de aula, assim como sua relação com o alunado.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parede explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversa, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a eles, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.15 - 16).

Dessa maneira, o autor expressa que a proposta curricular constitui-se um plano com seus encaminhamentos, que envolve todos os atores educacionais, os quais irão estabelecer o que é apropriado ao contexto da escola de acordo com o contexto de vida dos alunos, ou pelo menos com o que deveria ser. A educação e o currículo são mecanismos de propagação da cultura de uma localidade, região ou país e, desde os primórdios até os momentos atuais, os sistemas educacionais transmitem os conhecimentos culturais, mas é interessante ressaltar que tais instituições não se restringem somente à mera transmissão desses conhecimentos, pois pode ressignificá-los, buscando novas perspectivas em direção às transformações da própria sociedade. Daí a importância do papel do professor na ressignificação dos conhecimentos e de trazer novos conhecimentos, levando em consideração o caráter histórico, social, político e cultural da realidade de seu alunado como ressalta Arroyo (2011, p. 37): “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados”.

Ainda segundo Arroyo (2011), os professores não podem ter uma visão “fechada” do conhecimento curricular, pois este deve levar o aluno à reflexão, à indagação e à dúvida, uma vez que se o conhecimento não é algo estático, tampouco o currículo pode consistir em algo estático. Também enfatiza que o currículo chegou a ser visto com o intocável em relação aos seus conhecimentos, o que gerou um tipo de ritual sagrado que não pode ser desfeito. E, nesse ponto, Arroyo (2011) orienta que os docentes “quebrem” tais rituais, pois o conhecimento, a sociedade e seus determinantes também sofrem transformações. Por isso, se o currículo for percebido como ritual sagrado é impossível haver mudança. Ou seja,

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável, e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão- apreensão, ainda que a criatividade seja cercada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados. (ARROYO, 2011, p. 46).

Conforme essa percepção, vemos que o currículo é um elemento que tem seus conteúdos, suas diretrizes, sua prática pedagógica relacionados com os determinantes da sociedade. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que a proposta curricular deve pretender refletir o esquema formativo, socializador e cultural que a própria instituição escolar tem e que o currículo, antes de tudo, consiste numa seleção cultural estruturada, considerando o aspecto psicopedagógico de tal cultura, o qual é muito necessário e importante para a proposta curricular. E acrescenta:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Então, podemos dizer que a cultura é essencial ao currículo, porque ela consiste no modo de vida de um grupo, de uma nação, com seus valores, crenças e hábitos e isso tudo passa por modificações. Portanto, o currículo não se constitui um elemento neutro e não problemático, que tem somente uma forma (homogêneo), mas vai sendo modificado e transformado de acordo com cada contexto. Outro dado importante é que o currículo não deve servir como mecanismo de reprodução da cultura da classe dominante, mas a cultura nele contemplada deve possibilitar que o

aluno se identifique dentro da escola, como ser social que tem seu cotidiano levado em consideração no processo educacional. (BOURDIEU, 1979)

Pedra (1997) afirma que o currículo também é uma representação da cultura do cotidiano escolar, visto que

Qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura. (PEDRA, 1997, p. 45).

Com isso, verificamos a relevância do currículo na educação profissional, pois através dele os conhecimentos e competências necessários ao contexto do mundo do trabalho atual são apreendidos por aqueles que procuram melhores condições de trabalho, o que também lhes possibilitará galgar melhoria de vida.

Pedra (1997) ressalta ainda que o currículo não se restringe a reproduzir o conhecimento limitado e nem pode fazer isso, principalmente os conhecimentos e competências do mundo do trabalho, pois a proposta curricular deve abranger os conhecimentos já assimilados e fazer destes “pontos de partida” para seu aprofundamento e desenvolvimento, possibilitando também outros conhecimentos.

Desse modo, no que concerne à educação profissional, o currículo deve possibilitar que o cotidiano escolar de formação de um cidadão trabalhador não fique restrito à sua capacitação em determinadas funções, mas amplie seus conhecimentos em educação geral junto com a profissional, formando não apenas o trabalhador, mas o ser social reflexivo e crítico diante da sua realidade e condição social. Daí a relevância do currículo integrado na formação do cidadão trabalhador.

Portanto, é possível reafirmar que o currículo não é uma estrutura de mera organização de conteúdos e práticas pedagógicas, vai muito além disso; consiste, sim, em uma construção social, que sofre mudanças de acordo com as transformações sociais e que tem como determinantes aspectos políticos, econômicos e culturais.

3.2 O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos: revelando encontros e desafios

O currículo, como já mencionamos, consiste em um projeto de formação do indivíduo; tem seus objetivos e finalidades concretos e sempre esteve presente no contexto do processo educativo, mesmo sendo reconhecido como tal e explicitada sua relevância somente a partir dos anos 20 nos Estados Unidos.

Com a Revolução Industrial no final do século XVIII e início do século XIX e as mudanças no modo de produção com a criação da máquina a vapor, que induziu a ampliação das escalas de produção, necessitava-se de um trabalhador especializado em uma determinada função, como, por exemplo, para desenvolver com a ferramenta, especificamente, a produção de uma peça. Nesse momento o trabalhador passa a não ter mais conhecimento de todo o processo de produção do artefato; seu conhecimento torna-se limitado com saberes específicos limitados.

[...] a percepção aqui defendida é de que a Revolução industrial foi deflagrada no momento em que, concreta e sistematicamente, começaram a se transferir as ferramentas das mãos dos trabalhadores – e, conseqüentemente, suas habilidades, informações e conhecimentos sobre o processo de trabalho – para mecanismos móveis que cristalizavam tais habilidades, informações e conhecimentos sob informações e conhecimentos sob a forma social de capital fixo. Ou seja, começava a concretizar-se, aí de maneira real, um longo e incessante processo de transferência objetiva de conhecimento produtivo, que passava do âmbito do trabalho para a esfera do capital. (TAUJLE, 2001. p. 78 – 79).

Nesse mesmo período, o Brasil vivia um momento de crise da República Velha e o domínio oligárquico de São Paulo e Minas Gerais, o que gerou em todo o país revolta, insatisfação e rebeldia de grupos populares.

As transformações no sistema produtivo, com o advento do capitalismo e do sistema taylorista, propiciaram mudanças principalmente na educação, pois o Taylorismo, segundo Moraes Neto (1989), reabre tanto para o capital quanto para o trabalho conflitos no processo de trabalho, e isso fez com que vários estudiosos comesçassem a ampliar e descobrir novos conhecimentos sobre questões curriculares. Vale ressaltar que a reestruturação do modo de produção fez com que o sistema educacional, e necessariamente as aprendizagens e conhecimentos ditos até então como necessários e válidos, tivessem que se modificar conforme os saberes e as aprendizagens da nova configuração do sistema produtivo.

Pedra (1995) assinala que com a industrialização ocorreu a expropriação do saber artesanal, repassado pelos artífices aos seus aprendizes, que no Brasil teve início com as fazendas da capitania de São Vicente (1620) em que os conhecimentos eram transmitidos nas próprias oficinas, que se localizavam nas proximidades da “Casa Grande” e tais conhecimentos eram passados de acordo com o momento e as necessidades da localidade, caracterizando o Ensino de Ofícios. Entretanto, a industrialização fez com que esses conhecimentos produzidos e repassados em escala familiar fossem expropriados e fragmentados, e esse “saber-fazer” que antes era patrimônio familiar tornou-se o “poder-fazer” industrial.

Assim, Pedra (1995) ainda menciona que depois da expropriação desse saber das famílias e das suas ferramentas de produção, que passou a concentrar-se nas fábricas, o industrial modifica toda uma configuração já existente.

Os processos de industrialização, junto com os movimentos imigratórios, ocasionaram e intensificaram a massificação da escolarização, fazendo com que pessoas ligadas ao sistema administrativo da educação realizassem a racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos de acordo com essa nova configuração do sistema produtivo (SILVA, 2003). Isso tudo aconteceu depois da Guerra Fria, em que a economia americana, conforme tratam Moreira e Silva (1995), passou a ser dominada pelo capital industrial, e o sistema de competição deixou de ser por monopólio passando a ser livre.

Em meio a essas modificações na produção, o trabalhador já não tem o conhecimento da produção, ao contrário, fica à mercê do capital, o que vai se tornando mais evidente quando, em 1914, Henry Ford cria o Fordismo, que introduziu na produção a jornada de oito horas, e cinco dólares como forma de gratificação aos trabalhadores da sua linha de montagem de carros em Dearbon, Michigan.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalhador, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 1998; p. 121).

David Harvey (1998) salienta que a estrutura do fordismo possibilitou não só o desenvolvimento do trabalho em massa, como também do consumo em massa, porque havia uma disciplina por parte do trabalhador no sistema de linha de montagem de alta produtividade que possibilitava renda e tempo de lazer necessários para consumir os próprios produtos que produziam. Ou seja, a própria produção regia a vida do trabalhador, inserindo-o no modo de vida que deveria viver e tornando-o tipo de homem que deveria ser em benefício do capital.

Assim, o sistema produtivo aumentou suas instalações e a quantidade de mão de obra, tornando-se mais complexo e mais acirrada a competição no mercado produtivo. Agora para esse mercado de trabalho, que necessitava de um trabalhador mais especializado, o sucesso deste na carreira profissional dependia de uma trajetória escolar, isto é, cabia à escola formá-lo este de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

A escola foi então vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10).

Então, a proposta curricular vista nesse momento como processo de racionalização de resultados educacionais, com uma pedagogia dominante, oferecia educação e escola diferenciadas aos cidadãos, uma escola dual: uma tinha a finalidade de formar os filhos dos dirigentes com conhecimentos científicos amplos e formação sólida e, a outra, para os filhos dos trabalhadores, oferecia uma educação se restringia a conhecimentos básicos necessários ao mundo do trabalho.

Em face disso, a proposta curricular era entendida como processo de racionalização de resultados educacionais e encontrou nas ideias de Bobbitt, principalmente em sua obra *The Curriculum* (1918), a base para uma nova configuração do sistema educacional, a exemplo do que ocorria nos Estados Unidos. Para Pedra (1995), o discurso curricular de Bobbitt concebe o currículo como especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de determinados resultados que possam ser mensurados.

Emoldurando o cenário educacional brasileiro, nos anos 20, segundo Paiva (1987), aparecem os primeiros “profissionais da educação” e ocorre a reformulação dos sistemas educacionais existentes, e após a Primeira Guerra

Mundial, o pensamento liberal democrático chega ao Brasil com a Escola Nova, e quando se vivia um período de “otimismo pedagógico”. Segundo a autora, este tinha como característica a preocupação do eficiente funcionamento da qualidade dos sistemas educativos e dos movimentos educativos. As ideias de John Dewey serviram de base para o desenvolvimento da proposta educacional de Anísio Teixeira, com a formação do educando num ser livre, ativo e social, em que o professor coloca o aluno como o ponto central do processo educativo, focalizada no interesse do aluno, na sua curiosidade, criatividade, na sua busca por novos conhecimentos que o professor deveria ser um estimulador desse processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, a formação do indivíduo nessa vertente mais progressista do currículo valorizava os interesses do aluno, de acordo com os estudos de John Dewey e Kilpatrck, que serviram de base para o pensamento curricular no Brasil durante as décadas de 20 e 30, uma vez que

[...] Dewey entendia o currículo como algo dado para o professor. Bobbitt, ao contrário, entendia-o como algo dado para o aluno. O valor dos conhecimentos sistematizados no currículo, afirma Dewey, “está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. Ou seja, os conteúdos curriculares são, antes de tudo, sinalizações, “para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança” (PEDRA, 1997, p. 30).

Por conseguinte, em sua da visão progressista, Dewey via a educação não apenas com o objetivo de preparar o cidadão para uma vida ocupacional no mercado de trabalho, mas também entendia a escola como um local de prática de princípios e convivência democráticos.

Moreira (1990) afirma que a importância dos estudos curriculares começa nos anos 20 e 30, exatamente num período de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Na década de 20, o estado de São Paulo começa a acelerar o processo de industrialização, entretanto, o estado do Rio de Janeiro ainda continuava sendo o principal polo político, e o Brasil estava vivendo o fim da República Velha, quando, em 1930, Getúlio Vargas assume o poder, ocorrendo também nesse momento o processo de expansão industrial.

[...] a partir da década de 1930, há um acelerado movimento de transformação econômico-produtiva em direção à industrialização, movimento que previamente havia sido anunciado, ainda na década de

1920, pelo movimento dos modernistas e pelo tenentismo. A grande crise mundial deflagrada pela depressão americana implicou, para o Brasil, uma súbita e dramática restrição nas exportações cafeeiras, sua mais importante fonte de divisas internacionais. (TAUILE, 2001, p. 173).

De acordo com Tauile (2001), durante esse período houve a expansão da produção de bens de consumo não durável, a ampliação da produção industrial para que o país se desenvolvesse no comércio internacional.

Dessa forma, a revolução de 30 fez com que a discussão em torno da educação brasileira aumentasse ainda mais, e foi nesse contexto que um grupo de educadores que desejavam a revolução na educação brasileira uniram suas ideias num manifesto, bastante conhecido na história da educação brasileira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por mais de 25 educadores, entre eles Anísio Teixeira. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reivindicava que a educação fosse estendida para todos, sem distinção de classe social ou econômica, e que fosse um dever do Estado.

Por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, e com os trabalhos de Anísio Teixeira, surgiram as primeiras iniciativas de sistematização dos estudos no campo do currículo no País, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938. Tinha como objetivo ser um centro de estudos sobre todas as questões relacionadas ao currículo, tendo estreita relação com o antigo Ministério da Educação e Saúde e com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE), que se preocupava com os procedimentos, métodos e recursos na construção das propostas curriculares.

Anísio Teixeira (2000) ressaltava que tudo no ser humano é social, seja sua ação, pensamento, seja sua consciência e, caso não fosse dessa forma, impossível seria a existência de um processo educativo. Teixeira buscou nas ideias de Dewey o caminho para uma educação a que todos tivessem acesso, com o princípio de educação integral, de escola única para todos, entre outras finalidades.

Com relação ao currículo, Anísio Teixeira desempenhou um papel primordial na educação do país, baseado no pensamento de John Dewey. Para Anísio Teixeira, a escola não deveria estar a serviço de nenhuma classe social, mas ter como base a formação do indivíduo, por isso o currículo deveria explicitar exatamente esse ideal. Para ele (2000, p. 61) a educação em si consistia em crescer

e viver, e ressalta: “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. Alargada, desse modo, na sua compreensão, não a podemos encontrar nos processos mecânicos da escola tradicional.”

O sistema educacional brasileiro, em meio às transformações curriculares ocorridas nos Estados Unidos e Europa, reproduziu propostas curriculares vindas de um contexto totalmente diferenciado, na tentativa de superar a antiga tradição pedagógica e enciclopédica herdada desde os primórdios da colonização. Porém, diferente dos Estados Unidos, onde o modelo tecnocrático do currículo de Bobbitt e Ralph Tyler veio a ampliar os estudos do currículo cujas as questões centrais eram a organização e o desenvolvimento, incluindo ainda a psicologia e as disciplinas acadêmicas, no Brasil foi o modelo de John Dewey que mais influenciou na área curricular, tendo em vista o modelo tecnocrático predominante nas propostas curriculares norte-americanas. No entanto, o escolanovismo no Brasil com as proposta distorcidas no contexto educacional do país, trouxe inúmeras falácias à educação.

Pós-Revolução de 30³, o sistema educacional brasileiro vivia grandes contradições que acabaram por influenciar toda a estrutura educacional, como Romanelli (1986, p. 61-62) ressalta:

[...] o dualismo em que vivia a sociedade brasileira, a contar da Revolução de 30. O sistema escolar entrou não só a sofrer as influências do contexto, como refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda persistente arcaísmo de certas facções das elites dominantes e até de parte da estrutura sócio-econômica que permanecia inalterada.

Beisegel (1974) fez um estudo referente ao cenário educacional do Brasil durante esse período pós-Revolução, mostrando dados referentes ao Censo de 1940 os quais demonstraram que

[...] em 1935 tínhamos 1.168 instituições educacionais com 70.106 alunos matriculados e, somente após 1940 que de fato a educação de adultos passou a ser discutida com 1.696 instituições educacionais com 95.281 alunos matriculados, pois anterior a 1940 havia apenas em termos de educação de adultos apenas as escolas noturnas, a experiência do Distrito Federal e algumas iniciativas durante o Estado Novo.

³Nas décadas de 20 a 50, aconteceram vários eventos e publicações que possibilitaram ampliar o conhecimento sobre a área curricular, com a publicação do 26º *Anuário da National Society for the Study of Education*; a conferência de teoria curricular realizada na Universidade de Chicago em 1947, além da publicação do livro de Ralph Tyler chamado *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de 1949.

Com tal configuração da real situação do Brasil pós-Revolução de 30, Paiva (1987) especifica que esse período, entre 1930 a 1945, no ramo educacional, foi marcado por fases distintas ocasionados pelas transformações do cenário político, sobre o qual podemos especificar:

No primeiro momento revolucionário, ao assumir o governo provisório, Vargas incluía em seu programa de “reconstrução nacional” a “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico profissional, estabelecendo para isso um sistema de estímulos e colaboração direta com os Estados”, conforme os termos da plataforma da Aliança Liberal. Com efeito, toma a iniciativa da construção dos Liceus Industriais nos Estados, reforma o ensino comercial e industrial. [...] No período liberal, o apoio à difusão do ensino primário se faz na forma de apelo aos Estados para que se esforcem nesse sentido; na verdade a direção quantitativa indicada pelos liberais ansiosos por eleições livres dos mecanismos controladores e das fraudes da Primeira República era atacada pelo chefe do governo provisório que preferiu prestigiar os renovadores, preocupados com a memória qualitativa do ensino antes da difusão quantitativa (p.114-115).

Assim vemos que, na primeira fase do Governo Vargas, houve o estímulo ao ensino profissional, com um currículo técnico, cuja preocupação centrava-se no ensino das habilidades práticas e competências válidas para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação ética e mais humana do aluno. Em suma, focalizava apenas a formação do trabalhador.

Já pós-anos 30, grandes acontecimentos políticos, econômicos e culturais em todo o mundo ocorreram mais especificamente na década de 60, como protestos contra a Guerra do Vietnã e as lutas contra a ditadura militar no Brasil, dentre tantos outros. Assim, surgiram nesse período várias teorias, ensaios e publicações contrárias ao sistema educacional tradicional, principalmente na Europa, onde grandes estudos no campo curricular foram realizados para ampliar e desmitificar os ideais dos modelos tecnocráticos (SILVA, 2003). Destacamos os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, que vieram a criticar certos aspectos presentes no currículo educacional tradicional.

Dentro desse contexto de mudanças sociais grandiosas em todo o mundo, os estudos de Louis Althusser, filósofo francês, com seu famoso ensaio intitulado de *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, teceu críticas à reprodução da sociedade capitalista e à valorização do modo de vida da classe dominante em contraponto à classe dominada. Para ele, as instituições sociais

reproduziam as condições para a permanência de uma sociedade capitalista excludente, na qual tais instituições estavam encarregadas de garantir o chamado *status quo*, sem qualquer contestação. Para Althusser, dentro do contexto de aparelhos ideológicos do estado, a instituição escolar tem um papel central, agindo ideologicamente e utilizando suas disciplinas para transportar conceitos, estruturas sociais existentes e a permanência do *status quo*,

[...] seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo, seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. (SILVA, 2003, p. 31 – 32).

Dessa maneira, a ideologia da classe dominante permite que as classes subordinadas sejam submissas e obedientes, não questionando o *status quo*, permanecendo na mesma condição social. Da mesma maneira que Althusser, Baudelot e Establet posicionaram-se sobre a questão.

Também neste mesmo cenário, destacamos e os estudos de base marxista de Baudelot e Establet, os quais afirmam que o processo educativo dentro da instituição escolar ocorre de forma desigual, afinal estes veem tal instituição como reprodutora de desigualdades sociais sob controle da classe dominante. Expressam ainda que a educação divide as classes sociais, marginalizando boa parte do alunado pertencente à classe subalterna, oferecendo-lhe uma educação de baixa qualidade. Ou seja, o sistema educacional é dividido em duas redes de escolarização, em que aos filhos da classe trabalhadora é ofertada uma educação que reproduza sua condição social, e para que os filhos da classe dominante continuem na mesma posição na escala social, sempre almejando mais poder.

Os sociólogos Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu também vieram a questionar e criticar a educação e o currículo tradicional, em que a reprodução social está centrada na reprodução cultural, que por sua vez é realizada através da educação, assim como ressalta Silva (2007):

Além do conceito de “reprodução”, a análise de Bourdieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores, embora apenas metaforicamente, de conceitos econômicos. Mas, contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia. (SILVA, 2007, p. 33).

Conforme Filho (2004) esclarece, para Bourdieu e Passeron a instituição escolar não tem um caráter unitário que atue de forma a diminuir as desigualdades sociais entre os grupos, ao contrário, ela reforça as desigualdades sociais, não possibilitando a ascensão social dos indivíduos das classes subalternas. Com base nos estudos de Bourdieu e Passeron, a cultura é um fator essencial para a reprodução do modo de vida das classes dominantes, tornando este como “a cultura”, e os que não a têm como base da formação de sua identidade encontram-se necessariamente excluídos, pois seus valores, costumes, comportamentos e hábitos são diferentes daqueles das classes dominantes, que é a responsável por “comandar” o modo de vida dos cidadãos.

Por sua vez, a escola e o currículo, mais especificamente, realizam o processo de inculcação da cultura dominante, desde as primeiras séries, o que ocasiona mecanismos de exclusão dos indivíduos não pertencentes à classe social dominante. Bourdieu e Passeron, ao referir-se ao currículo, referem que este expressa a linguagem dominante, através de códigos transmitidos aos alunos. Desse modo, os que pertencem à classe social dominante os assimilam e compreendem-nos facilmente, contudo, os da classe dominada não conseguem ter o mesmo êxito, o que gera, conseqüentemente a reprodução social. Seus estudos possibilitaram posteriormente novas discussões sobre a proposta curricular e no que de fato consiste a educação.

O Brasil nesse momento vivia sob a ditadura militar e no campo educacional o enfoque era no ensino profissional com um currículo tradicional baseado em competências. Então, tudo o que estava surgindo com referência ao currículo não se fazia presente de fato na realidade educacional brasileira num primeiro momento, mas começou a influenciar estudiosos da área.

Sob tais influências, aliadas ao contexto de vida do nosso país, a figura de Paulo Freire, com sua experiência na alfabetização de jovens adultos, fez com que o Ministério da Educação, em 1964, organizasse o Programa Nacional de Alfabetização, com bases nas ideias freireanas. Freire criticava a escola tradicional com suas formas rígidas de ensino, assim como Bourdieu, sem nenhuma preocupação com o contexto de vida dos alunos, e ainda o currículo como uma forma de imposição de determinados valores focado apenas na educação dos grupos dominantes, excluindo os demais indivíduos que não fazem parte dessa

classe social. Ao criar o termo “educação bancária”, Freire critica o trabalho desenvolvido pelos docentes dessa escola tradicional, que apenas transmitem os conhecimentos tidos como verdades absolutas, e os alunos apenas assimilam e reproduzem, não havendo nenhuma relação com a realidade desses alunos.

Para esse grande educador, a educação deve ser um ato pedagógico dialógico, no qual o aluno não é um ser passivo, e o professor, um ser ativo, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do contexto de vida dos alunos.

Segundo esse estudioso,

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 20).

Seu estudo foi bastante importante para a área curricular, no que se refere ao papel dos professores e alunos, ressaltando a importância da sua participação no processo de elaboração do currículo.

No entanto, com o Golpe Militar de 1964, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) voltado para a EJA, que tinha por objetivo alfabetizar funcionalmente jovens e adultos que tiveram que abandonar a escola por diversos motivos e também de promover a educação continuada, porém deixando de lado toda a concepção freiriana de educação, voltando novamente a uma educação tradicional, com um currículo meramente técnico. Com isso, vemos que o ensino para essa modalidade de educação não permitia a inserção desses cidadãos em melhores empregos e continuação nos estudos. O País vivia neste instante em termos econômicos uma redução do investimento, a diminuição da entrada de capital estrangeiro e, em consequência, a queda significativa da taxa de lucro e aceleração do processo inflacionário.

Já final dos anos 60 e início dos anos 70, além da filosofia de base marxista de Althusser e seus discípulos, e a sociologia crítica de Bourdieu e Passeron, outros movimentos surgiram em outros países criticando a concepção técnica do currículo, ampliando horizontes de estudos do ramo.

Em 1973, aconteceu a I Conferência sobre Currículo na Universidade de Rochester, onde vários especialistas da área começaram a discutir modelos de currículo predominantes, como Van Manen (apud Moreira e Silva, 1995); eles enfatizam que esses estudiosos rejeitavam as perspectivas behavioristas⁴ e empirista⁵, que caracterizavam as propostas americanas de currículo, contra o currículo técnico e uma concepção de administração. Porém, nesse movimento de reconceptualização, formaram-se dois grupos: estudiosos que utilizavam os conceitos marxistas, fazendo a crítica ao currículo tradicional, e outros cujos estudos se baseavam na fenomenologia⁶ e na hermenêutica⁷.

Exatamente nesse período de intensa discussão em torno da temática do currículo, Michael Apple e Henry Giroux vieram a contribuir para uma outra visão da área curricular.

Michael Apple em seus estudos realizou de fato uma crítica ao currículo, com fundamentação nos trabalhos de Althusser, Bourdieu e Raymond Williams. Conforme Apple, há uma relação muito forte entre economia e educação, e entre economia e cultura. Para ele, o campo cultural e educacional não podem ser apenas um mero reflexo da economia; estão relacionados às estruturas econômicas e sociais, não sendo um elemento neutro, inocente e desinteressado, tendo em vista que o currículo envolve relações de poder.

Em sua obra intitulada *Ideologia e Currículo*, Apple recorre ao conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, focalizando a análise das relações complexas nas quais vive a sociedade capitalista: “o foco então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos. (APPLE, 2006, p. 36).

Apple contribuiu muito para politizar a teorização sobre currículo, ressaltando as relações sociais, a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo. O currículo para ele deve possibilitar que os jovens aprendam a ser leitores de sua sociedade.

⁴Corrente de pensamento Psicológico que designa comportamentalismo.

⁵É um movimento que acredita nas experiências como únicas.

⁶Corresponde à descrição e classificação dos fenômenos, que se propõe ser uma ciência do subjetivo, dos fenômenos e dos objetos como objetos.

⁷É um ramo da filosofia e estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação como também à teoria e treino da interpretação.

Outro estudioso que também contribuiu muito para a crítica sobre currículo, indo contra as perspectivas técnicas e empíricas deste, foi Henry Giroux.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. (SILVA, 2007, p. 51).

Não levando em consideração o caráter histórico, ético e político das sociedades na elaboração da proposta curricular, tornando-o ahistórico e apolítico, o currículo apenas contribui mais para o processo de reprodução das injustiças e desigualdades sociais. Para Giroux, a questão curricular deve ter um conteúdo histórico e político, tornando possível a emancipação e libertação dos indivíduos, de modo que a escola e o currículo permitam que os alunos tenham voz (conceito de Giroux), ou seja, possam participar discutir e debater em um processo democrático, do qual os professores também participem, sendo “*intelectuais transformadores*” e não meramente técnicos e burocratas (SILVA, 2007).

Giroux afirma que o currículo envolve a construção de valores culturais e significados, não se constituindo apenas como um processo de transmissão de fatos e conhecimentos firmados; ele deve produzir e criar significados sociais, e nele devem estar bem claro esses aspectos. Giroux foi fortemente influenciado pelo grande educador brasileiro Paulo Freire, e assinala sobre Freire:

Freire apropriou-se do legado abandono de ideias emancipadoras e suas versões de filosofia secular e religiosa encontradas nos corpos do pensamento burguês. Ele também integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical sem assimilar muitos problemas que historicamente o assolam. Com efeito, Freire combina o que chamo de “*linguagem da crítica*” com a “*linguagem da possibilidade*” (GIROUX, 1997. p, 145).

Os estudos do grande educador Paulo Freire vieram a mudar mais tarde essa concepção técnica, que na era militar estava impregnada nos currículos das escolas brasileiras. Com suas obras *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970) temos um estudo grandioso, não necessariamente sobre currículo, mas sobre assuntos presentes nas teorias curriculares. Freire criticava a escola tradicional com suas formas rígidas de ensino, sem nenhuma preocupação com o contexto de vida dos alunos.

Outras críticas ao currículo tradicional surgiram na Inglaterra e partiram do ramo da sociologia, ficando conhecidas como “Nova Sociologia da Educação” (NSE), destacando-se os estudos de Michael Young e Basil Bernstein.

[...] a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição de recursos econômicos e sociais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões básicas entre o currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (SILVA, 2007, p. 67).

O estudo de Michael Young concentra-se nas formas de organização do currículo, com ênfase nos princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo, ressaltando a estreita relação entre currículo e poder. Para Young, os conhecimentos estão estratificados, especializados e pouco relacionados entre si nos currículos, o que implica o reconhecimento da existência da relação de estratificação do conhecimento e da estratificação social. Para ele, o currículo não deve ser hierárquico, revelando maior colaboração entre professor e aluno, bem como uma avaliação mais democrática.

Já Basil Bernstein concebe o conhecimento educacional formal “através de três sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia e a avaliação” Silva (2007,p.71). E ainda conforme este autor, para Bernstein,

[...] currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado. (SILVA, 2007, p.71).

Contudo, Bernstein ao longo de seus estudos, vai dando mais importância aos conteúdos do que ao currículo propriamente dito. Para ele, é importante que a proposta curricular esteja estruturalmente organizada. Todos esses estudos foram importantes para modificar a concepção tradicional de currículo e ampliar o horizonte de estudo da área.

No Brasil, após o regime militar, ocorreram vários movimentos com ideias de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros de igual forma, independentemente de suas condições financeiras e da classe social a que pertenciam. Assim, as propostas curriculares deveriam esclarecer muito bem essa nova configuração da esfera educacional.

Com referência à educação profissional, os currículos que antes tinham uma concepção mais técnica desde os primórdios dessa modalidade de ensino ao período do regime militar, tornaram-se temas de debate, e uma nova configuração de currículo foi sendo estruturada pelo governo federal, com ênfase na formação integral do indivíduo e não uma formação apenas para o mercado de trabalho.

Todavia, os programas destinados à EJA até aquele período no cenário educacional brasileiro tinha sido de alfabetização e não de continuidade dos estudos e principalmente de qualificação para o mundo do trabalho. Os currículos não levavam em conta as especificidades e necessidades do público-alvo.

Já na segunda metade da década de 1990, houve diversas articulações com segmentos sociais como as ONGs (Organizações Não-Governamentais), Governos Municipais e Estaduais, Organizações empresariais como o Sistema “S”, tendo como finalidade criar políticas públicas para a EJA. O Governo Federal cria, então, em 1996, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) estabelecendo parcerias com universidades, empresas e administrações municipais. O PAS tinha uma função assistencialista e não educacional de fato. Com o lema “Adote um analfabeto” parece omitir que a educação é um direito de todos e cabe ao Estado ofertá-la.

Entretanto, somente quando o Brasil começa a ter participação ativa nas CONFITEIAS V Conferências Internacionais de Educação de Adultos- CONFITEIA, em 1997, embasadas nas ideias de Paulo Freire, é ressaltada a importância da educação de jovens e adultos como direito e não com um caráter assistencialista, como vinha sendo tratada. Assim, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁸, que passa a reunir temas de educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental e diversidade étnico-racial e, para tanto, são estabelecidas políticas públicas destinadas a esses segmentos que foram excluídos durante muitos anos do contexto educacional de nosso país.

⁸Atualmente é denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusive dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusive, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

3.3 Currículo integrado: os conhecimentos de formação geral e profissional na educação de jovens e adultos

Como vimos anteriormente, com as diversas transformações na sociedade e no seu modo de produção, a escola e o currículo tiveram inúmeras modificações. A revolução nos sistemas de produção industriais, com a nova concepção política de fragmentação do saber, teve como sequelas um trabalhador especializado (alienado) em uma só função, sem os conhecimentos abrangentes do processo de produção, o que é corroborado no texto a seguir:

[...] a divisão do trabalho mencionada antes [...] como uma das forças capitais da história. Ela se manifesta também na classe dominante sob a forma de divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho material, de tal modo que teremos duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe. Uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos, que teorizam e fazem da elaboração da ilusão que essa classe tem de si mesma sua substância principal), ao passo que os outros terão uma atitude mais passiva e mais receptiva em face desses pensamentos e dessas ilusões porque eles são na realidade os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para alimentar ilusões e ideias sobre suas próprias pessoas. (MARX, 1998, p. 49).

Marx ressalta a importância que o trabalhador tem diante de todo o procedimento industrial, como classe ativa na produção material, e passiva diante dos conhecimentos referentes a tal modo de produção. Por outro lado, ao contrário da classe dominada que tinha o saber fragmentado, a classe dominante passou a ter posse de todo o processo de produção, acarretando uma nova configuração do sistema educacional e com isso do próprio currículo, em que a gênese do pensamento fica à mercê dos ideais desta classe. Nesse sentido,

Os pensamentos da classe dominante são também, em outras épocas os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção material intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes na mais-valia são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX, 1998, p. 48).

Mediante o exposto, surgiram concepções curriculares pautadas no pensamento dominante que se limitava a formar um trabalhador especializado na

sua função, sem quaisquer preocupações com a falta de outros conhecimentos tão necessários à formação de um cidadão.

Atualmente, no cenário educacional, vem ocorrendo uma maior discussão em torno de uma forma específica de proposta curricular necessária aos novos tempos e às novas necessidades de formação do cidadão e do trabalhador, em que o currículo integrado tornou-se o ideário de novas propostas educacionais, principalmente de políticas públicas para a EJA. Porém, o currículo integrado não é algo totalmente novo na seara educacional, mas passou a ser mais discutido e estudado nos últimos anos, pois a necessidade de um currículo que amplie a formação do alunado tornou-se definitivamente um bem necessário.

John Dewey (1859 – 1952) discutia a questão do currículo integrado, em que a educação consistiria na preparação para a vida ocupacional adulta, calcada na prática dos princípios democráticos, de modo que a democracia e a liberdade seriam os princípios primordiais para o desenvolvimento do ser humano.

Basil Bernstein (1924 – 2000), no contexto da sociologia crítica da educação, também discutia sobre currículo integrado, colocando neste uma base do conhecimento dito como válido, sendo necessária sua ampla contextualização na formação do educando. E, como já foi mencionado, para ele o conhecimento educacional formal tinha sua realização em três sistemas de mensagem – a pedagogia, o currículo e a avaliação. Bernstein analisava a proposta curricular como a organização de conhecimentos válidos na formação do aluno; preocupava-se não com o conteúdo do currículo, mas como estava estruturalmente organizado. No que se refere à organização, ele distinguia dois tipos de currículo: o currículo do tipo coleção e o currículo integrado.

Em se tratando do currículo do tipo coleção, segundo Bernstein, existem “barreiras” entre as áreas e campos de conhecimento, que são mantidos de forma rígida, não havendo qualquer relação ou contextualização entre essas áreas, ou seja, as áreas de conhecimento são necessariamente mantidas separadas e nitidamente marcadas, sem interligação entre as disciplinas.

No que se refere ao denominado currículo integrado, as fronteiras entre as áreas e os conhecimentos são mínimos, acontecendo uma relação entre elas, isto é, os diversos campos de conhecimento não são exatamente claros e divididos, e o grau de isolamento entre tais áreas de conhecimento é menos visível.

Levando em consideração o conceito de isolamento definido por Bernstein, que pode ser de separação de maior ou menor proporção, isso levou-o a definir o termo classificação que está diretamente ligado ao isolamento, pois, quanto maior o isolamento, maior a classificação e quanto menor o isolamento, menor a classificação. Também discutiu sobre o “enquadramento” na questão curricular, cujo conceito pode ser assim entendido: quanto maior for o controle do processo de transmissão de conhecimento por parte do professor, maior é o seu enquadramento (característica específica do ensino tradicional), e quando a transmissão de conhecimento é centrada no aluno, o enquadramento é menor.

Assim, levando em consideração o currículo do tipo coleção e o currículo integrado, Bernstein afirma que o currículo tradicional (currículo do tipo coleção), organizado em disciplinas acadêmicas tradicionais, tem uma classificação maior devido ao maior isolamento e separação do conhecimento, e o currículo interdisciplinar (currículo integrado) tem uma classificação menor devido ao menor grau de isolamento ou separação do conhecimento.

Daí, segundo o autor, uma proposta curricular que tenha integração permite que as disciplinas isoladas tenham um enquadramento e uma classificação menores, o que favorece o conhecimento escolar e possibilita maior participação dos professores e alunos, promovendo, dessa forma, a integração dos saberes obtidos nas instituições escolares com os saberes advindos do cotidiano do aluno. Desse modo, a educação seria mais igualitária, formando o alunado em sua plenitude, tanto que se no refere à formação geral como à formação profissional, superando problemas que surgiriam com o desenvolvimento industrial e com a fragmentação do saber. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.139),

Brasil Bernstein parece crer nas inúmeras vantagens dos currículos em código integrado. Estes seriam capazes de, a partir do abrandamento dos enquadramentos e das classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma, a modificação na estrutura do conhecimento escolar alteraria relações de poder na escola, com implicações sociais nítidas.

Essa integração, de acordo com Bernstein, possibilita que o contexto de vivência dos alunos faça parte do processo de ensino e aprendizagem tanto na formação do cidadão ético e moral quanto na formação do trabalhador. Como já foi elucidado, as propostas de currículo integrado no contexto educacional brasileiro não são recentes e têm uma dimensão maior, principalmente na educação

profissional na última década, mais nitidamente em instituições de ensino educacional da rede federal.

A concepção de currículo integrado permite-nos afirmar que este possibilita um processo de ensino e aprendizagem que amplia a visão de mundo do aluno, pois oferece um processo educativo que leva em consideração todas as formas de conhecimento da sociedade e do contexto de vida dos alunos. Ou seja, leva para dentro da escola, além dos conhecimentos científicos acumulados ao longo dos tempos e necessários à formação humana, também o conhecimento que o aluno tem proveniente da sua própria experiência de vida, do seu cotidiano e das relações que permeiam sua realidade, tanto sociais, econômicas, políticas quanto religiosas e principalmente culturais.

Ciavatta (2005) enfatiza que essa integração entre formação geral e formação profissional deve se tornar um quesito inseparável dentro do contexto da educação profissional, sobretudo no que concerne à EJA, em que a maioria dos sujeitos estão inseridos em formas diversas de trabalho. A autora também frisa que, nesse contexto de educação profissional, em que o princípio educativo é o trabalho, tal proposta de integração permite ultrapassar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual: um não faz parte do outro, o que deverá modificar tal situação, fazendo com que a dimensão intelectual seja incorporada ao trabalho produtivo, e dessa maneira forme-se um trabalhador capaz de atuar como dirigente e como cidadão. Assim sendo,

[...] a educação geral se torna inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico e superior. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Como base no currículo integrado, tanto a formação geral como a do exercício profissional devem estar interligadas, com o objetivo de buscar a origem histórico-cultural e suas finalidades, e essa integração deve possibilitar o restabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados, não havendo barreiras entre as disciplinas acadêmicas. A “não fronteira” entre as disciplinas faz com que as abordagens tanto dos conteúdos como da prática sejam interdisciplinares, valorizando os saberes adquiridos pelos alunos em espaços de

educação não formais, levando em consideração o contexto histórico, político e social.

No que se refere à questão da interdisciplinaridade, Fazenda (2008) aponta que podemos analisar e verificar duas visões sobre a interdisciplinaridade: uma, como junção de disciplinas, e a outra, como atitude de ousadia. A primeira opção considera a interdisciplinaridade apenas como a junção de disciplinas no contexto educacional, em que se limita a ver o currículo simplesmente como objeto de conexão entre os conhecimentos acadêmicos. Porém, se olharmos a questão interdisciplinar como atitude de ousadia, esta consiste em ter atitudes e coragem para desenvolver a questão da interdisciplinaridade dos conhecimentos na escola, no intuito de ir muito mais além dos conteúdos apreendidos, através da aquisição de uma visão contextualizada dos conhecimentos por parte do indivíduo. Sendo assim, o próprio currículo será visto não somente como inter-relação das disciplinas acadêmicas, mas como redes de saberes interligados, em que um conhecimento é complemento do outro.

Já no que concerne à atitude de ousadia, faz-se necessário destacarmos a capacidade que o (a) professor (a) deve ter para inter-relacionar os conhecimentos, uma vez que observamos nele (a) a fragilidade ao desenvolver essa atividade, por faltar-lhe uma visão criativa e dinâmica para contextualizar tais conhecimentos.

E considerando o atual contexto de constantes transformações da sociedade e dos meios de produção e comunicação, esse conhecimento, fragmentado e organizado em disciplinas rígidas, que não possibilita a relação entre as diversas áreas de conhecimentos, torna inadequada e obsoleta a proposta de interdisciplinaridade. Por isso, o currículo integrado vem apresentando-se ainda mais necessário para a formação, não só do cidadão trabalhador, mas também do ser humano em sua plenitude.

Fazenda (1993), em uma análise sobre a questão da interdisciplinaridade diz que esta pode ser vista como forma de:

- Melhorar a formação geral, de modo que tal enfoque interdisciplinar possibilite uma identificação entre o estudado e o vivido pelo aluno,

pois isso só será válido se o vivido pelo aluno resultar da inter-relação de diversas e múltiplas experiências;

- Atingir determinada formação profissional, ao permitir a descoberta de novos campos de conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar a formação de pesquisadores e também a realização de pesquisa, pois com a interdisciplinaridade as investigações possibilitarão a reconstituição completa do objeto de pesquisa;
- Realizar-se uma educação permanente, em que por meio da intersubjetividade tenhamos uma forma de contínua experiência, que permita ao aluno refletir, analisar e buscar sempre novos conhecimentos;
- Compreender e modificar o mundo e conseqüentemente o ser humano, para que este possa ser agente e paciente da realidade do meio em que vive, e possibilitando-lhe conhecimentos amplos e múltiplos dessa realidade;
- Superar a dicotomia ensino-pesquisa, em que a pesquisa se torna a única possibilidade de aprendizagem.

Contudo, Fazenda (1993) ressalta que as práticas interdisciplinares podem ser algo perigoso, pois da forma como são interpretadas podem ser meras práticas vazias ou apenas meras proposições ideológicas. A reconexão entre as diversas áreas do conhecimento e sua integração na formação do cidadão trabalhador traz uma complexidade de saberes que, muitas vezes, se encontram separados em disciplinas isoladas quando este frequenta a escola. Porém, é neste contexto que a interdisciplinaridade é uma necessidade, pois permite reunificar os diversos conhecimentos, evitando a fragmentação do saber na formação do trabalhador. A esse respeito, Santomé (1998) ressalta:

[...] a interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outros, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado pela dificuldade, que se torna

mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objetos deste ou daquele campo de especialização do saber (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

A interdisciplinaridade é, pois um campo vasto de estudos e, de acordo com Santomé (1998), que fez um estudo com base nos estudos de Cesare Scurati, existem vários tipos de interdisciplinaridade e suas interrelações. A primeira delas corresponde à interdisciplinaridade heterogênea, que consiste na “soma” de informações procedentes de diversas disciplinas, denominada de enciclopedismo. A segunda trata-se da pseudo-interdisciplinaridade, uma espécie de “metadisciplina”, na qual existe uma estrutura de união aplicada para ser trabalhada em disciplinas muito diferentes. Há também a interdisciplinaridade auxiliar, que consiste no emprego de metodologias de outras áreas do conhecimento a serem aplicadas em determinada disciplina. A interdisciplinaridade composta refere-se à intervenção de equipes de especialistas de diversas disciplinas para solucionar determinados problemas sociais.

Já interdisciplinaridade complementar produz, segundo o autor, uma sobreposição do trabalho entre as especialidades que coincidem com um mesmo objeto de pesquisa e estrutura e, por último, a interdisciplinaridade unificadora, que consiste na integração de duas ou mais disciplinas, o que resulta na construção de um mesmo marco teórico comum.

Santomé (1998) acrescenta que existem outros tipos de interdisciplinaridade com base em outros autores, mas constatamos que a interdisciplinaridade, em geral, busca a reorganização do conhecimento com as inter-relações entre suas diversas áreas, num contexto amplo e geral que não fragmente o saber em partes individualizadas.

Para Jean Piaget, a finalidade da pesquisa interdisciplinar é tentar uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consiste de recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico. (SANTOMÉ, 1998, p. 70).

Nessa perspectiva, interdisciplinaridade é vista como elemento fundamental para a realização de um currículo integrado, com a pretensão de superar a compartimentação do saber em disciplinas, sem a comunicação e interligações entre estas. Segundo Gallo (2000),

As propostas interdisciplinares - com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo. (p.28)

De acordo com Ramos (2005), a proposta de currículo integrado e interdisciplinaridade são necessários nas instituições educacionais atuais, pois a configuração tanto do mundo do trabalho como da própria vivência social exige que os indivíduos tenham um conhecimento mais amplo e diversificado em seus múltiplos aspectos, portanto,

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p. 116).

A devida importância e razão para defender o currículo integrado, levando em consideração as análises de Santomé (1998), é que tal proposta tenta equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos fazendo com que se implantem processos; o lema da proposta curricular de caráter integrado é aprender a aprender, ter o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como da socialização em geral e a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade.

Assim,

A partir de perspectivas sociológicas, a integração é definida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma. (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

Ademais, a proposta de currículo integrado tem a visão do ser humano como ser social, envolvido por questões políticas, sociais, religiosas e culturais, em que se leva em consideração a contextualização e o cotidiano de vida dos alunos.

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que

procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas. (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Com relação à educação profissional, Kuenzer (1997) afirma que o trabalho deve ser concebido como princípio norteador da educação integrada e, nesse contexto, o currículo integrado propõe uma formação geral, política, social, cultural e técnica, em que se restabeleçam as inter-relações entre os conhecimentos selecionados e necessários, e dentro dessas inter-relações, entre as dimensões do trabalho, do conhecimento científico, do político e cultural, formar um indivíduo habilitado tanto para o mercado de trabalho quanto como cidadão ético-moral para viver em sociedade. Para que isso ocorra, Kuenzer (1997, p. 140) ressalta o ensino politécnico nessa formação, visto que

O ensino politécnico se concretiza através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização das disciplinas.

Podemos afirmar então que o ensino profissionalizante não deve se preocupar somente em formar o cidadão para atender ao mercado de trabalho, na direção da formação de um trabalhador alienado e subalterno ao processo produtivo. O currículo integrado deve possibilitar uma formação em que o homem compreenda e atue no mundo do trabalho, de forma crítica, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade.

Capítulo IV

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu próprio processo de vida real (MARX, 1998, p.19).

4. O CURRÍCULO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: percepções dos sujeitos pesquisados sobre a proposta curricular do curso técnico em Eletrotécnica do PROEJA do Campus Monte Castelo

Neste capítulo discutimos o PROEJA em seu contexto histórico, político, econômico, situando os movimentos, a correlação de forças instaurada para a sua aprovação, adentrando em sua fundamentação teórica, concepções, princípios e objetivos.

No que se refere à questão local, abordamos a partir da proposta do PROEJA, o Curso Técnico em Eletrotécnica do Campus Monte Castelo, analisando como o currículo integrado deste curso está estruturado e se desenvolve sob a óptica dos sujeitos nele envolvidos.

4.1 A Proposta Curricular do PROEJA: concepções, contexto, objetivos e finalidades

A EJA, durante muitos anos no Brasil, teve seu foco centralizado no campo da alfabetização de jovens e adultos excluídos da escola por diversos motivos, pois, como já mencionamos, essa adesão se constituiu uma problemática que muito agravou e ainda agrava a educação brasileira.

Em referência à EJA, vemos que, na sua trajetória histórica, essa modalidade era vista como uma educação compensatória, com a finalidade de acelerar os estudos dos alunos que não frequentaram a escola no tempo correto. Contudo, diante das lutas sociais que se intensificaram nos anos 90 na busca de conquistas constitucionais para perenidade de políticas públicas para a modalidade EJA, e com o reconhecimento da importância dessa modalidade pela UNESCO, esse fato acarretou discussões sobre o assunto e a mobilização nacional, com a organização dos Fóruns Estaduais por todo o país. O primeiro fórum aconteceu no Rio de Janeiro em 1996. Neste mesmo ano, uma emenda à Constituição aboliu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo somente a garantia de sua oferta gratuitamente e desobrigando o Estado de ter uma ação mobilizadora no campo da educação de adultos.

No Governo Lula, a partir de 2003, com o Programa Brasil Alfabetizado, as disputas dos educadores de EJA nos fóruns estaduais e regionais fizeram aumentar ainda mais a preocupação com recursos financeiros destinados aos municípios para essa modalidade, não mais se limitando à alfabetização dos alunos, mas tendo um prolongamento com uma política pública que permitisse a continuidade dos estudos no ensino médio. Daí então, com o Decreto nº 5.478/06/2005, o PROEJA passa a ter com a finalidade de atender à demanda da população jovem e adulta pela oferta da formação profissional técnica de nível médio, havendo depois uma reformulação que modificou essas finalidades.

Partindo de transformações sociais, econômicas, culturais entre outras, levando em consideração o contexto de vida de alunos que em muitos casos já se encontravam no mercado de trabalho em empregos ou subemprego, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o qual tinha como objetivo a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores ligada à educação profissional técnica de nível médio foi revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Este transformou o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com outra uma abrangência: incluindo o ensino fundamental. Além disso, houve também a ampliação das instituições proponentes, pois antes eram apenas da rede federal de ensino, mas com o novo Decreto são incluídas as instituições educacionais estaduais e municipais, bem como entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

Na configuração do novo campo que o Proeja exige, em imbricação direta com a formação continuada, admite-se a produção de referencial epistemológico para a compreensão do que significa educar jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, na perspectiva da educação profissional, condição de inserção qualificada de sujeitos na produção da vida, no mundo do trabalho. (PAIVA, 2012, p. 46 – 47).

Assim, o PROEJA tem como alicerce de sua proposta curricular a integração entre ciência, trabalho, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com o objetivo de formar cidadãos com fundamentos científicos, culturais, políticos e profissionais para o pleno exercício da cidadania.

Esse programa é uma proposta que tem como finalidade instituir uma política pública importante para o segmento da EJA, com uma formação voltada não

apenas para o mercado de trabalho, mas orientada também para o aspecto mais humanista, conforme expressa a proposta curricular que consta no seu documento base. Ou seja,

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. (BRASIL, 2007, p. 13).

Desse modo, a proposta do PROEJA tem por objetivo resgatar e reinserir esse grande contingente de jovens e adultos que se encontra fora da escola, elevando seu grau de escolaridade, proporcionando-lhe uma formação integral aliada à educação profissional técnica. Na proposta geral do Programa, são enfatizadas três funções importantes para essa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Cada função dessas tem uma finalidade bem clara e importante para a EJA. Assim, a função reparadora é aquela que tem como o foco o ingresso do jovem e adulto no ciclo dos direitos civis, com todos os seus direitos garantidos, como uma instituição educacional de qualidade, de modo a ter acesso aos bens reais e sociais importantes para a sua formação e o pleno exercício da cidadania; a função equalizadora, como o próprio nome já indica, é a que oferta oportunidades àqueles que foram desfavorecidos do acesso à escola e de nela permanecer; e por fim, a função qualificadora, primordial dentro do contexto da educação de jovens e adultos trabalhadores, por apresentar um caráter permanente.

A proposta curricular do PROEJA tem como fundamentos os estudos de Antonio Gramsci, no que se refere ao trabalho como princípio educativo, e nos estudos de Paulo Freire, com a perspectiva de formação do ser humano com a compreensão de mundo para a busca da melhoria da sua própria existência.

Conforme seus estudos, Gramsci (1979) vê o trabalho como a própria forma de o ser humano participar efetivamente na vida da natureza, com a finalidade de transformá-la e socializá-la. Por isso, ele propõe a escola única de cultura geral, humanística, formativa, que considere a capacidade de trabalhar de forma manual,

bem como a potencialidade do trabalho intelectual do indivíduo. Sobre essa questão Gramsci (1979) afirma:

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (p. 118).

Partindo dessa compreensão gramsciana relacionada à formação do indivíduo, vendo tanto no âmbito profissional como intelectual, o documento base do PROEJA propõe formar o aluno jovem e adulto de forma integral, com o compromisso claro de emancipação desse sujeito. Baseado nos princípios de Gramsci, o referido documento do PROEJA (2007) coloca o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de emancipação humana, desenvolvendo a consciência crítica do aluno e não se restringindo à formação para o mercado de trabalho. Há que se educar o indivíduo fortalecendo-o em todos os sentidos, para que ele tenha o conhecimento histórico e científico do meio em que está inserido, assim como os conhecimentos referentes à sua formação profissional, o que resulta numa formação ampla, numa perspectiva integral.

Com relação ao devido aspecto de emancipação do ser humano, a proposta do PROEJA se baseou nos estudos freireanos, em que a formação do aluno capaz de ter consciência de sua condição de vida, a qual é construída a cada dia. Por isso, o princípio base da educação de jovens e adultos corresponde à educação ao longo da vida. Freire (1978) nos diz a respeito de emancipação humana:

[...] como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em ‘tomar distância’, distância do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *como* o mundo. (p. 65, grifos do autor).

Para Freire (2010), o ato de ensinar não é transferir conhecimento propriamente dito, mas criar as possibilidades necessárias para a sua “própria

produção ou a sua devida construção”. Portanto, o educador deve estar ciente de que esse processo educativo consiste numa via de mão dupla, em que tanto se ensina como aprende, pois a troca de experiências com os alunos também gera conhecimento, não um conhecimento acadêmico, mas um conhecimento de vida que envolve aspectos sociais, políticos, culturais e religiosos. Dessa forma, o Programa, de acordo com o documento base (2007), seguindo tais fundamentos, adota as seguintes concepções:

- Ter como finalidade a integração de ciência, trabalho, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, que possibilite o desenvolvimento tanto científico como político e profissional dos indivíduos, pela não separação dessas dimensões no mundo real, estreitamente ligadas às condições basilares para o pleno exercício da cidadania.

- Possibilitar a formação do educando, através de cursos técnicos integrados, com uma educação básica sólida, que tenha vínculo estreito com a formação profissional, possibilitando assim uma formação integral, que contribua para a integração social do aluno, que envolve o mundo do trabalho. Ou seja,

[...] 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, p. 35).

- Considerar a EJA como um campo de conhecimento específico, procurando levar em consideração as necessidades reais dos alunos desse segmento e investigar mais sobre o cenário real. Em outros termos,

[...] 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 estar no 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 — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, p. 35 - 36).

- Ser um programa que busque de fato formular uma proposta político-pedagógica com suas especificidades inerentes ao contexto da EJA, que possa atender as reais necessidades dos alunos, buscando uma educação que dialogue

com o campo da atuação profissional sobre o mundo do trabalho e a vida desses jovens e adultos.

- Enriquecer os alunos, mesmo que não garanta sua entrada no mundo do trabalho ou alcançar outros objetivos, mas possibilite enriquecer seu leque de conhecimentos culturais, históricos, sociais e laborais, baseados nos ensinamentos freireanos de dar a possibilidade de ler o mundo e compreender tudo o que permeia.

- Promover formação de professores adequada ao campo específico de conhecimento, tornando-se capazes de compreender as necessidades, as questões problemáticas desse universo, levando-os a ser profissionais que investiguem os modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e também favorecer a aprendizagem dos alunos da EJA no ambiente escolar.

- Permitir que professores e alunos possam compreender e apreender uns com os outros, numa interação, envolvendo trocas de experiências de vida de cada indivíduo,

[...] em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida. (BRASIL, p. 36 – 37).

Dessa forma, o PROEJA permite uma formação humana, levando em consideração a formação para o mundo do trabalho, os conhecimentos científicos gerais necessários para a formação geral, além dos aspectos inerentes à questão da cidadania, uma vez que o documento base do Proeja afirma:

[...] é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Esta política precisa ser gestada na sociedade e o que se aponta é a necessidade de o Estado – como o poder político que se exerce em nome de uma nação e responsável pela garantia dos direitos fundamentais – assumir o comando e a responsabilidade deste processo diante das disputas pela hegemonia, da concentração de poder econômico e político e dos efeitos da globalização. (BRASIL, 2007, p. 33).

Como podemos perceber, a educação como um processo de aprender para toda a vida é um dos princípios do currículo do PROEJA; com uma educação

integrada que possibilite ao jovem e adulto a compreensão do seu contexto de vida e de suas implicações, pois como ressaltam Morais, Ferreira e Monteiro (2011):

Uma educação que pretende ser verdadeiramente integrada, proporcionar uma visão de mundo ampla e completa dos sujeitos, não pode ter ilusões de valores, ou seja, acreditar que haja um saber mais importante que o outro, pois os saberes fazem parte de um processo, em que um só faz sentido a partir e com o outro. (p.115).

Essa conexão de saberes faz-se necessária a essa integração porque possibilita a formação plena desse jovem trabalhador, objetivando uma formação omnilateral do ser humano, de acordo com a perspectiva gramsciana de educação, tendo o trabalho como princípio educativo, rompendo a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Contudo, vale destacar que essa formação não tem como finalidade somente formar para o mercado de trabalho, visando a um caráter economicista. Nesse sentido, Ramos, Ciavatta e Frigotto (2005, p. 5) ressaltam:

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo

Levando em consideração esse contexto da EJA, é que a proposta do PROEJA propõe princípios para a formação do jovem e adulto, e o primeiro deles diz respeito ao papel e ao compromisso dos sistemas educacionais (instituições públicas) participantes na inclusão da população nas ofertas educacionais, assim explicitado:

[...] um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (p. 37).

O segundo princípio condiz com o primeiro, que tem como finalidade a inserção da EJA integrada à educação profissional nas instituições educacionais públicas. Antes não havia essa especificação, e esta tornou-se um ponto importante no que concerne a formação desse jovem e adulto que, na maioria das vezes, trabalhador e busca melhorias de vida.

O terceiro princípio contempla a ampliação do direito de todos à educação básica, assim como a universalização do ensino médio, tendo como finalidade, uma educação para o longo da vida, não em períodos curtos e estanques. Assim está

implícito no currículo do Programa: “A expansão do direito, portanto, inclui a universalização do ensino médio, como horizonte próximo, face à quase total universalização do acesso ao ensino fundamental.” (p. 38).

O quarto princípio diz respeito ao trabalho como princípio educativo, portanto não se restringe a uma mera atividade manual para a sobrevivência do indivíduo, vai além desta concretude, como é explicitado a seguir:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (p. 38).

Como já mencionamos, o trabalho como princípio educativo atrelada a formação profissional à educação básica, visando à formação integral do ser consciente e emancipador.

Já o quinto princípio tem a pesquisa como fundamento da formação do sujeito jovem e adulto, levando em consideração seu contexto de vida, buscando compreender sua realidade, o modo de produzir conhecimentos e ainda uma busca de formas de construção da autonomia intelectual desses educandos.

O sexto e último princípio se refere às condições geracionais, isto é, de gênero, relações étnico-raciais, de origem da formação humana e das formas de produção das identidades sociais, considerando, além da categoria de trabalhadores, outras categorias importantes na formação de identidades desses jovens e adultos.

Tais princípios serão efetivados se houver o comprometimento do governo, das instituições federais, estaduais e municipais que estão desenvolvendo o Programa, estruturando-o e sistematizando-o para que se concretize a formação desses indivíduos.

Essa política vê a educação baseada no contexto de vida daqueles que tiveram seu direito negado, buscando, desta forma, a superação das mazelas ocasionadas pela falta de formação. Então, para desenvolver a formação ampla desses sujeitos, essa política tem como base o currículo integrado numa perspectiva de

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em

termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 41)

Essa formação humana geral aliada à formação profissional possibilita o resgate da escolarização desse jovem e adulto, como também uma formação inicial em uma determinada área profissional. Mas, para isso, o currículo de tal política tem como pressuposto observar e levar em consideração a realidade do educando, promovendo a ressignificação do seu cotidiano, além da abordagem dos conhecimentos e também das práticas inter e transdisciplinares, as quais devem levar em consideração a promoção e a valorização dos conhecimentos adquiridos em espaços de educação não formais, afinal, isso faz parte do contexto de vida do aluno e deve ser valorizado. Logo, a estrutura do currículo do PROEJA, conforme o documento base, tem a seguinte organização e adota (BRASIL, 2007, p. 49):

- a concepção de homem como ser histórico que atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e com isso, adquire conhecimentos;

- uma perspectiva integrada ou de totalidade, com a finalidade de superar a separação e desarticulação dos conteúdos e conhecimentos, adota uma perspectiva integrada ou de totalidade;

- a inclusão dos saberes sociais e também dos chamados fenômenos educativos extraescolares;

- a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade presentes no currículo;

- a prática da pesquisa, a construção dinâmica e a participação;

Além disso:

- Incorpora experiência que o aluno tem na construção do conhecimento e trabalha os conhecimentos realizando conexões com a sua realidade do aluno, fazendo com que ele seja mais participativo;

- Possibilita o resgate das práticas pedagógicas, da formação, da autonomia e da criatividade dos docentes;

- Leva em consideração a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem

O PROEJA, de acordo com o documento base (2007), tem como áreas de conhecimento abordadas no currículo integrado: Natureza/trabalho; Sociedade/trabalho, Multiculturalismo/trabalho, Linguagens/trabalho, Ciência e

Tecnologia/Trabalho, Saúde/trabalho Memória/trabalho, Gênero/trabalho, Etnicidade/trabalho, Éticas religiosas/trabalho. Isso demonstra que o currículo dessa política possibilita uma gama de conhecimentos que perpassam por todas as áreas de conteúdos, os quais correlacionam com a vivência dos alunos, principalmente no que se refere ao trabalho.

Contudo, para que de fato isso venha a se concretizar deve haver um diálogo entre as diversas disciplinas a fim de que seja possível termos um currículo integrado, com planejamento dos professores das diversas áreas de conhecimento. Para tanto, faz-se necessária uma formação continuada dos professores, como a própria proposta do Programa prevê e essa formação deve estar expressa no Plano de Trabalho do curso e deve ter uma carga horária de 120 horas, com uma etapa prévia, no início do projeto de, no mínimo, 40 horas, além da participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/ MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais, anualmente, que sejam organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC.

4.2 A proposta curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica na modalidade de jovens e adultos

O PROEJA em São Luis do Maranhão acontece no em vários campi, entre eles o Campus Monte Castelo, que oferece o ensino médio integrado ao Curso Técnico em Eletrotécnica, considerando a concepção, os objetivos, a fundamentação e as exigências desse curso.

Segundo a proposta do PROEJA do Campus Monte Castelo o IFMA (2012), o Curso de Eletrotécnica foi escolhido após uma pesquisa e análise sobre as necessidades do mercado de trabalho da cidade de São Luís e também por ser um curso de tradição de ofertas para a comunidade. E, um dos cursos mais antigos e mais procurado e, de acordo com essa realidade e atende a uma significava demanda de profissionais dessa área.

Desse modo, cabe destacarmos os objetivos desse curso do PROEJA do Campus Monte Castelo (2012):

- Habilitar os alunos jovens e adultos para atuarem numa sociedade em constante transformação, aplicando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos, com base nos princípios e valores que dignificam o homem e preservem o meio ambiente;

- Ampliar a capacidade crítico reflexiva do aluno, através do estudo dos fundamentos socioculturais, científicos e tecnológicos historicamente acumulados, com a perspectiva de preparar esses alunos para o exercício da cidadania e sua inserção no trabalho, baseados nos valores políticos, sociais e éticos (princípios baseados em Freire);

- Proporcionar condições para que os Técnicos em Eletrotécnica elaborem, executem e avaliem projetos por meio de parcerias, convênios e pesquisas em sua área de atuação, com o objetivo de atender aos mais diferentes segmentos da sociedade;

- Atender a demanda do mercado local e regional de profissionais de nível técnico da área da Indústria para praticarem atividades inerentes ao Técnico em Eletrotécnica;

- Formar Técnicos em Eletrotécnica com habilidades para desenvolverem suas atividades profissionais de forma autônoma;

- Expandir as possibilidades de profissionalização de jovens e adultos tendo vista inseri-los mais rapidamente no mundo do trabalho.

Partindo dessa finalidade, o Programa tem a possibilidade de profissionalizar o jovem e adulto, conforme preconiza a LDB (1996):

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996, Art. 39).

Referente ao que a LDB estabelece, não podemos ver essa profissionalização como algo meramente restrito ao mundo do trabalho, pois, como está determinado no documento base (2007), há um ponto de intersecção a partir do qual devem se relacionar as diversas contribuições e abordagens. Nesse sentido, é colocado na proposta:

Nessa intersecção, que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral). Pode-se falar, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003, p. 24). Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção

desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. (BRASIL, p. 46 – 47).

A formação do jovem e adulto deve se pautar nessa qualificação social e profissional, buscando reduzir a dicotomia entre formação de cultural geral e formação profissionalizante. Essa formação do ser social e profissional deve visar sempre à sua emancipação, uma vez que baseada nas ideias freireanas, isso possibilita que o sujeito seja mais autônomo, que valorize mais sua cultura e os conhecimentos inerentes à sua própria condição de vida.

Para o ingresso no PROEJA do Campus Monte Castelo, foi adotado pelo Instituto como critério um seletivo aberto a toda comunidade de jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental e não o ensino médio.

A composição curricular do curso, no que se refere ao tempo de duração e à sua sistemática de organização de carga horária, é: o curso é composto por seis (06) semestres com três (03) séries que dão um total de 500 horas/aula durante os três (03) anos de desenvolvimento, dando um total de 3.000 horas-aula, com a inclusão do estágio curricular, que deve ser realizado somente em um turno de atividades escolares.

Considerando sua fundamentação teórica, o curso tem como princípios básicos a interdisciplinaridade como eixo norteador da integração curricular, a estética da sensibilidade, no tocante à problemática do jovem e adulto excluído da escola, a contextualização e a ética da identidade, tendo o trabalho como princípio educativo, assim expresso na Proposta:

Considerar-se-á também o trabalho como princípio educativo, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo a esse aluno, às aspirações, expectativas e possa transformar sua história e a sociedade em que vive. A contemplação destes princípios também encaminham à formação de um técnico com autonomia, iniciativa, criatividade e proatividade. (MARANHÃO, 2012, p. 10).

Partindo dos conhecimentos acumulados ao longo da história e de grande significância para formação de qualquer ser social, a formação integral desses jovens e adultos deve ter uma compreensão dessa formação humana em sua totalidade, de forma crítica, e por isso o currículo deve ser flexível e abrangente. Para que tal proposta de currículo integrado dentro do contexto do PROEJA no IFMA de fato se realizasse, foi adotado como estratégia o Projeto Integrador como forma de promover a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa.

Na matriz curricular do curso existem as disciplinas que correspondem à formação científica, como português, matemática entre outras, e as disciplinas do curso técnico específico, no caso, o de eletrotécnica, que deverão ser desenvolvidas ao longo dos quatros semestres. Abaixo o quadro com as disciplinas formativas de acordo com a proposta curricular do curso.

TABELA 1: MATRIZ DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS	
Língua portuguesa	Eletricidade
Matemática	Análise de circuitos
Física	Eletrônica analógica
Química	Eletrônica digital
Biologia	Eletrônica de potência
História	Desenho técnico
Geografia	Projetos assistidos por computador – CAD
Filosofia	Máquinas elétricas
Sociologia	Instalações elétricas prediais
Inglês	Projetos de instalações elétricas
Espanhol	Comandos elétricos
Artes	Medidas elétricas
Educação empreendedora	Controladores lógicos programáveis – CLP
Meio ambiente e tecnologia	Sistemas de energia
Educação física	Acionamento de máquinas elétricas
	Higiene e segurança do trabalho
	Projetos integradores
	Estágio

Fonte: Proposta Curricular para o ensino técnico em eletricidade do Campus Monte Castelo- EJA (2012).

Partindo dessa estruturação, na Proposta é referido que todas as áreas foram organizadas de acordo com seus conteúdos, para que haja uma interligação entre elas, e desta forma possa se desenvolver o currículo integrado do Programa.

Conforme vimos, a Proposta Curricular do PROEJA, composta no documento base, e a específica do Curso de Eletrotécnica do Campus Monte Castelo, nos mostram o caminho que a educação de jovens e adultos está seguindo diante da contextualização atual das políticas públicas para esse segmento. Assim, analisaremos o contexto real da Proposta do PROEJA no Campus Monte Castelo, partindo do que dizem os sujeitos desse contexto educacional.

4.3 O que pensam os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre o Curso Técnico em Eletrotécnica do PROEJA no Campus Monte Castelo em São Luís – MA

Como já explicitado neste estudo, esta pesquisa foi realizada com os jovens e adultos que são alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica, que integra o PROEJA, com professores e coordenadores do referido curso, buscando-se analisar o seu currículo integrado na perspectiva de capturar as articulações existentes entre os eixos da escolarização e a formação profissional.

Diante disso, discutimos as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, analisando o que compreendem sobre o currículo integrado, considerando a perspectiva do Programa, bem como sobre aspectos de seu desenvolvimento, no que tange às diretrizes curriculares gerais do documento base tratado anteriormente. Adotamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com todos os sujeitos da pesquisa.

A nossa pesquisa de campo se deu com a coleta de dados dos sujeitos de uma turma de 18 (dezoito) alunos do curso de Eletrotécnica do PROEJA, escolhemos 10 (dez) alunos, entre homens e mulheres, de faixa etária diversificada. Em seguida, também coletamos dados com os coordenadores do Programa e por fim, com os professores do curso, tanto das disciplinas de base científica, que tratam da formação geral, quanto das de base tecnológica, voltadas para a profissionalização.

Por questões éticas, não revelaremos seus nomes e então resolvemos nomeá-los com nomes fictícios. Aos alunos (as) demos nomes que correspondem a personagens dos romances da literatura brasileira, tais como: Iracema, João, Bento, Teresa, Moema, Ezequiel, Bertoleza, Jerônimo, Martim e Fabiano. Já os/as professores (as) e coordenadores (as) do Programa receberam nomes de autores de romances brasileiros, a saber: Aluísio, Cecília, Rachel, Graciliano, Bernardo, Josué e Martha. Com relação aos professores do Programa, todos são docentes da instituição e já tiveram alguma experiência com a EJA.

Quanto aos dois coordenadores, ambos são funcionários da instituição há muitos anos, e a coordenadora pedagógica, Martha, foi quem reestruturou com outros professores parceiros o currículo integrado do PROEJA do Campus Monte Castelo.

A entrevista com os alunos envolveu questões voltadas para o tempo que estavam sem estudar, o que os motivou a retornar aos estudos, como ficaram sabendo do curso, entre outros aspectos importantes sobre o PROEJA.

Uma das alunas entrevistadas foi Iracema, que tem 22 anos, reside no bairro Cidade Olímpica, é solteira, mãe de dois filhos e está desempregada. Fazia 5 (cinco) anos que Iracema não estudava e parou após o nascimento do primeiro filho. Quando perguntamos por que voltou a estudar, ingressando no PROEJA, respondeu: “- *Tive interesse pra conseguir um emprego e ter uma condição de vida melhor.*” Para Iracema, o curso possibilita não apenas o retorno aos estudos, mas a possibilidade de uma formação em um curso técnico que, segundo ela, era o que mais desejava fazer.

O aluno João tem 42 anos, reside no bairro Vila Nova, é casado e está atualmente desempregado. Retornou aos estudos depois de 10(dez) anos fora da escola. João informou que largou os estudos devido à sua condição de vida que necessitava que ele abandonasse a escola e trabalhasse, e hoje volta a estudar em busca de uma melhoria de vida, e atualmente sobrevive do dinheiro que ganha de alguns “bicos” que faz de ajudante de pedreiro.

Bento tem 26 anos, mora no bairro da Vila Nova, é solteiro e trabalha como vendedor em uma loja de imóveis. Este aluno passou 3 (três) anos sem estudar, mas já havia terminado o ensino médio, o que pelo documento base do Programa não poderia acontecer, pois o PROEJA destinado a jovens e adultos que não fizeram o ensino médio. No entanto, o aluno está novamente a cursar o ensino médio no PROEJA porque, segundo ele, desejava fazer o curso técnico na área de eletroeletrônica pela instituição que, para ele irá possibilitar-lhe melhores condições de emprego, como ele mesmo afirma: “[...] *o que me motivou a estudar foi pela oportunidade do mercado de trabalho, tá tendo nesse curso de eletrotécnica e também a curiosidade pra saber como é que era o curso.*”

A aluna Teresa tem 30 anos e reside no bairro da Vila Nova, é solteira e autônoma e trabalha com vendas de roupas. Segundo ela, voltou a estudar depois de ficar sem estudar por 3 (três) anos, então com o PROEJA pôde continuar seus estudos. O PROEJA está lhe possibilitando conhecimentos que ela utiliza bastante em seu cotidiano.

Já a aluna Moema tem 20 anos, reside no bairro do Pindai, é solteira e no momento está desempregada. Disse que voltou a estudar porque quis mesmo. Para

ela, o Programa não apenas possibilita terminar seus estudos, mas conhecer novas pessoas e novas experiências.

Ezequiel tem 35 anos, solteiro, mora no Centro e está desempregado. Segundo ele, depois de 10 (dez) anos sem estudar, voltou devido a muito incentivo da família que o apoiou durante esses quase três anos de Programa, e mesmo com tantas dificuldades pessoais passadas, continuou e já pensa em um futuro melhor profissionalmente com um curso técnico feito numa instituição de renome.

A aluna Bertoleza tem 33 anos, solteira, reside no Centro e é cabeleireira. Para ela, que parou de estudar faz 5 (cinco) anos, o Programa está possibilitando conhecimentos que ela utiliza no seu cotidiano, o que já é algo muito significativo, segundo relatou. Além disso, espera que possa encontrar melhores condições de trabalho na área de sua formação em eletrotécnica.

Jerônimo tem 48 anos, casado, mora no bairro do João Paulo, trabalhou como eletricista, mas no momento não está trabalhando na área e tem uma loja de confecção, um negócio próprio que é a base de sustento da família. Para Jerônimo, voltar a estudar significa uma melhor qualificação que lhe possibilitará o retorno ao mercado de trabalho na área de eletrotécnica. Sobre isso o aluno afirmou: “*É... buscar uma qualificação melhor pra ter um salário...melhorar o salário depois de qualificado como técnico.*” Para ele, depois de mais de 10 (dez) anos fora da escola, essa nova experiência está lhe fazendo perceber como não existe tempo para se aprender; que a busca por novos conhecimentos independe de tempo e depende, sim, da sua própria vontade. Foi baseado nesse seu pensamento que ele fez um poema exatamente falando sobre esse tempo e a sua vida (em anexo).

Partindo dessa compreensão sobre o tempo, feita pelo aluno Jerônimo, o aluno Martim, que tem 28 anos, também buscou resgatar esse tempo fora da escola que, no caso dele, foram 3 (três) anos apenas. Martim mora no bairro Vila Luizão, é casado e trabalha como eletricista. Segundo ele, voltou a estudar porque na busca por emprego sempre perguntavam se tinha o ensino médio completo e ele dizia que não tinha e isso dificultava conseguir um emprego. Assim ele afirma: “- Pela questão de emprego... Quando ia pra questão de entrevista eles perguntavam se eu tinha o segundo grau completo e eu dizia que não? E aquilo dificultava muito porque eu queria então seguir carreira nesse caso que sou hoje, então eu tive essa dificuldade a princípio, então isso fez com que eu voltasse à sala de aula novamente”. Para ele,

o Programa está sendo muito gratificante, não apenas por possibilitar-lhe ter sua formação acadêmica e também em um curso técnico, mas conhecer novas pessoas e manter relações pessoais que estão mudando a sua própria vida.

O aluno Fabiano tem 32 anos, casado e trabalha em uma gráfica. Passou 10 (dez) anos fora da escola, e o que o incentivou foi um professor de um curso técnico que fazia que lhe deu informações sobre o Proeja e então resolveu procurar saber. Fez a entrevista e redação e com a aprovação decidiu fazer mesmo o PROEJA. Segundo Fabiano, a cada dia, durante esses quase 3 (três) anos, é um aprendizado diferente que só faz aumentar o desejo de continuar seus estudos e tentar entrar em uma universidade pública.

O professor Alúcio é formado em Engenharia Elétrica e ministra aula no PROEJA do Curso Técnico em Eletrotécnica. Para ele, trabalhar com esse público da EJA possibilitou-lhe uma aprendizagem nova para o ato de educar, pois, segundo seu depoimento, teve que compreender um pouco desses alunos para adequar suas aulas a uma linguagem que promovesse uma compreensão mais clara e mais contextualizada com a realidade de vida desses jovens e adultos.

A professora Cecília é formada em Química Industrial, licenciada em Química, tem mestrado em Química Analítica e doutorado em Química Orgânica, jovem professora que já tem uma formação consolidada em sua área de conhecimento. Ela ministrou aulas de química aos alunos do Proeja e, segundo ela, foi uma experiência que a fez refletir com relação à educação de jovens e adultos e, a entender este segmento educacional e a buscar mais conhecimentos na área. Também afirmou que foi um grande desafio, pois como é da área especificamente de química e não de eletrotécnica, teve que conversar com os professores do curso e entender um pouco essa área para fazer relações da sua disciplina com os conhecimentos de eletrotécnica, conforme nos disse:

“- [...] eu tinha o contato com o professor de eletrotécnica, ele me falava quais eram os temas que ele estava abordando em sala de aula, eu fazia a analogia ou no caso a contextualização com relação aos conteúdos específicos da química.”

Outra docente entrevistada foi a professora de português e literatura, Rachel, que é formada em Letras, com especialização na área de Planejamento Educacional e Mestrado em Educação. Rachel está no PROEJA desde o início desta turma e irá acompanhá-los até seu término, por isso nos deu muitas informações esclarecedoras sobre o Programa que, para ela, proporcionou

crescimento como profissional da área de educação, pois a convivência com esses alunos possibilitou-lhe novos conhecimentos de vida que servem de base para seu crescimento pessoal e profissional. Afinal, conforme relatou, ser professor é ensinar e aprender ao mesmo tempo com seus alunos; é compreender o que estes lhe passam e apreender com essa experiência.

O professor Graciliano é formado em Engenharia Elétrica e no início do curso foi coordenador do PROEJA no Campus Monte Castelo. Como já trabalhava com jovens e adultos, isso o ajudou a entender a essência do Programa e permitiu-lhe poder organizar junto com a coordenadora pedagógica a proposta curricular do curso. Para este professor, os alunos da EJA têm suas dificuldades de entendimento devido a muito deles estarem muito tempo longe da escola, no entanto, por outro lado, têm um conhecimento de vida que lhes possibilita a compreensão mais concreta dessa relação escola e mundo do trabalho, já que a maioria dos alunos são trabalhadores e buscam no Programa não apenas o término dos estudos, mas uma qualificação profissional que possa ampliar-lhes as ofertas de emprego.

Outro professor do PROEJA que ministra uma disciplina da formação profissional é o docente Bernardo, o único dessa área da profissionalização que tem Licenciatura Plena em Eletricidade. Para este profissional, o Programa possibilita o resgate desses alunos que estavam fora da escola, dando-lhes além da oportunidade de concluir o ensino médio, ter uma formação técnica que tantos almejam. E afirmou:

“- Considero que o Programa tem uma boa ideia ao fazer com que esses adultos que passaram tanto tempo longe da escola voltem e tenham um curso profissionalizante, então eu acho que é um ponto positivo.”

Como já mencionei, a coordenadora Martha é coordenadora pedagógica do Programa e é formada em pedagogia; trabalha nesta função já faz aproximadamente 11 (onze) anos. Martha foi a responsável pela estruturação da Proposta Curricular do PROEJA junto com outros professores que foram convidados por ela para esta tarefa e que são profissionais engajados, assim como ela, no que concerne à problemática da EJA. Declarou-nos que sempre participa dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e já tem um trabalho desenvolvido com este segmento.

O coordenador do curso Josué é formado em Engenharia Elétrica, professor do Instituto há muitos anos e, na função de coordenador do curso, está há

1 (um) ano e 5 (cinco) meses. Em sua opinião, o PROEJA é considerado um programa inovador para o segmento jovem e adulto, pois, além de possibilitar o resgate da escolarização desses alunos, permite-lhes um curso profissional que pode ajudá-los na busca por melhores empregos. E acrescentou que a proposta curricular que tem o PROEJA, de um currículo integrado de formação ampla dos alunos, permite não tanto a formação em caráter científico e profissional quanto a formação de um cidadão esclarecido sobre seu contexto social, político e cultural, o que para ele é o bem maior que estes alunos podem ter.

Partindo da explanação breve sobre cada sujeito entrevistado, a título de esclarecimento, nós seguimos roteiros de entrevistas para cada um deles sobre questões inerentes ao PROEJA e mais especificamente em relação ao currículo integrado do Programa. Observando cada entendimento desses 3 (três) segmentos participantes desse processo educativo, percebemos questionamentos, indagações, dúvidas e certezas.

Sobre as entrevistas direcionadas aos alunos, percebemos com relação ao tempo de estudo que a maioria dos sujeitos ficou anos sem estudar e retornou devido à oportunidade de fazer um curso técnico que lhe possibilitasse melhores condições de trabalho. Essa oportunidade de voltar a uma instituição educacional propiciou a esses alunos/trabalhadores a descoberta de novos conhecimentos que estão sempre em constante mudança e evolução. Logo, esse processo de reinserção no meio educacional também promove novas relações sociais diferenciadas que permitem a ampliação do conhecimento sociocultural, como ressaltam Zorzi e Franzoi (2010), sobre um dos objetivos do PROEJA:

Articular a escolarização e o trabalho, no contexto do PROEJA, tem um sentido pessoal de alargamento de horizontes, promoção da reflexão sobre o processo de trabalho, melhoria nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento da consciência de coletividade, possibilidade da intervenção na realidade e de melhoria da qualidade de vida. (p. 117).

Refletindo sobre um dos principais objetivos do PROEJA, articular a escolarização com a qualificação profissional, muitos dos alunos do programa ressaltaram que um dos motivos que os fez retornar à seara educacional foi exatamente a oferta do curso técnico. Sobre o acesso à oferta e conhecimento do curso, a maioria ficou sabendo por meio de amigos que informaram das inscrições ofertadas na instituição proponente.

Outro questionamento feito aos alunos diz respeito ao momento em que eles estavam trabalhando, afinal muito deles passaram muito tempo longe da escola em razão de se encontrarem no mercado de trabalho e, dos 10 (dez) alunos, 3 (três) estão desempregados. Assim, 1 (um) aluno afirmou que não tem um emprego fixo e só faz “bico” como ajudante de pedreiro; 1 (uma) presta serviço, mas diz não ser nada fixo; 1 (uma) trabalha como cabeleireira; 1 (um) tem um negócio próprio, uma pequena loja de confecção e 3 (três) trabalham de carteira assinada. O aluno Ezequiel, ao responder essa pergunta, disse:

[...] só estudando mesmo e através do curso ter uma profissão mesmo e ter uma estabilidade.

O PROEJA visa exatamente que este aluno que já está trabalhando, em emprego ou subemprego, galgue melhoria de vida no que tange ao trabalho e também aos conhecimentos científicos inerentes à formação de qualquer ser humano que vive em sociedade. Então, com as respostas obtidas em nossas entrevistas, percebemos que muitos desses alunos buscam exatamente isso: uma formação profissional que lhes possibilite melhoria no trabalho.

Acerca do questionamento referente à organização do plano curricular do curso e o conhecimento que os eles têm em relação ao currículo do Programa, notamos que a maioria deles conhecem a proposta curricular de forma fragmentada, uma vez que consideram somente as disciplinas como eixo norteador da proposta curricular, não tendo a percepção de que um currículo é organizado além das disciplinas, isto é, composto por fundamentos, concepções e princípios que regem toda uma estrutura curricular.

Dos alunos participantes da pesquisa, percebemos que 2 (dois) possuem uma ideia mais próxima acerca do plano curricular do curso, pois, de acordo com a coordenadora pedagógica Martha, participaram de uma formação inicial que durou 2 (dois) meses. Sobre isso, o aluno Bento ressalta:

“- A gente tá aprendendo bastante; tem muitas disciplinas melhores que a pessoa vai fazer um curso básico de eletricista, aqui ela já abrange todas as áreas que se vê que mexe com elétrica. Muito melhor do que vários cursos que tem por aí.”

Como podemos observar na fala do sujeito pesquisado, a percepção do aluno sobre o Programa o faz apontar um conjunto de conhecimentos que permite aprendizagens além do mero conhecimento prático ou específico do curso. Ou seja,

o conjunto de disciplinas abrange áreas não somente específicas para a atividade que irá exercer envolvendo questões socioculturais, mas também aspectos esses importantes para o próprio desenvolvimento profissional e da cidadania de cada indivíduo. Sobre isso cabe destacarmos:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integridos no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, 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, 2007, p. 35).

Ainda referente a isso, os professores afirmaram que a forma como o currículo do PROEJA está organizado possibilita, ao mesmo tempo, a escolarização e a formação profissional, e a maioria deles relatou que é possível esse resgate, contudo, com certos limites, visto que nem todos permaneceram no curso devido uma série de fatores referentes à sua vida pessoal.

O currículo integrado do Programa, como já explicado nos capítulos anteriores, consiste em uma proposta que dá oportunidade de escolarização e formação profissional desenvolvendo assim sua função equalizadora. Partindo desse pressuposto, perguntamos aos professores, à coordenadora pedagógica e ao coordenador do curso o que entendem a respeito do currículo integrado.

De acordo com os professores, o currículo integrado acontece por meio da interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, ao buscar-se relacionar conteúdos com o contexto sociocultural dos alunos. No que tange a essa integração, cabe mencionarmos o depoimento do professor Bernardo sobre a temática em questão:

“- Currículo integrado é aquele currículo que vai envolver todas as disciplinas num contexto geral, entendeu? Vai tentar...vamos fazer uma interdisciplinaridade entre as disciplinas, os conteúdos de cada disciplina.”

No tocante aos professores, constatamos que dos 5 (cinco) professores entrevistados, 2 (dois) acreditam que não ocorre currículo integrado dentro do PROEJA, mesmo com a proposta do projeto integrador, e 3 (três) acreditam que tem

sim uma proposta curricular integrada mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas.

Partindo desse mesmo questionamento, e tendo o conhecimento de que o currículo integrado possibilita a conexão das diversas ciências e os vários aspectos a serem trabalhados na formação dos alunos, perguntamos à eles se percebem essa integração entre as diferentes disciplinas do curso. Sobre essa questão as percepções dos alunos foram semelhantes.

Nenhum possui uma visão clara da integração curricular, compreendendo esse assunto somente como uma dificuldade em absorver o conhecimento por meio das disciplinas. Dessa maneira, o aluno Ezequiel explicita:

“No momento, a única dificuldade que tenho é português mesmo”

Nesse posicionamento notamos nitidamente que a compreensão do aluno é somente a respeito da dificuldade de aprendizagem em uma determinada disciplina, o que significa uma visão ainda restrita sobre o entendimento da integração curricular, não percebendo a relação entre as disciplinas do curso como um todo. Ou seja, currículo integrado, em termos de educação profissional, propõe uma formação geral, política e técnica, restituindo as inter-relações entre as diversas áreas do conhecimento, e dentro dessas inter-relações, entre as dimensões do conhecimento científico, do trabalho, do político e cultural, no sentido de formar um indivíduo para o mundo do trabalho e como cidadão ético-moral para viver em sociedade.

Essa dificuldade que o aluno vê em alguns conhecimentos em relação a outros, segundo a professora Rachel existe, no entanto, com os projetos integradores que já tiveram, houve a possibilidade de mostrar um pouco para esses alunos que alguns conhecimentos permitem compreender outros e que nada é aleatório e sem conexões.

De acordo com Ramos (2009), no currículo integrado todos os conhecimentos são articulados, não existindo separações, barreiras na sua efetivação. Nesse sentido, a autora aduz:

O ‘currículo integrado’ organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (p. 80).

Diante disso, podemos perceber o equivoco que existe na compreensão dos professores acerca do que realmente significa currículo integrado, uma vez que

eles se limitam a compreendê-lo somente pelo viés da interdisciplinaridade, sendo este apenas um dos aspectos que fazem parte do currículo integrado.

Os coordenadores do Programa têm visões sobre o currículo integrado de forma similar. Para coordenadora pedagógica Martha, o currículo integrado é aquele que permite a interdisciplinaridade, o diálogo entre as disciplinas, para que possa de fato possa contribuir com a superação da dualidade entre escola técnica e escola propedêutica. Com relação a isso, Kuenzer (1989) afirma que a educação geral deve ser compreendida a partir dos princípios teóricos e metodológicos que nos possibilitam compreender as tarefas instrumentais, dominando as diferentes formas de linguagens. Sobre essa questão, a coordenadora enfatiza:

“- [...] um currículo que de fato se dê a integração, a relação entre teoria e prática, essa prática fundamentada nas ciências, então no meu ver é isto, as disciplinas na construção curricular elas se aproximam de fato para que haja esse dialogo [...]”.

A respeito desse aspecto, a coordenadora Martha acrescenta que o rompimento dessa dicotomia entre escola técnica e escola propedêutica é um passo para que o currículo integrado se concretize. Já o coordenador do curso, Josué, tem também como concepção de uma proposta de currículo integrado aquela que se centraliza na interdisciplinaridade, ou seja, para ele, a integração só acontecerá se houver uma conexão entre as diversas disciplinas tanto de formação geral como da formação profissional. Contudo, vale frisar, para que um currículo integrado tenha sua materialização, não basta apenas que haja a interdisciplinaridade, visto que essa proposta não se limita a esse aspecto, vai além disso. Por isso, faz-se necessária a formação do corpo docente para trabalhar de forma integrada com as diversas áreas de conhecimento, planejamento para organizar áreas de conhecimento e suas inter-relações, a preparação também da gestão da própria instituição para poder lidar com essa forma de currículo educacional.

Analisando os depoimentos dos sujeitos, observamos que, ao falar de currículo integrado, todos frisam o aspecto interdisciplinaridade como uma forma de promover essa integração. Ramos (2005) afirma que a interdisciplinaridade possibilita a compreensão da totalidade, dos significados de todo o processo de ensino e aprendizagem e acrescenta:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em

disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p. 116).

A razão para defender o currículo integrado, conforme Santomé (1998) consiste que ele tem como finalidade aprender a aprender, proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico bem como da socialização em geral e a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade, ou seja, no currículo integrado o ser humano é visto como um indivíduo social, envolvido por questões políticas, sociais e culturais, pois leva em consideração a contextualização de vida dos alunos.

Portanto,

A partir de perspectivas sociológicas, a integração é definida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma. (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

Já de acordo com Silva, Sandri e Colantonio (2012), com relação a essa integração, eles afirmam que possibilitaria a quebra entre conhecimentos científicos e tecnológicos, como expressam:

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, a superação da mera justaposição de disciplinas e, ainda, a tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre ciência, trabalho e cultura. (p. 42).

Dessa forma, vemos que a maioria afirma que existe um currículo integrado apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso do curso e que, a cada término de um projeto integrador, acontece uma culminância com todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante o período do projeto, o que ajuda os professores e coordenadores a terem uma visão geral dos aspectos positivos obtidos.

Ante o que foi dito pelos professores e considerando as afirmações anteriores acerca de que o mecanismo que o Instituto encontrou para promover um

currículo integrado foi criando um projeto integrador que reuniria todas as disciplinas em torno de um tema gerador, e ainda, sabendo que atualmente não tem nenhum projeto integrador sendo executado pelos docentes, podemos então questionar se o currículo desenvolvido ainda é integrado, já que tem como base a interdisciplinaridade como eixo norteador dessa integração.

Dentro dessas concepções de currículo integrado, o PROEJA tem como finalidade, de acordo com o documento base (2007), proporcionar uma educação básica sólida, estabelecendo um vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do aluno jovem e adulto. Assim, partindo dessa sua finalidade em relação à realidade do programa no Campus Monte Castelo, foram criados como estratégia para possibilitar essa integração curricular, os projetos integradores como mecanismo para permitir que aconteça a integração das diversas disciplinas de base científica com as técnicas.

Sobre o projeto integrador, a coordenadora Martha nos diz que foi uma das mudanças feitas para adequar a proposta do documento base do PROEJA com a realidade da instituição, como forma de promover essa interdisciplinaridade, partindo desta para um currículo integrado de fato. E declarou:

- [...] o projeto integrador, a proposta original não sugere, ela sugere que a ordem na integração curricular naquelas formas ou por problemas, ou por ciências ou por aproximações de disciplinas que nós tentamos a aproximação das disciplinas que nós tentamos olhar a matriz curricular você não vai sentir que há uma integração porque na verdade a gente aproximou as disciplinas. Ali tem conteúdos, pelos conteúdos da disciplina a gente foi puxando, a organização; elas estão aproximadas, elas não estão integradas.

Convém salientar que, no que se refere ainda à proposta de currículo integrado, alguns professores, como a professora Rachel, por exemplo, discorda plenamente de que não haja essa integração, ao se reportar ao projeto integrador:

- [...] eles participam de um projeto integrador, que tem uma culminância que todos os professores no final apresentam os resultados que são trabalhados, no ano passado, a gente teve sucesso com essa culminância, a gente falou do nosso projeto integrador do ano passado que foi a eletricidade e a professora de química trabalhou, física trabalhou, língua portuguesa, a gente trabalhou a historicidade, o

inglês trabalhou e todos os outros professores trabalharam, eles fizeram apresentações e tudo mais.

Podemos notar que, de acordo com o que a professora Rachel nos relatou, o projeto integrador permite que haja a integração curricular, que é a base da proposta do PROEJA dentro de uma perspectiva da educação profissional.

Ainda a respeito do que consiste um projeto integrador ou projeto interdisciplinar, Fazenda (2005) esclarece que ele nasce do cotidiano da prática de um currículo integrado, não é imposto e sim parte de uma construção coletiva, com a finalidade de obtenção de novos conhecimentos. Mas, para concretizarmos um projeto integrado, a autora diz que se faz necessária uma atitude interdisciplinar, e sobre atitude interdisciplinar ela nos diz:

Atitude diante das alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do que proporia saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 2008, p. 82).

Como Fazenda aduz, atitude interdisciplinar é um desafio e um compromisso que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ter, sempre com o objetivo de buscar o saber interdisciplinar.

Dentro do contexto do PROEJA no Campus Monte Castelo, o projeto integrador foi um mecanismo utilizado para promover a integração curricular, como a coordenadora Martha nos relatou. E, partindo desse pressuposto, a questionamos se o projeto integrador está promovendo realmente essa integração curricular conforme o que está prescrito no documento base, ao que ela respondeu:

- Bom... a gente já sabia que nem sempre o que tá no papel se efetiva na prática por conta da compreensão que temos dos nossos professores: são engenheiros, mestres, doutores, mas sempre na área específica. E desses que trabalharam, só um fez licenciatura, mas a gente já sabendo disso nós criamos alguma coisa no currículo, uma estratégia metodológica que viesse aproximar esse diálogo entre essas disciplinas, que é o projeto integrador que vem amarrando as disciplinas a partir de um problema, investigando, de modo que todas as disciplinas se voltem para aquele problema e investigue e depois tenham uma solução

concreta, não só a específica mas todas, e é isso que a gente tenta fazer dessa forma.

Considerando a afirmação da coordenadora Martha, o currículo integrado acontece por meio do projeto integrador que acaba envolvendo todas as áreas de conhecimento. Também o coordenador do curso, Josué, nos relatou que para ele o currículo integrado ocorre e que os professores da área técnica tiveram mais dificuldades para fazer essas conexões com as outras disciplinas, porém, conseguiram fazer essas interrelações depois da organização dos projetos integradores que enlaçam os diversos conhecimentos.

No entanto, alguns professores afirmam que está sendo um pouco inviável a integração curricular mesmo com os projetos integradores devido à falta de planejamento e de uma formação, para que se possa promover o diálogo entre as diversas disciplinas, afirmando ainda que a educação dentro do Instituto é ainda muito técnica e que não consegue fazer essa articulação entre os saberes gerais e técnicos, como expõe o professor Graciliano:

- [...] ainda vemos, apesar de estarmos cada vez avançando mais, uma justaposição dos conteúdos, ainda fazemos muito isso; a nossa mentalidade ela é uma mentalidade onde você fraciona no caso cada parte, cada disciplina com seu rol de conteúdos e... difícil de juntar as coisas. Para o curso do PROEJA depois de fazermos a formação inicial, uma das coisas que a gente falou foi sobre currículo integrado, então pra linkar essas coisas colocamos...uma proposta de um projeto integrador em cada um dos semestres, e a ideia é exatamente esta: um tema onde todos os professores de fato irão trabalhar em conjunto [...] “

O projeto integrador foi então a forma encontrada pelo campus para promover a integração, e orientação contida no documento base do PROEJA (2007) sobre tal aspecto, devemos entender a integração no sentido da compreensão das partes no seu todo, importantes na formação do ser social, uma vez que a proposta do Programa tem como finalidade:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 41)

Dos diversos pontos enfatizados pelos professores como elementos importantes para a organização do currículo integrado, um dos aspectos mais

enfatuados foi a questão da formação de professores para trabalhar com essa concepção de currículo. Então, perguntamos aos coordenadores e professores se todos tiveram acesso à proposta curricular do Programa e se houve alguma formação para sua compreensão e a maioria afirmou que sim, tiveram acesso a proposta que foi discutida em uma formação inicial que tiveram antes do início do curso.

Outra questão importante referente ao PROEJA condiz exatamente a formação de professores e, sobre tal questionamento os coordenadores apresentaram visões dicotômicas a respeito da formação inicial contemplada pelo currículo do PROEJA. O coordenador do curso, Josué, afirmou em sua fala não ter acontecido uma formação específica que o respaldasse acerca das questões referentes ao currículo; ele fundamentou-se somente em sua formação acadêmica e na troca de experiências entre os docentes. Em contrapartida, a coordenadora pedagógica, Martha, afirmou que houve uma formação inicial por meio de um curso de 40 horas que abordou as seguintes temáticas: os sujeitos da EJA; as diretrizes curriculares para a EJA; pedagogia dialógica; e o planejamento do processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, apreendemos que aconteceu de fato uma formação inicial, pois o próprio coordenador de curso que havia negado sua realização, da mesma posteriormente ratificou a sua ocorrência. Em sua fala o coordenador Josué esclareceu que não estava desde o início no Programa, por isso não participou da formação sobre o currículo do PROEJA, e acha que foi um primeiro passo para outras formações, para troca de experiência entre os professores. Já a coordenadora Martha que foi a responsável pela estruturação da proposta e quem organizou com outros profissionais do campus uma formação com os professores do Programa.

Direcionamos aos professores o mesmo questionamento e obtivemos as seguintes respostas: dos 5 (cinco) professores entrevistados, (três) afirmaram que houve a formação inicial; 1 (uma) não participou dessa formação porque entrou depois e 1 (um) não participou de nenhuma, por se considerar licenciado e ter uma experiência com a EJA bem significativa.

Partindo exatamente de como o docente desse Programa deve estar capacitado para continuamente desenvolver essa integração, houve a necessidade de perguntar se aconteciam formações continuadas na instituição para os

professores do PROEJA, e as respostas foram: dos cinco professores, apenas 1 (uma) disse que ano passado houve algumas formações continuadas em que cada professor mostrava o que estava trabalhando e era feita uma análise dessa ação. Já os outros 4 (quatro) professores afirmaram que não acontece nenhuma formação continuada no momento, apenas teve a formação inicial e algumas formações continuadas no primeiro ano do Programa, sendo que, o professor Graciliano afirma que realmente as formações aconteceram somente no primeiro semestre e, depois disso não houve nenhuma outra formação.

“-[...] nossas formações iniciais aconteceram antes, aconteceram durante o primeiro semestre e ainda houve as formações no segundo semestre, então até o final do primeiro ano houve formação continuada. Não havia, não houve uma rotatividade muito grande de professores, então se manteve a linha dos professores que vinham trabalhando [...]”

De acordo com o professor Graciliano, devido à permanência dos docentes no Programa, não houve necessidade de realizarem-se mais formações continuadas, contudo, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem sofre mudanças durante todo o tempo e até para perceber como está sendo desenvolvido o Programa, essas formações seriam enriquecedoras e contribuiriam muito não só para discussão de mecanismos para promover a integração das diversas disciplinas, como para a própria troca de experiência. Isso ajudaria a todos os professores reunidos pensarem como poderiam desenvolver outros projetos integradores, já que no momento atual não tem nenhum projeto integrador.

Quanto à formação continuada de professores, o documento base do PROEJA (2007) orienta que, dentre as ações referentes a essa formação, destacam-se as de nível de pós-graduação *lato sensu*, de professores e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica. E ressalta:

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (p. 60).

A proposta curricular ainda ressalta que, para que aconteça realmente essa formação continuada, é necessária a ação em duas frentes que são: um

programa de formação continuada de responsabilidade das instituições proponentes e um programa de âmbito geral promovido ou organizado pela SETEC/MEC.

Em relação à formação que as instituições proponentes devem fazer, conforme o documento base (2007), a formação continuada deve ter uma carga horária de 120 horas, com uma etapa inicial ao começo do projeto de, no mínimo, 40 horas, a participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, os quais devem ser organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC. Há que se possibilitar a participação de professores e gestores em outras de formações continuadas voltadas para áreas relacionadas ao PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, como aquelas também destinadas à reflexão sobre o próprio Programa.

Acerca de como se deu a escolha dos professores, a coordenadora Martha relatou que foram escolhidos aqueles com alguma experiência em educação de jovens e adultos, os quais eram professores do próprio Instituto e demonstraram mais sensibilidade para trabalhar com a EJA. Então, refletindo sobre tal ponto, a coordenadora pedagógica, que é experiente na modalidade da EJA e até participa do Fórum EJA, levou em consideração esse aspecto, ponto essencial na prática da EJA, pois esses profissionais devem utilizar o contexto de vida desses alunos como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o assim algo próximo de sua realidade, e por isso, algo mais significativo e atraente. Como a própria proposta do PROEJA nos diz:

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/ para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental. (BRASIL, 2007, p. 42).

Além disso, os alunos devem se sentir envolvidos nesse processo de aprendizagem e ver que tudo o que aprendem será utilizado no seu cotidiano; não se trata de um conhecimento meramente formal, que só será utilizado durante o tempo em que permanecerem na escola. Em suma, o currículo deve expressar isto: a realidade, as significações, a subjetividade desses alunos e suas relações dentro e fora da escola.

Com relação aos alunos que permaneceram no curso, verificamos que devido ao tempo que passaram fora do contexto escolar apresentaram algumas dificuldades em relação à interpretação e compreensão dos conhecimentos transmitidos nesse processo de ensino e aprendizagem, porém com um trabalho conjunto entre coordenação, professores e eles próprios, algumas dessas dificuldades foram solucionadas. Outra questão referente a esse aspecto corresponde ao índice de evasão, que no curso chega a aproximadamente 50%, e os fatores determinantes para a essa desistência são diversos, dentre eles, o de cunho profissional e pessoal.

Cabe destacarmos ainda que os alunos que permaneceram, por mais que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, alguns deles, segundo os professores, já conseguiram de forma autônoma exercer atividades relacionadas ao curso de formação. Sobre isso Freire (1996) ressalta que nós educadores devemos formar alunos críticos, autônomos, capazes de compreender e refletir sobre sua realidade.

Os sujeitos do PROEJA, em geral, já são trabalhadores de fato e buscam uma educação que melhore o seu contexto de vida, tanto que, ao serem perguntados se o curso atendeu suas expectativas iniciais e quais as expectativas tinham ao terminar o curso, os alunos participantes da pesquisa, em sua grande maioria, afirmaram que o curso atendeu, sim, suas expectativas. Também colocaram como expectativas futuras, ao término do PROEJA, conseguir se inserir no mercado de trabalho local e continuar estudando para melhorar ainda mais a sua realidade de vida. Um dos alunos entrevistados respondeu da seguinte forma:

“[...] a gente tá aprendendo junto com o ensino médio que é outro ensino complementar que tá tendo. Tivemos a oportunidade de aprender várias coisas que no ensino regular antigo nós não tivemos, e a expectativa é quando sair daqui já ingressar no mercado de trabalho, até mesmo estudando e ingressando no mercado de trabalho” (Aluno Bento).

Podemos analisar, pela fala do aluno Bento, que suas expectativas estão sendo supridas, contudo o que observamos é que o curso técnico ofertado pelo PROEJA foi o que realmente o fez voltar a estudar, pois o mesmo teve que deixar a escola muito cedo para trabalhar e hoje almeja atuar na área de sua formação, tendo em vista ter o curso boa aceitação no mercado de trabalho local, o que lhe possibilita uma oportunidade de melhoria de vida.

No tocante às dificuldades para trabalhar com a EJA, obtivemos as seguintes considerações: dos 5 (cinco) docentes entrevistados, todos expressaram que não tiveram grandes dificuldades, mesmo tendo que adaptar a forma como dão aulas ao contexto de aprendizagem desses alunos. O professor Aluísio assim se manifestou sobre tais dificuldades dos alunos:

“-Eu acredito que não tive dificuldades. Eu domino o conteúdo é...acho que não tenho dificuldade, a dificuldade tá mais neles, mas assim, acredito que todos nós temos dificuldades porque, nós não podemos impor o mesmo ritmo, que nós temos, comparando assim com os nossos alunos que só vivem pra estudar no turno da manhã ou da tarde; eles trabalham, então nós temos a dificuldade no desenvolvimento das aulas. Naturalmente eu desenvolvo as aulas muito pensando numa formação muito pragmática, é...exemplo, numa parte teórica eu tenho sempre algum exercício de cunho que eles possam fazer em sala de aula. “

O professor Aluísio enfatiza que a dificuldade tem sido mais dos alunos, na compreensão dos conteúdos, pois eles não apenas estudam, e seu tempo é limitado para isso, não tendo tanto tempo para se dedicar mais e estudar em outros horários senão no turno noturno no horário das aulas do Programa. Mas, além do tempo para estudar, outro ponto apresentado pela coordenadora Martha foi o tempo que muito desses alunos passaram fora da escola.

Vimos nos capítulos anteriores que a EJA depois de inúmeros programas criados ao longo de sua existência, no Governo Lula, ela foi incluída no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que, apesar de mínimo, esse financiamento público da educação básica trouxe outras políticas públicas para essa modalidade. Todavia, o PROEJA trouxe como aspecto inovador a possibilidade de reinserção do jovem e adulto na escola, mas inserindo a formação profissional que faz parte do seu contexto de vida, afinal esses sujeitos em sua maioria são trabalhadores e, para isso, o currículo teve que ser ampliado a fim de englobar esses aspectos, daí o currículo integrado como forma de formação expandida desse aluno jovem, adulto e trabalhador.

Outro ponto relevante da pesquisa foi com relação ao início do Programa na instituição. A esse respeito, a coordenadora Martha nos informou que fez um período de adaptação desses alunos que chamou de curso de iniciação, no período de 16 de abril de 2012 a 15 de maio de 2012. Dele foi trabalhada a revisão de

português e matemática para verificação do nível de conhecimento dos alunos, que, em sua maioria, passaram muito tempo fora da escola. A coordenadora declarou:

“-Tivemos também, eu coloquei como curso de iniciação, de iniciação ao PROEJA pra adaptação, pra não falar como dizem reciclagem [...] foi um mês, de 16 de abril de 2012 a 15 de maio de 2012, só com duas disciplinas específicas: português e matemática, e foi para fazer uma revisão de tudo aquilo que eles precisavam ver e servir de base para o ensino médio, precisavam saber pra poder dar conta do ensino médio. Então, considerando que tinha mais gente fora da escola, havia realmente a necessidade até pra ver matemática do outro ponto de vista, com outro professor e de forma contextualizada que certamente eles não tiveram oportunidades, porque nós temos 6 (seis) alunos vindos da EJA fundamental e 1 (um) do Projovem. Então houve toda essa pesquisa prévia e eu tive acesso a essa pesquisa que foi feita pela CAE (Coordenadoria de Apoio Estudantil) e eu busquei essa pesquisa prévia e quando eu vi essa característica, esse perfil desse aluno, eu pensei que havia necessidade desse curso de iniciação e entrou conteúdo de português, de matemática, que foram selecionados pelos próprios professores, e a professora de português antes de completar trinta dias já disse que eles estavam no ponto e idem para matemática e então eles sinalizaram que poderíamos iniciar o programa.”

Importante enfatizar que a pesquisa feita acerca dos antecedentes educacionais de cada aluno, nos fez ver que alguns deles vieram especificamente da EJA, quer do ensino regular dessa modalidade, quer do programa Projovem, que serviu de base para a criação da proposta curricular do PROEJA. Isso nos mostra que um programa como o PROEJA consiste em um certo avanço no campo da EJA dentro do cenário atual, afinal foi o primeiro ofertando ensino fundamental ou médio com formação profissional, em único currículo e assumido institucionalmente.

Um currículo que tenha como base o trabalho como princípio educativo deve exatamente analisar essas questões e articular sempre a teoria com a prática, fazendo o diferencial na aprendizagem desses alunos jovens e adultos trabalhadores. Sobre tal questionamento a respeito do currículo e mais especificamente ao que remete ao currículo integrado, perguntamos aos docentes quais elementos eles consideravam importantes para a organização dessa integração curricular no PROEJA, e diversos foram os aspectos listados, dentre os

quais: concatenação dos conteúdos, participação de todos os professores num trabalho conjunto e dialógico, formação continuada dos professores, planejamentos entre os professores, integração entre as disciplinas e reuniões constantes para serem analisados como estava sendo desenvolvidos os trabalhos com esses alunos.

Tomando como ponto de reflexão tudo o que eles aprenderam e viveram no curso, considerando sua história de vida, perguntamos aos alunos quais foram as maiores dificuldades que encontraram e ainda encontram no curso, e eles nos revelaram que as dificuldades encontradas foram diversas, desde o tempo para estudar mais, a questão familiar de como cuidar dos filhos enquanto estudam. A questão mais relatada, porém, foi a dificuldade em compreender as aulas teóricas e também as práticas. Em relação a essa dificuldade em conseguir compreender as aulas teóricas e práticas, a coordenadora pedagógica Martha utilizou como forma de apoio pedagógico nas diversas disciplinas o sistema de monitoria, que, segundo ela, é também um diferencial no PROEJA no campus, tendo destacado:

“- [...] tem esse diferencial também que precisa ser destacado é que eles têm desde o primeiro período um monitor em sala de aula, e quem é esse monitor? É o aluno do curso regular de eletrotécnica daqui que precisa fazer estágio e não conseguiu porque já está na faculdade, por outras razões ele não conseguiu ir de imediato pro campo de estágio e que ele precisa do certificado, então é selecionado.”

Como vimos, uma forma que o PROEJA encontrou para dar um apoio maior aos alunos do Programa foi esse sistema de monitoria, que permite um desenvolvimento satisfatório, de acordo com a coordenadora pedagógica Martha, pois a relação entre alunos possibilita uma proximidade maior, e tal apoio para esses jovens e adultos que sentem dificuldades como qualquer outro educando proporciona melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa busca pela formação desse jovem e adulto que estava fora da escola, o PROEJA visa não apenas a que esses alunos terminem seus estudos, mas pensa além, pensa numa formação mais ampla que une essa continuação dos estudos com uma formação profissional inicial que lhes permita buscar mais, se qualificar mais, sempre em busca de melhorias de vida. Assim, de acordo com a proposta, vemos que

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como

compreende a continuidade de estudos. Em síntese, 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, 2007, p. 35).

Pensar numa formação que possibilite ampliar o olhar deste aluno jovem e adulto de forma crítica e reflexiva, levando a compreensão de sua realidade social, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, transformando seu modo de ver o mundo e sua forma de ser e agir, é algo enriquecedor para qualquer processo educativo, principalmente em relação à EJA que sempre teve ao longo de sua existência um campo muito limitado.

Levando em consideração tudo o que vivenciaram durante esses quase três anos de Proeja, perguntamos aos alunos, professores e coordenadores, quais os pontos positivos ou negativos do Programa, caso houvesse, e elencaram inúmeros aspectos.

Os alunos do PROEJA nos descreveram como aspectos positivos do Programa: a possibilidade de retorno aos estudos, professores com boa formação, ter uma formação profissional e com isso poder conseguir melhores empregos na área de formação, entre outros. No que se refere à relação dos alunos com os professores, afirmaram que são incentivados bastante pelos docentes para continuarem a estudar e buscar outra formação, como uma das alunas relata:

“Aspectos positivos são os professores, pois são super interessados, fazem diferença” (Aluna Iracema).

Essa relação de companheirismo entre alunos e professores é extremamente importante, por se constituir um incentivo para esses jovens e adultos que já vêm de uma situação de abandono escolar, e muitos deles passaram mais ou menos 10 (dez) anos fora de uma instituição educacional. Portanto, ter uma relação boa com o docente e poder se sentir compreendido por ele é, muita das vezes, o fator motivador para eles permanecerem estudando. Assim, o documento base do PROEJA (2007) nos diz que pensar nesses alunos de 18 (dezoito) anos ou mais, com suas trajetórias educativas descontínuas, com contextos de vida diversificados, levando isso em consideração na forma de lecionar e de tratar-los os alunos proporciona a esses sujeitos a vontade de continuar a estudar e a buscar sempre mais, isto é, querer melhorias de vida para além daquilo que pudessem suportar, isso é

muito importante para sua própria autoestima. Daí, então, o currículo deve possibilitar que isso aconteça, como o próprio documento nos ressalta:

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007, p. 43).

Já com relação aos pontos negativos, os alunos nos informaram: poucos laboratórios para as aulas práticas e certa ausência da coordenação do Programa. A maioria dos alunos nos informou esses pontos negativos citados acima como os que mais complicam o desenvolvimento do Programa, contudo, consideram-se pequenos diante dos aspectos positivos que este possui.

Os professores também elencaram os pontos positivos e dentre alguns, os que mais destacaram foram: continuidade dos estudos para esses jovens e adultos que estavam fora da escola; uma qualificação profissional; boa infraestrutura do Programa na instituição; corpo docente altamente qualificado; boa equipe pedagógica. Com esses pontos assentados pelos professores, podemos notar que houve uma organização não apenas de infraestrutura, mas do corpo docente, que é qualificado para trabalhar com o segmento da EJA. Porém, um dos aspectos mais enfatizados pelos professores foi o fato de o Programa oportunizar a esses sujeitos voltar a estudar e ter uma boa formação profissional, como uma das professoras nos relatou:

“-Olha, eu acho que a parte positiva é você dar oportunidade, àquelas pessoas que achavam que não poderiam atingir um nível um pouco mais avançado, e claro, não ficar somente no curso técnico [...]” (Professora Cecília)

Sobre os pontos negativos, os professores nos descreveram: as saídas desnecessárias na hora da aula por motivos diversificados que acaba tirando a atenção dos alunos; grande evasão; dificuldade para compreensão dos conteúdos relacionados ao curso profissional; falta de acompanhamento para o resgate do aluno que abandona o Programa; falta de planejamento entre os professores, dentre outros.

No que se refere ao grau de evasão do Programa, a coordenadora pedagógica Martha nos diz que o percentual de alunos que evadiram está dentro da

média dos cursos normais da instituição e que, de acordo com a última Conferência da qual participou, referente ao Programa realizado no Rio Grande do Norte, o Campus Monte Castelo está até com nível de evasão menor do que o de outras instituições do País.

A respeito da falta de planejamento, um dos pontos negativos colocado pelos professores, este é feito de forma individual, embora dentro da perspectiva de formação integral. Porém, deveria ser coletivo, com a participação de todos os docentes. Pois como o documento base do PROEJA nos esclarece que o currículo integrado almeja uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, faz-se necessário que haja esse planejamento coletivo.

O documento base do PROEJA (2007, p. 41) ainda orienta:

É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica.

Com isso vemos que não adianta planejar sem que não haja essa relação bem estruturada entre a formação científica de base geral com a tecnológica voltada para a profissionalização e sem um projeto educativo pautado nessa harmonização dos saberes, pois só partir dessa configuração, isto é, planejar com os projetos integradores que, cada área de conhecimento irá se articular.

Os coordenadores do curso, Martha e Josué, nos colocaram como pontos positivos do programa: proposta de currículo integrado, projeto integrador, resgate da escolarização, laboratórios capacitados para as aulas práticas, corpo docente do Programa capacitado para trabalhar com o segmento da EJA, entre outros pontos.

Conforme especificado tanto pelos professores quanto pelos alunos e coordenadores, a possibilidade de regaste da escolarização dos jovens e adultos associada à formação profissional consiste em um aspecto dos mais ressaltados por todos que fazem parte desse processo educativo. Nessa perspectiva, Santos (2010) afirma que o PROEJA possibilitou, no contexto da educação profissional, um enriquecimento, ao contemplar categorias até então invisíveis nessa modalidade de educação, como a questão étnica, de gênero, opção sexual e religiosa, as quais, no cenário na EJA, já são categorias visíveis e levadas em consideração no processo de aprendizagem dos alunos, constituindo-se, portanto categorias essenciais em qualquer modalidade de ensino.

No que concerne aos pontos negativos, os coordenadores destacaram: desistência de alguns alunos do curso; problemas pessoais que acabam interferindo no desempenho educacional; muitos alunos faltosos devido ao trabalho; dificuldade de solucionar as reprovações nas diversas disciplinas; falta de divulgação do Programa na instituição; dificuldades dos alunos na aprendizagem das disciplinas de português e matemática e sua falta de tempo para estudar mais essas disciplinas.

Podemos considerar que, mesmo diante de algumas dificuldades expressas pelos entrevistados sobre o Programa, os benefícios foram mais evidentes e vêm ajudando a promover o PROEJA como um programa capaz de superar algumas deficiências específicas da educação de jovens e adultos, proporcionando o resgate da escolarização, a formação profissional e a formação ética e cultural de sua clientela. Contudo, algumas condições reais devem ser conquistadas para uma formação integral plena e emancipatória do sujeito jovem e adulto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os momentos iniciais do desenvolvimento da pesquisa, entendemos que diversos fatores devem ser compreendidos e que nada é posto como absolutamente verdadeiro, como Claude Lévi Strauss já esclarecia: “O sábio não é o homem que fornece as verdadeiras respostas, é o que formula as verdadeiras perguntas.” Dessa forma, como pesquisadora inserida no contexto da pesquisa, sendo mobilizada pelo anseio da busca pelas respostas, e pelas constantes indagações que nos acompanham, visando responder às situações propostas inicialmente no estudo do currículo e de seus determinantes, nos envolvemos com o objeto de estudo e suas relações, sentindo-nos parte integrante do processo. Assim, surgem nesse percurso novos questionamentos, e sabemos certamente que em um estudo dessa dimensão não chegamos à totalidade da compreensão, pois o objeto a ser pesquisado não é estático, ele está inserido em uma rede de relações em constante transformação.

Desse modo, o caminho de realização desta pesquisa ratificou a compreensão da complexidade que é dar respostas as diversas indagações e ao surgimento de novos questionamentos acerca do currículo integrado do PROEJA. Nesse percurso procuramos evidenciar a concepção de currículo integrado relacionada à educação de jovens e adultos, enfatizando seus fundamentos teóricos e metodológicos embasados nos autores e documentos legais pertinentes a este estudo.

Para responder aos objetivos propostos, na pesquisa empírica ouvimos os sujeitos envolvidos objetivamente com o fenômeno investigado, entrevistando alunos, professores e coordenadores do Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA do Campus Monte Castelo do IFMA, no intuito de capturar as suas percepções sobre a proposta curricular desse curso, no que tange à sua concepção e ao seu desenvolvimento nesse contexto.

Logo, as indagações que orientaram este estudo foram respondidas, tomando como eixo norteador o objetivo principal, analisar o currículo integrado do Curso Técnico em Eletrotécnica do PROEJA, visando compreender as articulações entre a escolarização e a formação profissional. Diante das respostas obtidas, depreendemos que o currículo integrado do PROEJA tem a interdisciplinaridade como base para a sua sustentação, permeando todo o processo educativo proposto

para essa modalidade de ensino. Por meio da interdisciplinaridade, os sujeitos acreditam ser possível a integração dos conhecimentos científicos com os conhecimentos técnicos, proporcionando uma rede de interrelações necessárias a essa integração curricular.

A pesquisa nos revelou que a compreensão da proposta curricular integrada do Curso Técnico em Eletrotécnica tem sintonia com as finalidades do Programa, possibilitando aos jovens e adultos reinseridos na escola não apenas uma formação científica e profissional, mas o desejo de galgarem novos horizontes que favoreçam melhorias tangíveis na sua qualidade de vida.

Para trabalhar o currículo integrado, o Programa adotou como estratégia de integração curricular o projeto integrador, o qual até a metade do curso permeou todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É fato que esse projeto integrador revelou grandes possibilidades para os professores estabelecerem diálogos entre as suas disciplinas, fazerem a conexão dos conhecimentos necessários para a formação dos alunos, favorecendo com isso, trabalhar muitos aspectos da formação integral defendida pelo Programa. Contudo, os projetos integrados não foram desenvolvidos no curso, de forma plena, pois no atual correr do curso, esses projetos não foram plenamente efetivados, conforme declararam os sujeitos pesquisados, devido às reestruturações pedagógicas que estão sendo acrescentadas, visando responder às especificidades do público alvo.

A pesquisa ainda evidenciou que alguns alunos não possuem uma compreensão clara do currículo do curso, pois, ao serem perguntados sobre o currículo integrado demonstraram que o conhecem parcialmente, apresentando uma visão fragmentada daquilo em que realmente se baseia a proposta curricular.

Na percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a formação dos professores do curso, que existe formação continuada, todavia não vem ocorrendo plenamente em decorrência da reestruturação supracitada. De acordo com os depoimentos dos professores, observamos que a maioria entende a relevância dessa formação, defendendo-a para o melhor desenvolvimento do trabalho a ser realizado durante o curso. Entendemos que a formação continuada, sem dúvida, é de fundamental importância para o trabalho de qualquer profissional na área de educação, pois o conhecimento pedagógico deve ser permanentemente retroalimentado, sistematizado didaticamente, de acordo as necessidades do alunado, aspectos que

certamente são apreendidos de forma mais específica em uma formação continuada, planejada para alcançar tais objetivos.

Ainda sobre essa questão, enfatizamos que a formação continuada deve ser pensada desde o seu planejamento até a sua aplicabilidade, levando em consideração a realidade do professor, os objetivos da educação, neste caso, os objetivos também do curso, os alunos e o seu contexto social, cultural e político, para que a prática educativa responda aos anseios dos docentes e discentes, e de modo a fortalecer no professor os conhecimentos teóricos e práticos condizentes com a realidade a ser trabalhada. Diante disso, algumas questões referentes a formação continuada de professores e ao planejamento nos possibilitaram perceber alguns limites sobre a condução do curso como um todo, o que recai sobre a ação dos coordenadores, e que merecem ser analisados e refletidos. Tais limites sugerem que a gestão dê maior atenção para os seguintes aspectos:

- Promoção de uma formação continuada mais sistemática com os professores que atuam no PROEJA e redimensionamento do planejamento dos projetos integradores;
- Mais dinamismo na Gestão pedagógica do curso;
- Melhor seleção dos campos de estágio para os alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica do PROEJA.

Os alunos nos relataram que têm como expectativas futuras, após o término do curso, conseguir ingressar no mercado de trabalho local, com melhores empregos na área, assim como dar continuidade aos estudos, seja em outro curso técnico, seja no superior. Com relação a isso, percebemos que o curso responde aos objetivos estabelecidos para a formação desses jovens e adultos que foram reinseridos no sistema educacional, suscitando-lhes o desejo de prosseguir os estudos.

Considerando ainda as percepções dos sujeitos sobre o Programa, obtivemos como pontos positivos mais significativos: existência de professores qualificados; fato de o curso integrar o projeto político-pedagógico da instituição, sendo um diferencial desse Programa, contribuindo para ampliar o interesse dos alunos; a possibilidade de retorno aos estudos, e a infraestrutura adequada da instituição para funcionamento do curso, principalmente no tocante às aulas práticas.

Contudo, não foram detectados apenas pontos positivos em relação ao Curso Técnico em Eletrotécnica, dentre os pontos negativos, o mais enfatizado refere-se ao índice de evasão, pois, dos 39 alunos que ingressaram, 20 abandonaram o curso. Atualmente 18 alunos estão frequentando regularmente. Em relação a esse aspecto, percebemos que se fazem necessários estudos aprofundados para compreender tais questões, mediante a complexidade a que este assunto nos remete.

Conforme a proposta curricular, o PROEJA constitui-se uma política que objetiva a formação integral do aluno, contemplando questões referentes ao trabalho, à técnica, à tecnologia, ao humanismo e à cultura geral. Então, o PROEJA está direcionando a formação do trabalhador, considerando as diversidades do mundo do trabalho e as competências para a inserção do jovem e adulto que procura formas de melhorar de vida e conseguir melhores condições de trabalho, além de resgatar a autoestima de muito desses jovens e adultos que não acreditavam ser capazes de prosseguir os estudos e conseguir a formação desejada. Dessa maneira, notamos que essa proposta curricular se apresenta de maneira bem pertinente no sentido de proporcionar ao discente uma formação que envolva também a profissionalização em nível médio, com possibilidades de integrá-lo ao mercado de trabalho.

Convém ressaltar, também, a importância da implantação de políticas educacionais que tenham em sua estrutura organizacional a articulação entre trabalho e educação, justamente para atender uma camada da sociedade que se encontra à margem do sistema de ensino regular.

Em suma, os dados obtidos na pesquisa nos revelam que o currículo integrado desenvolvido no Campus Monte Castelo ainda ocorre de forma parcial, mas constitui-se um desejo de toda a equipe gestora e dos docentes buscarem estratégias para torná-lo efetivo. Nesse sentido, demonstram crença na proposta, assumindo efetivamente o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEISEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001,

_____. **Estado e educação popular**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação** (Org.). 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. **Proeja**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2007.

_____. **Projeto de Programa PROJOVEM**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Presidência da República. Secretaria Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília: 2005.

_____. **Decreto – Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências – SENAC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 13 maio 2013.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~liza/nata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. **Decreto – Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 13 maio 2013.

_____. **Brasil em Dados**: Evolução do Eleitorado Brasileiro. Informações de Domínio Público – Abril de 2010. Disponível em: <http://www.potencialpesquisas.com/downloads/Evolucao_Eleitorado_Brasileiro.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. **Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986**. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fev-e-reiro-1986-442863-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Parecer CFE nº 349/72 – CESU em 06 – 04 – 72.** Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Fonte INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília 1993-2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília- 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Portaria MEC Nº 646 de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília- 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

_____. **Plano Nacional de Qualificação** — (2003-2007). Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CD2239D012CE1DFCF3A6064/proesq.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

_____. **Relatório de Monitoramento** – Natureza Operacional Programa Brasil Alfabetizado. Tribunal de Contas da União- 2006. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/3%20monitoramento%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20solidaria.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília- 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. **Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.** Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Brasília- 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm>. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Instituiu, 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- 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília – 2006. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 83 – 105.

Deslauriers, Jean – Pierre; Kérisit, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupard, Jean (et al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ Tradução de Ana Cristina Nasser.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia).

Di Pierro, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.112, p. 939 – 959, jul/set. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

Di Pierro, Maria Clara; Joia, Orlando; Ribeiro, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

Lessard-Hebert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Fazenda, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: Fazenda, Ivani Catarina (org.). **O que é interdisciplinaridade?** – São Paulo: Cortez, 2008.

Fazenda, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Filho, Geraldo Francisco. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas.** Editor Átomo: [s.l.], 2004.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freire, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____, Paulo. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93 -130, abril 2003. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não – disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola** (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

HADDAD, Sérgio; Di Pierro, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serpio_haddad_e_maria_clara_pierro.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola. 1996.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da Eja na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. 1998. Disponível em:<http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Clássicos).

MAGALHÃES, Sônia Maria Vasconcellos de. Currículo: uma conversa sobre crenças e ideologias. **Revista Interlocução**, v. 2, n. 2, p. 3 - 8, nov/dez. 2009 /jan. 2010. Disponível em: <http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/view/51/48>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

MARANHÃO, **Plano EJA de Eletrotécnica Integrado**. IFMA, 2012

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. – 2 ed. revista. – São Paulo: Cortez, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. Editora Brasiliense. 1989.

PACHECO, José Augusto (Org.). **Globalização e educação: desafios para as políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. – Campinas, SP: Papirus, 1997. – (Coleção Práxis).

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean (et al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/ Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Sociologia).

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. 2009. Disponível em: < <http://www.epsv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso: 17 mar. 2013.

RIBEIRO, V. M. B. **A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica**. ano 12, n. 58. Em Aberto, Brasília, abr/jun.1993.

ROMANELLI, Otázia Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Editora Vozes: 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**/ trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re) construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul/set. 1962. p. 21-33. Disponível em:< [http://www.bvanisioteixeira .ufba. br/artigos /uma.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Tiriba, Lia; Ciavatta, Maria (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ZORZI, Fernanda; FRANZOI, Naira Lisboa. **Saberes do Trabalho e do Trabalhador**: reflexões no contexto do PROEJA: In: **Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n. 0 (1996)**. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, v. 19, n.3. set/dez, 2010.

APÉNDICE

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO
PROEJA DO IFMA CAMPUS MONTE CASTELO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Nome: _____

Idade: _____

Endereço: _____

Formação Acadêmica: _____

Sujeitos: Professores do PROEJA do Campus Monte Castelo- IFMA

1. Para atuar no PROEJA você passou por alguma formação? Como e quando acontece?
2. Como ocorreu o seu envolvimento com o PROEJA?
3. A proposta curricular do PROEJA, consiste em um currículo integrado. Qual é a sua concepção de currículo integrado?
4. Você acredita que o PROEJA no IFMA Campus Monte Castelo desenvolve um currículo integrado? Por quê?
5. Quais elementos você considera importante para a organização do currículo integrado do PROEJA?
6. Para desenvolver a proposta curricular do PROEJA o curso adotou qual estratégia para envolver os professores?
7. Existe algum tipo de formação continuada para os professores que atuam do PROEJA no IFMA campus Monte Castelo? Como e quando acontece?
8. Você já havia trabalhado com alunos da EJA? Sentiu alguma dificuldade? Quais?
9. Em relação ao desenvolvimento do PROEJA no IFMA Campus Monte Castelo, quais foram às dificuldades encontradas (se tiveram) para sua execução?
10. Quais aspectos positivos e negativos você destaca sobre o PROEJA no IFMA campus Monte Castelo?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) COORDENADORES (AS) DO PROEJA NO IFMA CAMPUS MONTE CASTELO – SÃO LUÍS (MA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Sujeitos: Coordenadores do PROEJA do Campus Monte Castelo- IFMA

Dados Pessoais:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Grau de Escolaridade: _____

1. Há quanto tempo está na função de coordenador (a) do PROEJA no IFMA?
2. Já havia exercido esta função de coordenador (a) alguma outra vez?
3. Já havia trabalhado com a educação de jovens e adultos?
4. Em relação ao PROEJA, você participou da elaboração da proposta curricular do curso no IFMA/ Campus Monte Castelo?
5. A proposta curricular do PROEJA consiste em um currículo integrado. Qual é a sua concepção de currículo integrado?
6. De acordo com o contexto em que o PROEJA está sendo desenvolvido no IFMA, você acredita que o Campus Monte Castelo desenvolve um currículo integrado?
7. Quais elementos você considera importante para a organização do currículo integrado do PROEJA?
8. Para desenvolver a proposta curricular do PROEJA o curso adotou qual(is) estratégia(s) para envolver os professores?
9. Quais critérios foram adotados na escolha dos professores para atuarem no PROEJA?
10. Com relação aos cursos ofertados pelo PROEJA no IFMA/ Campus Monte Castelo, como ocorreu a escolha desses cursos?

11. Os professores que fazem parte do PROEJA participaram da elaboração da proposta curricular do Curso? Ocorreu alguma formação para esses professores?
12. Existe algum tipo de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA no IFMA/ Campus Monte Castelo? Como e quando acontece?
13. Houve dificuldades para a estruturação do PROEJA dentro do IFMA/ Campus Monte Castelo? Quais foram?
14. Quais aspectos positivos e negativos você destaca sobre o PROEJA no IFMA/Campus Monte Castelo?

APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DO PROEJA DO IFMA CAMPUS MONTE CASTELO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Sujeitos: Alunos do PROEJA do Campus Monte Castelo- IFMA

Nome: _____

Idade: _____

Endereço: _____

Estado Civil: _____

Profissão: _____

1. Há quanto tempo você não estudava? E o que motivou a voltar a estudar?
2. Como ficou sabendo do PROEJA no IFMA/ Campus Monte Castelo? E como foi o processo de seleção para entrar no programa?
3. Você além de estudar também trabalha? Em que?
4. Você conhece o plano curricular do seu Curso? Como ele está organizado?
5. Como é trabalhada no PROEJA no IFMA/ Campus Monte Castelo a formação geral e a parte profissional específica do Curso de Eletrotécnica?
6. Você percebe relações entre as disciplinas que compõe o seu curso?
7. Você encontrou dificuldades para entender os conhecimentos trabalhados no Curso ? Quais foram?
8. Dos conteúdos que você estuda no Curso, quais os que você mais gosta ou gostou? Quais você considerou mais importante para sua formação?
9. Como é sua relação com os professores que atuam em seu Curso ? E com os coordenadores?
10. Quais as maiores dificuldades que você encontrou ou encontra Curso ?
11. Quais as expectativas você tem para quando terminar o Curso?
12. Quais os aspectos positivos e negativos (se tiver) no PROEJA?

APÊNDICE D – CARTA DE LIBERAÇÃO À COORDENAÇÃO LOCAL DO PROEJA NO CAMPUS MONTE CASTELO (IFMA) EM SÃO LUÍS, PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências desta instituição, e após estarmos devidamente informados sobre os objetivos e métodos a serem utilizados para coleta de dados da pesquisa intitulada **“O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão”**, que Keyllyanne Desterro Cardoso, portadora do CPF n.º027.054.233/70 e do RG n.º013224382000-7 SSP/MA, está autorizada a realizar as observações e entrevistas propostas pelo projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, assegurando a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2013.

Carimbo do IFMA e assinatura do responsável

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Dados de identificação da pesquisa

Título: “**O PROEJA e a formação do trabalhador:** o currículo integrado em discussão”.

Pesquisadora responsável: Keyllyanne Desterro Cardoso

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina S. de Moraes

Instituição Responsável: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Nós, Keyllyanne Desterro Cardoso, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**O PROEJA e a formação do trabalhador:** o currículo integrado em discussão”, e Lélia Cristina S. de Moraes, orientadora da pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar o currículo integrado do PROEJA oferecida aos jovens e adultos e suas correlações com outras áreas de conhecimento.

Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; observações e entrevistas. Sua participação neste estudo constará de respostas a um roteiro de perguntas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimentos, bastando para isso entrar em contato com alguns dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Além disso, lhe é garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Keyllyanne Desterro Cardoso

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

DECLARAÇÃO:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) voluntário(a) para a participação neste estudo.

Keyllyanne Desterro Cardoso

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina S. de Moraes

Orientadora da Pesquisa

Dados da pesquisadora responsável

Nome: Keyllyanne Desterro Cardoso

Endereço: Rua D. Pedro I, nº 19 A- Vila Palmeira

Telefone: (98) 3249- 22 80 e (98) 8210-2420/ 8895-2197

Endereço eletrônico:keylly4@hotmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA

Endereço: Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07

Telefone: (98) 3272-8708

Endereço eletrônico:cepufma@ufma.br

APÊNDICE F: TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Eu, **Keyllyanne Desterro Cardoso**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado “**O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão**”, sob a orientação da Professora Dra. Lélia Cristina S. de Moraes, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.º 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Keyllyanne Desterro Cardoso

Pesquisadora Responsável

Drª Lélia Cristina Silveira de Moraes

Orientadora responsável

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: KEYLLYANNE DESTERRO CARDOSO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA campus Monte Castelo, que Keyllyanne Desterro Cardoso, portadora CPF n.º027.054.233/70 e do RG n.º013224382000-7 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada **“O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão”**,

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2013.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável

ANEXO

ANEXO A – POEMA FEITO POR UM ALUNO DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO PROEJA DO CAMPUS MONTE CASTELO DO IFMA

O TEMPO

*Por Jorge Barros Ramos **

O tempo, às vezes, é nosso amigo e companheiro, outras vezes, nosso verdadeiro inimigo. Como gostaríamos que ele não passasse e continuássemos a sermos criança. Isso seria muito bom. Quando criança a gente brinca e nem vê o tempo passar, não temos os problemas de gente grande como as angústias, as preocupações e as contas a pagar. O tempo é implacável em todos nós, não tem jeito, uma hora ele bate a nossa porta e nos mostra o que não queremos ver. Nossos cabelos começam a descolorir, nossa pele já dá sinal que o tempo é outro e começa a enrugar, nossa visão já não quer enxergar e nossos passos lentos e doloridos sinalizam que chegou o tempo das dores, tempos difíceis e tempo sem amores.

E o tempo passa sem piedade e leva com ele tudo o que pode, nossa juventude, nossa história, nossa vaidade, nossos momentos de alegria e tristeza. Mas como lembra uma boa música “conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs (...) é preciso amor pra poder pulsar (...) penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender essa marcha e ir tocando em frente”. Tocando, tocando em frente... como o tempo

E o tempo vai passando... Quando somos crianças, queremos que o tempo passe logo para nos tornarmos adolescentes. Esse é o tempo das descobertas e das aventuras. Depois já queremos ser adultos e brigamos com o tempo porque ele demora a passar. Quando nos tornamos adultos, o tempo começa a nos castigar, pois queremos fazer inúmeras coisas e o maldito tempo nunca dá. E vêm as paixões, as tentações, as dificuldades e a corrida pela felicidade. É nessa fase adulta que tentamos buscar o tempo perdido e lutamos para reencontrar o tempo certo. O que é fato é que todo tempo é tempo de encontrarmos um tempo de levantarmos e seguirmos, enfrentando esse tempo que insiste em nos rodear sem freio, sem rumo e sem ter como parar.

**Aluno da 2ª série do Curso de Eletrotécnica na modalidade PROEJA. Texto corrigido pela Profa. Msc. Elaine de Jesus Melo Araújo (Língua Portuguesa e Literatura).*

