

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EUNICE CASTRO**

**CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e implementação no IFMA**

São Luís

2017

**EUNICE CASTRO**

**CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e implementação no IFMA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

São Luís

2017

Castro, Eunice.

Currículo Integrado do PROEJA: concepção e implementação no IFMA / Eunice Castro. – 2017.

199 f.

Orientador(a): Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

Currículo. 2. Currículo Integrado. 3. EJA. 4. PROEJA. I. Título.

**EUNICE CASTRO**

**CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e implementação no IFMA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

APROVADO EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Ceará

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Vieira do Nascimento**

Doutora em Educação  
Universidade de São Paulo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática  
Universidade Federal do Mato Grosso

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda bênção que meu canto faz inspirar, dom que nunca cessa, quero em alto e som louvar-te. Devedora à tua graça, cada dia e hora sou, Teu cuidado sempre faça com que eu ame a Ti Senhor. O meu ser é vacilante; toma-o, prende-o com amor, para que eu a todo instante glorifique a Ti, Senhor. Obrigada por teu amor, graça, misericórdia e fidelidade. Gratidão sem medidas. Honra e Glória pertencem a Ti, somente a Ti.

À herança que o Senhor me deu, Alanna, minha filha amada, por ser a inspiração do meu esforço, mesmo que falho, de ser exemplo de filha, mãe, profissional, estudante, serva e amiga.

Ao meu querido e amado companheiro João Batista Pereira Ribeiro, pelo amor, cuidado, incentivo e apoio constantes, sem a tua ajuda jamais conseguiria chegar até aqui. Obrigada.

Aos meus velhos, meus pais Benedito Castro e Maria de Lourdes Leitão Castro, que me ensinaram o caminho pelo qual devia andar. Obrigada pelo exemplo de fé, sabedoria, firmeza, generosidade e responsabilidade na instrução que deram a mim. Obrigada por me conduzirem na simplicidade com o afeto dedicado. Esse título é para vocês, pois resolvi um dia como objetivo de vida que lhes daria muitas alegrias.

Aos meus irmãos e irmãs, Nezildo, Elenilde, Gênis, Jadbajja, Urias, Ezequias, Dalete, Jeter, Jeter (*in memorian*), Loide, Jefferson, Tânia, Hilquias (*in memorian*), Cristiane e Judson, o time mais lindo e vencedor da minha vida. As pessoas que mais amo, sou imensamente grata a Deus e aos meus pais pela nossa união, pelo nosso companheirismo e pela alegria, nossa autenticidade. Minha família, meu maior tesouro.

À minha irmã, Tânia Castro, que em meio a tantos desafios demonstrou prontidão e colaboração para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

À Universidade Federal do Maranhão, na pessoa da Profa. Dra. Mariza Wall Barbosa, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade de aprendizagem, formação e crescimento.

À Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, professora, orientadora, amiga, que soube na configuração de cada papel assumido dar a devida orientação com perfeita tranquilidade, equilíbrio, apostando em mim, nos meus esforços, nas idas e vindas dos trabalhos. Pessoa iluminada que Deus pôs no percurso acadêmico para me orientar. Uma pesquisadora comprometida com a educação e que acendeu em mim a centelha do olhar investigativo da pesquisa.

Às professoras da banca de qualificação pelas valiosas contribuições que, sem hesitação, engrandeceram este trabalho, demonstrando humanidade num momento difícil da minha vida. Meu agradecimento sincero a Profa. Dra. Ilma Nascimento Vieira e a Profa. Dra. Maria Alice Melo.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade pelo compartilhamento dos saberes, pois aprendi muito com o diálogo e convivência, em especial a Profa. Dra. Ednólia, Natália Goiabeira e Camila Castro.

Aos meus amigos e colegas da turma do PPGE/UFMA, por toda ajuda e compreensão nos momentos difíceis pelos quais passamos durante o desenvolvimento de nossas pesquisas do Mestrado, em especial, Alexander Ferreira, Ana Carolina Balbino, Antônio, mais conhecido como Tonny, pela amizade sincera, Ellen Coelho, Gisele Amaral, Josenilde Oliveira pela irmandade sempre presente e Michelle Nascimento pelo incentivo constante.

A todos os servidores da Secretaria do Mestrado e demais setores da UFMA, pela atenção sempre demonstrada a todos nós, em especial, Andreia, Alberto, Jaqueline, Keila, Nayádia, Célia, Dona Sabina e Seu Júlio. Obrigada de coração.

Ao Campus Santa Inês, nas pessoas da Professora Locília de Jesus Silva Costa e do Professor Aristóteles de Almeida Lacerda Neto, por terem a disponibilidade em atender as demandas requeridas pela pesquisa, pois sem isso, seria impossível qualquer análise interpretativa e por terem concedido a autorização para desenvolvê-la. O carinho que tenho por esta instituição não se resume aqui, mas na intencionalidade de vê-la caminhando para o sucesso e êxito como instituição formadora na região do Vale do Pindaré.

Aos meus colegas de trabalho, que se tornaram amigos para toda a vida, Adroaldo José, Alcione Lino, Aristóteles Almeida, Aparecida Serejo, Ângela Mouzinho, Danielle Bahury, Djelma Vasconcelos, Eden Wan, Francicléia, Letícia Chaves, Loraine Lauris, Liana Mafra, Simone Maranhão, Vicente Juciê e Washington Luis, pessoas fundamentais para essa conquista plena. O meu carinho e gratidão excede todas as palavras.

Aos professores, equipe gestora, coordenadores e discentes do PROEJA que tão generosamente se disponibilizaram a participar desta pesquisa, somando com suas experiências para compreendermos essa categoria que é o currículo integrado no PROEJA.

A todos os docentes, técnicos administrativos, alunos, amigos, e colaboradores, pelo carinho demonstrado sempre e ajuda inestimável. Muito obrigada.

A todos os meus irmãos em Cristo da Igreja Batista em Tirirical onde juntamente com a minha família comungo das bênçãos e vitórias como esta, especialmente ao Pr. Arimatéia Ewerton sua esposa Heloísa e seus filhos Lucas e Letícia e as irmãs Alzira Castro, Maria das Dores (Dorinha), Francisca Paula, e Telma de Fátima, pelas orações e palavras encorajadoras.

À célula Conexão Vitória, por me ajudar em oração e ouvir com atenção as necessidades e bênçãos compartilhadas. Deus abençoe cada um.

## RESUMO

A presente Dissertação integra a linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Tem como objetivo geral investigar o currículo integrado preconizado pelo PROEJA, analisando a sua constituição em nível do discurso oficial e da sua implementação no âmbito do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Adotamos como orientação teórica os estudos de Goodson (2013), Lopes; Macedo (2011) Moreira (2012), Sacristán (2013), Silva (2015), Vasconcelos (2011) para compreensão da concepção de currículo, sobre o currículo integrado Ciavatta (2015), Frigoto (2012), Kuenzer (1992), Santomé (1998), Ramos (2011, 2012); com relação a EJA Freire (1987), Arroyo (2006), Di Pierro; Haddad (2000, 2007), e ao PROEJA Moura (2006), Maron (2016), entre outros. Além do Documento Base do PROEJA e outros documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, Leis e Decretos, e ainda documentos institucionais. Utilizamos como abordagem teórico-metodológica a pesquisa qualitativa, pela proximidade de uma investigação que põe em evidência o significado que é o produto de um processo interpretativo Lessard-Hérbeth (1990) e Poupert (2010), conduzido por um método que toma como categorização as múltiplas determinações e contradições num constante movimento, a fim de conhecer a realidade numa totalidade social Kosík (1976) e Gamboa (2012), sendo, portanto, relevante compreendermos o fenômeno em sua totalidade social: avanços, percalços e obstáculos do currículo integrado do Curso técnico em Administração do PROEJA do IFMA, Campus Santa Inês. Os dados obtidos na pesquisa levaram a concluir que o programa é visto como uma possibilidade de inclusão, uma vez que busca garantir o reestabelecimento do direito à educação, com a inserção numa Instituição que visa à formação integrada como proposta, em uma única matrícula, proporcionando a profissionalização e a preparação para o mundo do trabalho. Percebemos na visão dos gestores, docentes e discentes que o programa ganha esse atributo da inclusão, pois favorece a inserção em outros espaços, haja vista ser um Programa voltado para uma formação ampla. A pesquisa revelou a necessidade de reformular o Plano do Curso Técnico em Administração do campus Santa Inês, considerando aspectos inerentes à própria natureza da EJA, posta em evidência, a exemplo do horário de funcionamento do curso. Revelou ainda na visão dos interlocutores gestores e docentes que a retomada da escolarização pelos alunos é difícil, haja vista o tempo de ausência da escola, o tempo do trabalho e pelos atrasos da escolarização, dificuldades de compreensão, mas também afirmaram que voltam com muita força de vontade para estudar. Permitiu explicitar que no cenário da Educação de Jovens e Adultos e especificamente na educação profissional a formação dos professores é uma questão desafiadora, pois ainda não se faz sentir uma adequada capacitação aos professores do IFMA em contexto amplo e, especificadamente, no campus Santa Inês com o currículo integrado. A questão essencial é compreender as concepções desse currículo integrado e as bases que o fundamentam como forma de possibilitar a organização do trabalho pedagógico da escola.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado. EJA. PROEJA. Profissionalização.

## ABSTRACT

The present dissertation integrates the research line Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Maranhão. Its general objective is to investigate the integrated curriculum advocated by PROEJA, analyzing its constitution at the level of the official discourse and its implementation within the framework of the Federal Institute of Science and Technology Education of Maranhão -IFMA. We adopted as theoretical guidance the studies of Goodson (2013), Lopes; Macedo (2011) Moreira (2012), Sacristán (2013), Silva (2015), Vasconcelos (2011) for understanding the curriculum conception, on the integrated curriculum Ciavatta (2015), Frigoto (2012), Kuenzer (1998), Ramos (2011, 2012); with respect to EJA Freire (1987), Arroyo (2006), Di Pierro; Haddad (2000, 2007), and to PROEJA Moura (2006), Maron (2016), among others. , in addition to the Basic Document of PROEJA, the Curricular Guidelines for Professional Education, Laws and Decrees, as well as institutional documents. We used as a theoretical-methodological approach the qualitative research, by the proximity of an investigation that highlights the meaning that is the product of an interpretative process Lessard-Hérbeth (1990) and Poupart (2010), driven by a method that adopts as categorization the multiple determinations and contradictions in a constant movement, in order to know the reality in a social totality Kosík (1976) and Gamboa (2012), being therefore relevant to understand the phenomenon in its social totality: advances, mishaps and obstacles of the integrated curriculum of the Course technician in Administration of PROEJA of the IFMA, Santa Inês. The data obtained in the research led to the conclusion that the program is seen as a possibility of inclusion, since it seeks to guarantee the reestablishment of the right to education, with the insertion in an Institution that aims at the integrated formation, providing the professionalization and preparation for the world of work. We perceive in the view of managers, teachers and students that the program gains this attribute of inclusion, because it favors the insertion in other spaces, since it is a Program geared towards a broad formation. The research revealed the need to reformulate the Plan of the Technical Course in Administration of the Santa Inês campus, considering aspects inherent to the very nature of the EJA. It also revealed that, in the view of the managers and teachers, the resumption of schooling by the students is difficult, considering the time of absence from school, working time, difficulties of understanding caused by delays in schooling, but also stated that they return with much willpower to study. It made it possible to explain that in the context of youth and adult education, and specifically in professional education, the training of teachers is a challenging issue, as there is still inadequate training for IFMA teachers in a broad context, and specifically in the Santa Inês campus. The essential question is to understand the conceptions of this integrated curriculum and the bases that support it as a way to make possible the organization of the pedagogical work of the school.

**Keywords:** Integrated Curriculum. EJA. PROEJA. Professionalism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta de vagas para o PROEJA do Campus Santa Inês/2008 .....	106
Quadro 2 - Demonstrativo de oferta de Cursos PROEJA do IFMA.....	112
Quadro 3 - Projeção de oferta do IFMA para o PROEJA .....	113
Quadro 4 - Oferta de cursos do PROEJA/Campus Santa Inês 2008-2017.....	114
Quadro 5 - Processo seletivo turmas PROEJA 2015 e 2016 do Campus Santa Inês .....	123
Quadro 6 - Participação dos discentes na vida econômica da familiar.....	128
Quadro 7 - Caracterização dos gestores e professores entrevistados da pesquisa.....	128
Quadro 8 - Concepção dos gestores sobre currículo .....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos setores econômicos do PIB do município de Santa Inês em 2014 ...	101
Gráfico 2 - Cursos Ofertados por eixo tecnológico no IFMA .....	111
Gráfico 3 - Perfil etário dos discentes do PROEJA do Campus Santa Inês participantes da pesquisa/2017.....	124
Gráfico 4 - Tempo que os discentes ficaram fora da escola .....	126
Gráfico 5 - Participação dos alunos nas ações do campus Santa Inês .....	157
Gráfico 6 - Participação em Formação continuada pelos professores da EJA do campus Santa Inês .....	159
Gráfico 7 - Dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula ao trabalhar com o PROEJA .....	161
Gráfico 8 – Conhecimento dos professores sobre o plano de curso técnico em Administração PROEJA e participação de sua elaboração.....	172
Gráfico 9 - Conhecimento do Plano do Curso Técnico em Administração pelos discentes .....	173
Gráfico 10 - Objetivos dos alunos após conclusão do curso .....	175

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Pessoas ocupadas por setor econômico 2007-2013.....	102
Tabela 2 - Pessoas admitidas e desligadas no setor do Comércio entre 2007-2016.....	103
Tabela 3 - Número de empregos formais no município de Santa Inês/MA 2015 e 2016.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
BR	-	Brasil Rodovia
CAE	-	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CAIC	-	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEAA	-	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	-	Coordenadoria da Educação Básica
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	-	Constituição Federal
CNCT	-	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCNB	-	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCNEP	-	Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional
DCNS	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	-	Departamento de Ensino
DDE	-	Diretoria de Desenvolvimento Educacional
DEP	-	Departamento de Educação Profissional
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EPT	-	Educação Profissional e Tecnológica
ENEJA	-	Encontro Nacional de Educação De Adultos
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FNDE-	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	-	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	-	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFMA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	-	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura

MNCA	-	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEC	-	Núcleo de Estudos do Currículo
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	-	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	-	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SBPC	-	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SUAP	-	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	-	Técnico em Assuntos Educacionais
UNED	-	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.1</b>	<b>Percurso Teórico- Metodológico</b> .....	19
1.1.1	Procedimentos e técnicas .....	20
1.1.2	O campo de pesquisa.....	26
1.1.3	Os participantes da pesquisa .....	33
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	37
<b>2.1</b>	<b> Currículo: concepções e orientações teóricas</b> .....	38
<b>2.2</b>	<b> O Currículo integrado</b> .....	48
<b>2.3</b>	<b> Políticas de currículo no Brasil a partir da década de 1990</b> .....	54
<b>2.4</b>	<b> A Proposta Curricular das DCNS para a EJA e para a Educação Profissional</b> ....	65
<b>3</b>	<b> A EJA NO BRASIL: revisitando a história</b> .....	73
<b>3.1</b>	<b> Educação de Jovens e Adultos - discussões históricas</b> .....	73
<b>3.2</b>	<b> O PROEJA: concepções, princípios, fundamentos teórico-metodológico</b> .....	87
<b>4</b>	<b> O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: Campus Santa Inês</b> .....	99
<b>4.1</b>	<b> O município Santa Inês: caracterização socioeconômica</b> .....	99
<b>4.2</b>	<b> Os Cursos do PROEJA no Campus Santa Inês: oferta e organização</b> .....	108
<b>4.3</b>	<b> Currículo integrado na percepção dos sujeitos envolvidos com o PROEJA</b> .....	121
<b>5</b>	<b> CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
	<b> REFERÊNCIAS</b> .....	185
	<b> APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL AOS DISCENTES</b> .....	196
	<b> APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA)</b> .....	197
	<b> APÊNDICE C-ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES)</b> .....	198
	<b> ANEXOS</b> .....	199

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo de profundas discussões no espaço acadêmico e em instituições responsáveis por sua oferta, visando não somente dar visibilidade para que seja considerada em suas mais diversas formas, mas também para provocar reflexões acerca da sua importância na garantia do direito aos jovens e adultos que tiveram que deixar a escola por condições adversas. No Brasil, como modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio, a EJA é marcada por ações descontínuas e políticas públicas incipientes que não dão conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O tema adquire maior relevância à medida que a educação torna-se um espaço privilegiado na construção e formação de uma cultura de direitos que possibilita pensar os sujeitos em suas relações com o direito à educação, mas também a efetiva participação nas estruturas política, econômica, social e cultural da sociedade (CAPUCHO, 2012).

Em vista disso e dos desdobramentos da política educacional de nosso país, especificamente no que tange à Educação Básica, bem como à EJA, ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível médio, olhados a partir de uma visão inovadora e desafiadora, vislumbra-se no cenário brasileiro a integração entre esses três campos, em prol da melhoria da formação humana.

No contexto da educação brasileira, a definição por uma identidade do ensino médio implica a superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Importando, pois, que se configure a identidade unitária da presente etapa de ensino como formação geral que visa preparar o indivíduo para o trabalho e inserção social cidadã, como sujeitos capazes de intervir na sociedade (RAMOS, 2007).

Destarte, a pretendida superação da dicotomia entre formação geral e profissional, com a efetiva garantia da oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, implica pensar a educação básica com qualidade social ofertada aos jovens e adultos como cidadãos de direitos e deveres no exercício pleno da cidadania ativa e consciente. Implica ainda conceber o ensino médio com base nos princípios pedagógicos e axiológicos, nas suas finalidades e diretrizes curriculares, de modo a garantir aos jovens e adultos da escola média o conhecimento e aprendizagens sobre a cultura, a história, a identidade, a diversidade, a sociedade, a ciência e o trabalho; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, assegure a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Essa

realidade impõe como necessidade pensar a EJA de forma diferenciada, considerando o perfil extremamente diverso, buscando superar a visão da EJA como uma ação restrita à função da suplência, mas efetivamente como modalidade da Educação Básica com característica própria, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (VALE, 2013).

Nos últimos anos, debates sobre o currículo integrado têm ganhado destaque nos meios acadêmicos, com a promulgação do Decreto nº 5.154/04. Esse decreto consubstancia a concepção de uma educação integrada. Tal concepção, proporcionada de forma pública, gratuita e de qualidade, deverá atender aos jovens egressos do Ensino Fundamental, bem como aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola ou que dela foram expulsos por vários motivos, dentre os quais destacamos os socioeconômicos (MOURA, 2006). Assim sendo, revela-se de forma inquestionável que as políticas públicas voltadas para a EJA devam contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos, cerceados do direito de concluir a Educação Básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

A política de integração da educação profissional técnica e o ensino médio na modalidade EJA fundamentou-se no Decreto nº 5.478/05 denominado PROEJA. Posteriormente em resposta a alguns questionamentos, inclusive a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada ao mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, foi promulgado o Decreto nº 5.840/06 (revogando o anterior), passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2007b).

O documento revela nas concepções do programa a garantia de direitos de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Desta forma, o que se busca é a necessidade de o Estado, como poder político, assumir a responsabilidade desse processo em favor de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada e comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana; que esteja voltada para a perspectiva de processos de vivência crítica, emancipatória e fertilizadora de outro mundo possível, contrário a uma adaptação do trabalhador e sua passividade e subordinação ao mecanismo de acumulação da economia capitalista (BRASIL, 2007b).

Diante disso, é mister que num modelo de sociedade, no qual o sistema educacional proporcione as condições para que todos os cidadãos, sem distinção de origem

socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita e de qualidade, e ainda uma formação que possa contribuir para a integração sociolaboral e a efetivação desse direito aos jovens, homens e mulheres independentemente dos níveis conquistados de escolaridade.

Nesse sentido, o que está proposto para a educação integrada na modalidade EJA é a concepção de uma política de formação sedimentada na integração das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações e para seu efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007b).

Assim, no âmbito da política de integração do PROEJA, a finalidade substancial é a capacidade de proporcionar a formação integral do educando, tornando-o capaz de compreender a realidade social com todas as suas nuances e nela inserir-se de forma ética, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora. Isso em certa medida implica assumir a EJA como um campo de conhecimento específico que exige investigar as reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, suas lógicas e estratégias para a resolução de situações e desafios, articulando os conhecimentos prévios das experiências e saberes, situando-os como sujeitos do conhecimento.

Esse processo também exige a formulação da proposta político-pedagógica específica que possa atender às suas reais necessidades de vida e do domínio de atuação profissional. Não obstante, é preciso também exigir a correspondente formação de professores para atuar nessa modalidade, investigando seus modos de aprender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007b).

Nesse percurso, algumas questões nortearam a pesquisa, a saber: o currículo do PROEJA proporciona uma educação básica articulada com a formação profissional? Qual a concepção de currículo integrado proposto pelo PROEJA? O currículo do curso técnico proposto pelo PROEJA responde aos fundamentos teórico-metodológicos de um modelo de currículo integrado?

A pesquisa teve como foco a concepção de currículo integrado do PROEJA e suas orientações para a formulação deste currículo, a partir de seus princípios, visando subsidiar a análise do currículo desenvolvido nesse programa, neste campus. Com esta pesquisa buscamos contribuir com as discussões acerca da formação de jovens e adultos, na perspectiva da ligação entre a escolarização e profissionalização, em um único currículo.

Para tanto, investigamos o currículo integrado preconizado pelo PROEJA, analisando

a sua constituição em nível do discurso oficial e da sua implementação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E de modo mais específico buscamos:

- compreender as orientações teórico-metodológicas do PROEJA e sua ênfase no currículo integrado;
- identificar a concepção de currículo integrado presente no plano do curso Técnico em Administração do PROEJA do IFMA campus Santa Inês e sua relação com as orientações do documento base;
- analisar o currículo integrado proposto pelo PROEJA a partir das percepções e experiências dos gestores, professores e alunos que atuam nesse programa.

Vê-se que são inúmeras as questões que se puseram presentes ao campo investigativo e nos instigou a retomar aspectos do currículo, especificamente o currículo integrado. Tais questionamentos são, em boa parte, semelhantes ao que de fato entende-se do currículo. De acordo com Santomé, (1998, p. 95) o currículo é concebido “[...] como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos”.

Com esse entendimento vale ressaltar que os estudos foram orientados na ideia de currículo integrado defendido por Bernstein, (1996), Santomé, (1998), Lopes e Macedo (2011) como tentativa de contemplar uma compreensão geral do conhecimento com vistas a promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Cabe ratificar que a interdisciplinaridade surge, na visão da autora, obviamente, por uma “[...] necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos do conhecimento.” (RAMOS, 2007, p. 16).

Diante de tais pressupostos a integração resultaria numa unidade que impõe existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, mas que na realidade são confrontadas de forma oculta ou não quando se busca a forma meramente disciplinar com ênfase nas áreas de referência e prioritariamente no conhecimento especializado.

No cerne dessa discussão do currículo integrado estão presentes as concepções de currículo, que se confrontam em seus discursos. Assim, tem-se desde as teorias tradicionais, que buscam a “eficiência”, tornando o currículo um instrumento dos processos para desenvolver habilidades para o exercício de ocupações profissionais, perpassando por outros discursos mais progressistas (Giroux, Young, Freire) que concebem o currículo com estreita

relação de construção social e ainda aqueles que não se limitam a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas também repensando aquilo que ainda não foi construído, ou seja, o currículo em sua totalidade (MOREIRA; SILVA, 2005).

### **1.1 Percurso Teórico-metodológico**

Descobrir a realidade, desprender-se das amarras do aparente, mergulhar nas possibilidades e ignorar preconceitos são, dentre outros, aspectos que fazem da pesquisa algo que abriga o confronto, o entusiasmo, as possibilidades, as impossibilidades o dito e o não dito. Assim se configura o trabalho do pesquisador: repleto de intenções e complexo em sua natureza existencial, guardando as idiossincrasias da descoberta e remontando arqueologicamente os contextos investigados (BENFATTI, 2011).

Na visão da autora, “olhar a realidade e tentar entendê-la sempre fez parte da atividade humana”. Por isso indaga: “o que é a pesquisa, senão a perplexidade intrigante, que motiva o pesquisador a desvendar e entender fenômenos, representações e ações que fazem parte do contexto de investigação?” (Ibid. 2011, p. 18).

Verifica-se, pois, segundo Gamboa, além de entender os fenômenos e suas representações tratando-se de pesquisa em educação “[...] há uma preocupação entre outros aspectos, com o grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência às necessidades reais” (GAMBOA, 2012, p. 25). Essa compreensão reforça o seu caráter híbrido, pois da pesquisa nasce o intento da criação e reinvenção, mas também enfatiza que toda atividade científica requer domínio de “[...] cientificidade, objetividade, validade, fidelidade” e sua atividade conduzirá a descobertas inimagináveis (LESSARD-HÉBERTH et al., 1990, p. 65). Vale destacar que nem sempre se divisa a democratização do conhecimento descoberto.

Considerando que o objeto desta pesquisa se centralizou no currículo integrado do Programa de Integração da Educação Profissional e a Educação Básica que apresenta como problemática as questões relativas a sua eficácia na articulação entre esses níveis, bem como a devida preparação dos professores para atender as questões da realidade EJA, tornou-se condição inegável para a compreensão do fenômeno investigado que se propôs refletir sobre o tema como essencialmente um produto social, que se expande, ou muda consistentemente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e que, como ato humano, não está separado da prática, portanto, o objetivo último é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade, como enfatizam Lüdke e André

(1996, p. 19), o pesquisador “[...] retrata a realidade de forma completa e profunda [...] procura revelar a multiplicidade de dimensões” focalizando-a como um todo, numa compreensão de sua complexidade histórica e dinâmica, sem isolá-la, pois, é certo que fenômenos educacionais não devem ser analisados, fora de seu contexto.

Desta forma, o que se busca no plano teórico-metodológico é conhecer o objeto pesquisado. É essa qualidade que é colocada à prova durante todos os momentos do ato de conhecer. Por essa razão, o conhecimento científico necessita que a teoria acompanhe o permanente movimento do seu objeto. Assim sendo, “[...] o acompanhamento da história, é de fundamental importância para que a teoria continue dando conta do seu objeto, ou seja, explicando-o.” (RAPOSO, 2006, p. 13).

### 1.1.1 Procedimentos e técnicas

Esta investigação teve como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético sustentado por Kosík (1976, p. 35), pois para ele “[...] significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Kosík (1976) considera que tal fato decorre porque o homem além de conhecer é capaz de agir diante de seus interesses e necessidades permeado por um conjunto de relações sociais. Por este motivo ressalta que

O pensamento dialético distingue-se entre representação e conceito da coisa”, ou seja, não está limitado apenas as suas formas, mas, sobretudo a duas qualidades da *práxis* humana. A atitude primordial e imediata do homem frente à realidade, isto é, quando esta não se limita apenas ao sujeito cognoscente, ou seja, de um sujeito que possui uma mente pensante que a utiliza apenas para examinar a realidade, mas para agir objetiva e praticamente; e a do sujeito histórico que exerce a sua atividade prática na sua relação com a natureza e com os outros homens, visando a obtenção de seus interesses e fins dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSÍK, 1976, p. 9).

Obviamente o entendimento da dialética como totalidade para este autor significa dizer: para que o homem possa conhecer e compreender o todo e possa torná-lo claro e explicável, tem de fazer um desvio no sentido de tornar o concreto compreensível por meio da mediação do abstrato e o todo através da mediação da parte. Desta forma, o avanço da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral o movimento que se faz da parte para o todo e do todo para a parte. Também ocorre do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, construindo a totalidade a partir da contradição e da contradição para a totalidade, partindo do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. Ou seja, o processo do

abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todas as dimensões (KOSÍK, 1976).

É, pois, importante reconhecer que “[...] o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.” (KOSÍK, 1976, p. 40).

Na visão de Kosík, todo fenômeno social é um fato histórico, na medida em que é examinado como momento de um determinado todo. Desta forma, o fenômeno social desempenha duas funções, que singularmente é a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico.

Kosík (1976), ao analisar especificamente o fenômeno social como fato histórico, ressalta que, de um lado, precisa definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado e simultaneamente decifrar a si mesmo, sendo oportuno conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

Em síntese, o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo, pois a realidade é um todo dialético e estruturado. Trata-se de um processo de concretização, que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSÍK, 1976).

Ciavatta, corroborando com essa discussão sobre o entendimento da dialética como totalidade, reafirma que para investigar um objeto deve-se “[...] concebê-lo na totalidade de relações que o determinam.” (CIAVATTA, 2015, p. 58).

Ratifica-se, portanto, na visão da autora que o conceito de totalidade como totalidade social se articula, dialeticamente a um “conjunto de relações sociais relativas a determinado fenômeno social sob a ação dos sujeitos sociais”. Portanto, esse conceito opõe-se epistemologicamente e metodologicamente à ideia de modelo ou estrutura cristalizada, pois se estabelece pelo constante movimento na interação social.

Partindo da compreensão de que o caminho teórico-metodológico crítico dialético da totalidade concebe o objeto nas múltiplas relações que o determinam acredita-se ser o

caminho mais apropriado a ser percorrido para o alcance dos objetivos da pesquisa. Assim, buscou-se para o desenvolvimento da pesquisa a análise interpretativa proposta por vários autores como Jacob; Mayer (2010), Lessard-Héberth et al (1990), May (2004), Poupart, (2010), Pires, (2010), sem abrir mão da descrição em seu caráter também interpretativo.

A presente pesquisa foi fundamentada numa abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem teve como fator o caráter de proximidade de uma investigação centrada na construção de sentido, que permeia informações sobre o objeto, e a necessidade que põe em evidência o significado, produto de um processo de interpretação que remete a uma dimensão social (LESSARD-HÉBERTH et al., 1990).

Gautier apud Lessard-Héberth et al. (1990, p. 47) adota a definição “qualitativo”, dada por Kirk e Miller (1986), que consiste essencialmente em “[...] estudar e interagir com as pessoas do seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”.

Para Erickson apud Lessard-Héberth et al. (1990, p. 43) “[...] a investigação qualitativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar comum transforma-se em problemática”. Esse entendimento no contexto da pesquisa é necessário para que haja o devido distanciamento a fim de confrontar os dados das informações coletadas.

Reforçando tal entendimento, Poupart esclarece que

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objeto do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final. (POUPART, 1981 apud LESSARD-HÉBERTH et al., 1990, p. 99).

Tais questões aparecem também para Bogdan e Biklen apud Ludke e André (1996, p. 11-13) ao ressaltar que a abordagem qualitativa é caracterizada como uma investigação que: 1) usa o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento; 2) seus dados são predominantemente descritivos; 3) prioriza o processo e não o produto; 4) usa o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como foco de atenção para o pesquisador; 5) analisa os dados por meio de um processo indutivo e sem generalizações.

Em síntese, esses posicionamentos decorrem para análises substancialmente interpretativas com sentido para desvendar o objeto pelo qual se espera compreender e

investigar, levando em conta os processos de distanciamento, para que se obtenha um maior confronto dos dados que serão levantados.

O caminho, portanto, desta análise contou com procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta que viabilizaram a compreensão do objeto da pesquisa e culminou na investigação do seu escopo, que é o currículo integrado preconizado pelo PROEJA, analisando a sua constituição em nível do discurso oficial e da sua implementação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e a compreensão desse modelo na perspectiva dos professores, gestores, e alunos deste programa no curso técnico ofertado no Campus Santa Inês. O alcance ao que se propôs contou com investigação bibliográfica, estratégia metodológica que se caracteriza como um condutor no entendimento das bases teóricas do objeto.

De acordo com Severino (2007, p. 122), a “pesquisa bibliográfica” [...] utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por pesquisadores e devidamente registradas”. Não se trata conforme afirma Quiv et al. (2008, p. 21) de uma “gula livresca” que se enche a cabeça com grandes quantidades de livros, artigos, dados numéricos”, mas de uma seleção, de uma leitura cuidadosa e profunda, para subsidiar a interpretação do objeto investigado.

Na intencionalidade de fundamentar a pesquisa e dialogar com o objeto recorreremos aos autores em suas categorias específicas: Marx (1976), Kosík (1976), Freire (1979, 1987), Gramsci (1991), Bernstein (1996), Frigotto (2012), Ciavatta (2012, 2013, 2015), Kuenzer (1991, 1992), Nosella (2010), Ramos (2007), Lopes (2006, 2007, 2011), Machado (2006), Silva (2015), Moreira (1997, 2012), Sacristán (2013), Vasconcelos (2011), Arroyo (2006, 2017), Goodson (2013), Inês Oliveira (2007), Macedo (2010, 2011), Capucho (2012), Gadotti (2003), dentre outros: artigos e periódicos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED e nas revistas: Educação e Sociedade, Educação e Realidade - e Revista Brasileira de Educação que subsidiarão a pesquisa.

Foram utilizados como técnicas de análise da pesquisa: observação direta, documental, entrevistas semiestruturadas e questionário autoaplicável.

A técnica de análise documental, segundo Ciavatta (2015, p. 49), pressupõe que “em toda documentação, vários sujeitos estão presentes e precisam ser reconhecidos: são os autores dos documentos; seu espaço-tempo de preservação; os arquivos públicos, reservados ou privados; a propriedade dos documentos e a finalidade dos mesmos”.

A análise de Ciavatta é correta porque traz à tona a importância destas fontes documentais para a obtenção de dados por meio dos registros que reservam uma historicidade

no espaço-tempo dos fatos e contextos. Além disso, eles não refletem simplesmente os fatos, mas também constroem a realidade social e a versão dos eventos.

Constatando a existência de um significado consensual, analisamos os documentos legais instituídos pelo poder público (leis, decretos, pareceres, resoluções), bem como os documentos institucionais (editais, projetos de curso, planos de curso) com a máxima discricção e responsabilidade, uma vez que todo documento representa um reflexo da realidade e deve conferir necessária confiabilidade.

Ficou claro que os documentos são fontes que podem ser utilizadas por seu próprio mérito. Em outras palavras, “[...] ele se torna um meio pelo qual o pesquisador busca uma correspondência entre a sua descrição e os eventos aos quais ele se refere.” (MAY, 2004, p. 212).

Ainda conforme May (2004, p. 224), “O significado de um documento não pode ser entendido a menos que se saiba a que gênero ele pertence e o que isso implica na sua interpretação”. Por isso, faz-se necessária a utilização dos documentos como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação - PNE, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica em Nível Médio - DCNEP, o Documento base do PROEJA para o Ensino Médio, os Decretos presidenciais (2.208/97, 5.5154/04, 5.478/05, 5.840/06), prioritariamente, Planos Institucionalizados: PDI, PPP e PPI do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e o Plano do Curso Técnico em Administração ofertado a EJA no campo de pesquisa e outros documentos que certamente subsidiarão a análise para que esta esteja livre de erro e evasiva do ponto de vista dos aspectos legais e instrucionais.

Tomamos também como procedimento de recolha a entrevista semiestruturada. De acordo com Poupart, dirigir uma entrevista é uma arte. Isso significa que a entrevista é uma arte que expressa em princípios em que o entrevistador se responsabiliza na “[...] arte de fazer os outros falarem e de realizar uma entrevista”. Isso implica principalmente o uso das estratégias de “encenação” pelas quais o entrevistador utilizar-se-á para obter a colaboração dos entrevistados de forma segura e confiante (POUPART, 2010, p. 216).

Dentro, pois, dessa concepção, Poupart (2010) corrobora na compreensão da natureza específica dessa técnica, ao considerar que “constitui uma grande vantagem a entrevista nas ciências sociais sobre as ciências da natureza”. Portanto, para ele não resta dúvida de que

As entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. [...] essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das 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).

O que é proposto por Poupart no que diz respeito ao jogo significa uma abertura para a entrega confiável em que o entrevistado se propunha a contribuir, por isso faz-se necessário que

Aceite verdadeiramente cooperar, jogar o jogo, não apenas consentindo na entrevista, mas também dizendo o que pensa, no decorrer da mesma a fim de que as questões formuladas possam ser ouvidas e interpretadas com maior credibilidade e o entrevistado se reporte satisfatoriamente, e que aquilo que ele diz seja considerado, segundo as posições epistemológicas do entrevistador, como uma história verdadeira, uma reconstrução da realidade ou uma mera encenação da mesma. (Ibid, p. 227).

Dentro desse entendimento, e para conferir maior confiabilidade aos discursos, obviamente recorreremos ao uso de gravação, com o devido consentimento do entrevistado, contribuindo na forma mais fidedigna possível na obtenção do registro e transcrição dos discursos proferidos. Finalmente, o uso dos métodos qualitativos da entrevista, em particular, é um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. Por isso, na visão do autor, “[...] as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos autores sociais.” (POUPART, 2010, p. 216).

É importante ressaltar também que, além disso,

A entrevista permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos atores, obviamente é vista como um instrumento privilegiado para denunciar, de dentro, os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão, e as iniquidades, de que podem se tornar objeto certos grupos considerados “diferentes”, “desviantes”, ou “marginais”, algumas “minorias étnicas”, ou ainda “as vítimas” da violência. (POUPART, 2010, p. 220).

Esses indivíduos são, em boa parte, semelhantes aos que muitos jovens e adultos vivenciam por total descaracterização da escolaridade e dos percursos vividos em contextos desviantes daquilo que é concebido pela sociedade como padrão.

Assim sendo, buscamos com essas considerações maior envolvimento com as categorias reveladoras para uma análise empírico-prática. De acordo com Ciavatta (2015, p. 40) essas categorias “[...] podem ter maior ou menor abrangência dos seres de acordo com os critérios definidos [...] mas o que importa [...] é seu estatuto teórico, a acumulação de conhecimento que lhe dá sustentação”, ou seja, na medida em que uma categoria alcança, por seus fundamentos e pesquisa científica, maior poder explicativo, ela adquire a qualidade de um conceito, isto é, uma elaboração com capacidade explicativa da realidade. As categorias percorridas foram: (a) Currículo, (b) Currículo Integrado, (c) EJA (d) PROEJA.

Levando-se em consideração que as decisões de amostragem estão intimamente ligadas à população, utilizamos o questionário autoaplicável, pois este, de acordo com Williams (2004, p. 119), “[...] é feito para ser preenchido pelos próprios respondentes”.

Nesta pesquisa, utilizamos ainda a técnica da observação direta, por ser um instrumento muito utilizado nas pesquisas qualitativas e por constituir o núcleo de todo procedimento científico. A observação é uma valiosa técnica de levantamento de dados, contudo, requer do pesquisador um planejamento adequado, o registro sistemático e a validação do processo. O que se pretendeu com este instrumento foi produzir as anotações sistemáticas e uma atenção constante a tudo o que se passou, sobretudo, um esforço regular de revisar o conjunto dos acontecimentos diários.

É importante ressaltar que Tremplayb apud Jaccoub e Mayer (2010, p. 280) referindo-se às dimensões éticas da observação, orienta o observador a “[...] não tomar partido; explicar os objetivos do trabalho e a utilização dos resultados; não exercer pressões sobre os informantes para obter informações e garantir a discrição no processo”. Cumpre destacar que a questão tratada por Baretau apud Jaccoub e Mayer (2010, p. 280) também sugere que manter um diálogo com os sujeitos da pesquisa e favorecer um “olhar crítico” sobre o processo e resultados da pesquisa “[...] insiste num princípio ético essencial, ou seja, o retorno dos resultados às pessoas diretamente envolvidas”, pois em sua concepção “[...] o campo é uma troca, e não simplesmente uma operação de coleta de dados.” (TREMPLAYB apud JACCOUB; MAYER, 2010, p. 280). Para obtenção das informações da observação, utilizamos o diário de campo como instrumento de recolha dos dados observados, partindo dos objetivos pretendidos, ressaltando que esta observação não se caracteriza como observação participante devido ter relações com o campo a ser pesquisado.

Para conhecer e compreender o campo de pesquisa buscamos situá-lo na configuração na política de expansão da rede federal num projeto que implantou várias unidades de ensino. Os dados observados desde o projeto de expansão da rede em 2005 culminou na institucionalização do Campus Santa Inês, *locus* da investigação.

### 1.1.2 O campo de pesquisa

Para situarmos o campo de pesquisa e o movimento de institucionalização do campus Santa Inês, buscou-se compreender o cenário da Expansão da Rede Federal que se deu com o lançamento da primeira fase e a implantação de “60 unidades de ensino [...]” (BRASIL, 2012a, p. 331), considerando a formação básica articulada com a formação profissional.

O acentuado crescimento da rede federal visava atender os anseios de parcela da sociedade mais carente deste país, na perspectiva da incessante busca da redução das desigualdades sociais, possibilitando aos jovens e adultos o direito à educação básica e profissional com qualidade. Destarte, essa política passa a reconhecer a importância do trabalho não só como fator de promoção do desenvolvimento econômico, mas também como elemento estratégico para uma política de educação com enfoque mais humanizado, principalmente para atender as classes desprovidas de direitos no país.

Ainda é dada a continuidade da política de expansão, denominada de fase II. Considerando a relevância da educação profissional para a formação dos trabalhadores e com vistas a sua qualificação e escolarização foi proposto um projeto para implantação de 354 unidades até o ano de 2010 (BRASIL, 2012a), propiciando desta forma a inclusão de milhares de jovens e adultos trabalhadores nas instituições de ensino.

De acordo com Pacheco (2010, p. 11), a Rede Federal vinculada à sociedade produtiva, tornou-se protagonista na “[...] construção de um projeto inovador e progressista capaz de formar novos sujeitos históricos, de serem inseridos no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível [...]”. É importante ressaltar que todo o pensamento que se deu nesse governo foi tentar esse diálogo apresentado por Pacheco, porém não significando que ela ficasse submetida a essa lógica do mundo produtivo e do ajuste mecânico da educação à demanda apenas econômica.

Vale destacar que esse cenário até então possibilitou a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio das políticas para a educação profissional e tecnológica, principalmente da política de expansão da rede federal em colaboração com outros sistemas, com vistas a ampliar a oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, visando construir “[...] as bases de uma escola contemporânea radicalmente democrática e socialmente justa.” (PACHECO, 2010, p. 11).

A implantação dos Institutos Federais traduz o compromisso com as políticas de inclusão e da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica - EPT como estratégia para o desenvolvimento econômico, como também para o fortalecimento do processo de inserção cidadã no mundo do trabalho.

A Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidencia este processo de intensa mudança. Em seu artigo. 1º, inciso I, aponta que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem especificidades como instituição, com o objetivo de atender ao que estabelece o artigo 2º, do referido diploma legal, ou seja: “[...] educação superior, básica e profissional,

pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.” (BRASIL, 2008).

De acordo com Pacheco (2010, p. 13), essa configuração de “[...] organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais”, pois permite uma maior interação entre os diferentes níveis de ensino, propiciando ao corpo docente, discentes e técnicos o compartilhamento dos espaços de aprendizagem, bem como o delineamento de trajetórias de formação e níveis diversos. Essa proposta nesse viés torna-se desafiadora e inovadora em seus aspectos político e pedagógico.

Diante dessa configuração diversa e com o objetivo de explicitar e oferecer subsídios que possam contribuir para a execução das ações requeridas pela Lei 11.892/2008, o Art. 6º explicita como finalidades aos Institutos Federais o que se segue:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p. 3).

Observa-se que o ponto estratégico para essa nova institucionalidade concentra-se exatamente na natureza da oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, visando à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação da escolaridade, item que inclui a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), numa perspectiva de formação humana e cidadã que precede a qualificação para o

exercício da laboralidade, isto é, pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2010c).

Essa concepção orienta os processos com base nas premissas de integração e da articulação, conforme já mencionado nesta dissertação, entre ciência, tecnologia e cultura com vistas a contribuir para o progresso socioeconômico, com destaque para as políticas com enfoques locais e regionais onde os Institutos Federais estivessem instalados.

De acordo com Pacheco (2010, p. 18), “Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”. Para tanto, em sua visão, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, isto é, aquilo que existe de universal nessa realidade.

Além destas finalidades de atender pessoas em processo de formação, oportunizando diferentes níveis e modalidades, e qualificá-los profissionalmente, sem esquecer-se do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais, a referida lei de implantação dos Institutos Federais indica no artigo 7º, inciso I, como prioridade: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para alunos egressos do ensino fundamental, com abrangência para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2010c).

Assim, na concepção da lei, há aspectos de reconhecimento de direitos, visto que não se busca apenas a integração da educação profissional com a básica na forma integrada, como também insere no âmbito da nova institucionalidade a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA com essa configuração ganha a reconhecida importância, pois os Institutos Federais em sua institucionalização já nascem com a capacidade de desenvolver processos formativos em diferentes níveis e modalidades, com prevalência voltada para atender esses sujeitos em formação, respeitando as suas características e peculiaridades, pois uma educação que se propõe a trabalhar com este público, na visão de Nascimento (2017), exige compreendê-lo não apenas no seu aspecto escolar, mas dentro de toda a dinâmica que envolve a vida humana, ou seja, estes sujeitos trazem em suas trajetórias de vida experiências concretas, aspectos da realidade que os envolve para além dos bancos escolares.

Libâneo (2002), corroborando com essa visão do desenvolvimento dos processos formativos, reafirma a educação como fenômeno plurifacetado e que pode ocorrer em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Foi com essa intencionalidade e com essa configuração de um modelo institucional inovador que foram implantados 38 Institutos Federais, de acordo com o que propunha a lei e intencionava o projeto de expansão do governo federal, com 314 *campi* espalhados por todo o país, com atuação prioritária para a educação básica na forma integrada com o ensino médio, consolidando uma oferta de 50% (PACHECO, 2010).

A criação dos Institutos emerge com os mesmos objetivos de integrar a formação acadêmica e a formação para o trabalho, potencializando a formação humana como um caminho possível, que contribui para o desenvolvimento socioeconômico do país.

É no contexto da junção do Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras, que nasce o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), conforme explicitado na lei em comento, no seu artigo 5º, Capítulo II, Seção I, inciso XII.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) define sua natureza institucional:

O Instituto Federal do Maranhão é autarquia com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*. (IFMA, 2014, p. 17).

O aspecto central da estrutura *multicampi*, na concepção de Pacheco (2010, p. 13), mostra claramente a “[...] definição do território de abrangência e o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

Foi com essa intencionalidade que o IFMA por meio do seu Projeto Político Institucional (PPI), implantou suas unidades de ensino. Em decorrência do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o IFMA vem ampliando a sua atuação em todo o estado do Maranhão.

Essa configuração possibilitou que a expansão da rede no Estado se desenvolvesse em etapas, destacando-se o aspecto de que a implantação de unidades ocorreu fortemente em municípios que não dispunham da oferta da educação profissional técnica, especialmente de caráter público. É oportuno destacar que o Programa de Expansão da Rede Federal contemplou três fases, em todas as regiões do Brasil.

Na fase I, que se desenvolveu no período de 2004/2007, o Maranhão foi contemplado com seis unidades nos municípios de Açailândia, Buriticupu, Santa Inês, São Luís, São

Raimundo das Mangabeiras e Zé Doca. Até então, o Maranhão contava com quatro unidades: um Centro Federal de Educação Tecnológica, duas Escolas Agrotécnicas (uma em São Luís e outra em Codó) e uma Unidade Descentralizada, em Imperatriz.

Na fase II, o Plano de Expansão contemplou oito unidades, localizadas nos municípios de Caxias, Timon, Barreirinhas, Pinheiro, Barra do Corda, São João dos Patos, Bacabal e Alcântara.

Com vistas a estender a educação profissional a alcance de jovens no Estado, houve a necessidade de continuar com a expansão, desta feita com a fase III. Nessa etapa do Programa, foram criados os *campi* de Coelho Neto, Grajaú, São José de Ribamar, Viana, Pedreiras e os Campi Avançados de Rosário, Carolina e Porto Franco. No âmbito da fase III ainda estão previstos, outras unidades: Araioses, Presidente Dutra, Itapecuru-Mirim e dos seguintes *Campi* Avançados: Balsas, Chapadinha, Colinas e Mirinzal.

Coerente com a concepção e o papel dos Institutos Federais, o IFMA deve constituir-se um espaço fundamental na construção do desenvolvimento local e regional, conforme destaque no PDI (IFMA, 2014).

Essas mudanças na configuração da rede federal trouxe para os *campi* um novo entendimento que ultrapassa a concepção da educação profissional como mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho, mas como processo educativo para o desenvolvimento da capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade (IFMA, 2014).

Nesse sentido, a inserção regional do IFMA através das diversas unidades tem como premissa a garantia da sintonia com os arranjos produtivos socioculturais locais, identificando demandas ou despertando potencialidades; criando oportunidades; fomentando o desenvolvimento humano e profissional, objetivando: a) difundir a tecnologia no interior do Estado, permitindo a adoção e o desenvolvimento de novos processos de produção e de transformação; b) contribuir para o desenvolvimento com sustentabilidade das regiões em que os *campi* estão instalados (IFMA, 2014).

A pesquisa de campo teve, portanto, como *locus* o Campus Santa Inês, que de igual modo a alguns *campi* do IFMA no Estado ofertam Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA, que é o foco desta discussão. O *campus* objeto desta investigação está localizado no município de Santa Inês a aproximadamente 243 km da capital maranhense.

O Campus Santa Inês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) integra a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, tendo a sua autorização de funcionamento em 2008. Encontra-se localizado na região Central do estado maranhense, conta com uma população estimada de 83.759 habitantes, numa área de 777,84 km<sup>2</sup> e IDH 0,674 (IBGE, 2010). Do ponto de vista econômico, o município de Santa Inês concentra arranjos produtivos, focados nos setores do comércio, educação e construção civil. O IFMA, Campus Santa Inês, localizado na Rodovia Marechal Castelo Branco (BR 316), s/nº, Bairro Canaã, tem demanda assegurada por estudantes do próprio município de Santa Inês e das cidades vizinhas de Bela Vista, Pindaré-Mirim, Bom Jardim, Igarapé do Meio, Bela Vista, Pio XII, Monção, Santa Luzia, Tufilândia (IFMA, 2014).

Conforme levantamento de dados, o Campus Santa Inês tem muitos desafios em toda sua organização de oferta e expansão. De acordo com o Diretor Geral, para essa oferta e expansão estão em projeto o lançamento de um polo digital, com o curso de Informática básica para atender minorias, grupos em situação de vulnerabilidade ou restrição de liberdade. Essa oferta de um curso de Informática tanto integrado quanto subsequente visualiza o ideal de um curso superior de Bacharel em Ciências da Computação ou em Engenharia da Computação.

No campo do ensino se voltam para novos cursos e fortalecimento dos cursos atuais Técnico em Edificações, Logística, Eletromecânica, Eletroeletrônica, Eletromecânica e Administração (PROEJA), todos integrados, para aumentar o leque de ofertas.

No campo da pesquisa, a demanda é oferecer cursos de especialização com a pós-graduação retroalimentando a pesquisa e incentivar os professores e técnicos como orientadores.

Os objetivos centrais do *campus* é a oferta de cursos técnico e superior. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, segundo a fala do Diretor Geral, a oferta será permanente. O acesso dos jovens e adultos, ao curso se efetiva por meio de seletivo cujo edital é divulgado no segundo semestre. Os candidatos preenchem o questionário socioeconômico, ficha de inscrição e um texto sobre suas intenções reais de fazer esse curso. Os critérios da seleção que mais contam são o tempo que está afastado da escola, o aspecto socioeconômico, a renda, etc. Ressalta-se que 50% das vagas ofertadas são para os candidatos egressos da escola pública, portanto, os alunos do PROEJA em sua maioria 91% são oriundos da escola pública.

Quanto à política de assistência ao educando, o próprio programa destina bolsa no valor de R\$120,00 (cento e vinte reais) como auxílio ao educando. Além deste, os discentes podem participar e concorrer a outros editais (bolsa moradia e bolsa transporte).

Atualmente o campus Santa Inês possui um quadro de 100 servidores de acordo com dados do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, sendo 58 professores, 54 do quadro efetivo e 4 substitutos. 45 destes DE (Dedicação Exclusiva), 13 são 40 horas e um corpo de 42 técnicos administrativos.

Do total de docentes do campus 38 tem licenciatura e estes ministram as disciplinas científicas e 20 professores atuam em áreas do eixo específico ministrando as disciplinas tecnológicas. Essa configuração é de natureza da própria instituição, pois em sua organização tem um direcionamento para a formação profissional com vistas a atender o que preconiza o Decreto 5.154/2004.

### 1.1.3 Os participantes da pesquisa

É certo que para a interpretação da realidade foi necessário escolher bem as estratégias de pesquisa e identificar os sujeitos e a interação que têm com o objeto.

De acordo com Gamboa (2012) é importante conhecer o quadro social e cultural de referência para interpretar as verbalizações e os conteúdos dos relatos, dos gestos e dos símbolos utilizados. O que se pretende é revelar um mundo que se esconde atrás das palavras, das manifestações verbais, dos significados, dos gestos, das maneiras de atuar.

Tais questões nos levam a apresentar os sujeitos, porque fazem parte do quadro social e cultural e institucional a qual evidenciamos.

Nesse cenário, buscamos conhecer e traçar o perfil dos docentes e gestores que atuam com essa modalidade para melhor compreender e analisar os percursos desses sujeitos em suas trajetórias e experiências com a EJA.

Participaram desta pesquisa doze professores: seis (6) das disciplinas básicas e seis (6) das disciplinas técnicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos pelo PROEJA. Fizeram parte também da pesquisa vinte e oito (28) discentes do curso técnico em Administração PROEJA, sendo (19) uma parcela de setenta por cento dos vinte e seis (26) alunos matriculados no semestre atual da turma de 2015 que se encontram no 3º ano e também nove (9) alunos que corresponde a trinta e três por cento dos (28) alunos matriculados da turma 2016 que se encontram no 2º ano, identificados de A1 [...] até A28. Todos os sujeitos participantes da pesquisa tiveram seus nomes em anonimato assegurado.

Essa amostra foi representativa ao curso, considerando um total de cinquenta por cento dos alunos das duas turmas que totalizam (54) alunos matriculados atualmente no 3º e 2º ano, respectivamente. Foi ainda investigada a equipe gestora do *Campus* Santa Inês que

atualmente ligada diretamente ao PROEJA é composta pelo Diretor Geral, Diretor de Ensino, Chefe do Departamento de Ensino, Coordenador (a) de Assuntos Estudantis - CAE, Técnico em Assuntos Educacionais - TAE (Setor Pedagógico) e Coordenador (a) do PROEJA.

Todos que integram a equipe gestora, com exceção do Chefe do Departamento de Ensino que ingressou em 2016, têm vínculo com a instituição há mais de cinco (5) anos. Apesar de como se tornaram dirigentes, o único diferencial foi para a função de diretor geral que se deu por processo de eleição direta, os demais foram por escolha do diretor do campus.

Em análise mais específica, obtivemos como parâmetro para levantamento de dados um total de seis (6) gestores identificados como G1, G2, G3, G4, G5, G6, e doze (12) docentes das diversas habilitações (P1 a P12). Assim sendo, exploramos as entrevistas com seis professores do ensino básico conhecida por área propedêutica e na mesma quantidade com os docentes das disciplinas tecnológicas. Esses foram selecionados em virtude de atuarem ou estarem atuando no PROEJA no *campus* no período da pesquisa. Do total de docentes do campus, 38 têm licenciatura e estes ministram as disciplinas científicas e 20 professores atuam em áreas do eixo específico ministrando as disciplinas tecnológicas.

Essas considerações visam na concepção de Pires (2010, p.162) que “[...] quando se sabe que não se pode apreender tudo, a ideia de *escolher ou selecionar* uma parte do todo nos leva, automaticamente, a pensar em termos de amostra”. Isso, inversamente, é posto, quando se é levado a pensar em uma amostra, automaticamente, associa-se essa concepção essencialmente à ideia de escolha ou de seleção do que será pesquisado.

Nesse contexto, o caminho, por conseguinte, para Pires (2010, p. 158), deve ser o da “[...] estrutura convencional, pois nela a situação do pesquisador é tal que lhe é impossível pesquisar toda a sua população e ele decide retirar dela uma amostra bem definida”.

Verifica-se, pois, nesse plano, a escolha da pesquisa por caso único, principalmente por se basear num *corpus* empírico que é representado no singular e que implica a ideia de fazer um estudo em profundidade desse único caso “[...] de que o universo de análise é fechado; ou seja, tem contornos físicos “naturalmente determinados”, [...] que adquire a forma de um sistema integrado e permite uma observação “completa”, e frequentemente “direta” (PIRES, 2010, p. 181).

Nesse sentido, Alves-Mazzoti (2006, p. 642) ressalta que o caso “[...] é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos (físico, econômico, ético e estético) e do mesmo modo é singular, diferentes grupos, situações que não são apreendidos com facilidade e que exige uma compreensão holística no exame dessas complexidades”.

Desse modo, adotamos os procedimentos metodológicos do estudo de caso proposto por Yin (2001), que o define como uma investigação empírica que avalia o fenômeno contemporâneo em seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Para o autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos. Assim, como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Não surpreendentemente, o estudo de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, o que não exclui a escola e os sujeitos da pesquisa, principalmente por sua própria complexidade conjuntural.

Considera-se, pois, que o estudo de caso, de acordo com Yin (2001), permite uma investigação que busca em todas as formas preservar as características holísticas e significativas dos fenômenos.

Portanto, este trabalho em sua estrutura apresentou quatro seções. A introdução tratou especificamente de situar o objeto e os tópicos que iniciam esta dissertação, ressaltando o contexto do fenômeno investigado, as questões norteadoras, os objetivos, o percurso teórico-metodológico utilizado e os sujeitos participantes da pesquisa; aspectos importantes para que o leitor possa compreender de que forma as questões que nortearam este trabalho levaram a este eixo investigador.

As questões tratadas nas três seções seguintes referem-se, assim, à definição e à natureza das teorias do currículo, às suas relações com o currículo integrado, especificamente vinculada ao Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Na segunda seção, fizemos a contextualização histórica das concepções e orientações teóricas do currículo, apresentando um panorama das proposições sobre o currículo integrado articulado com o mundo da produção, envolvendo as políticas curriculares no Brasil, e as discussões trazidas pelas diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

Na terceira seção, apresentamos o objeto de estudo da EJA a partir das discussões históricas presentes, desde a sua constituição até os dias atuais, destacando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos PROEJA, como política atual do Ministério da Educação, que estabelece a

oferta da profissionalização com escolarização ancorada em concepções, princípios e fundamentos político-pedagógicos.

A última seção dedicamos à discussão sobre o currículo integrado do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Santa Inês, incluindo outras considerações teóricas, relativas aos arranjos produtivos deste município, relacionando-os com a oferta de cursos técnicos do Campus Santa Inês, enfocando as concepções de currículo integrado do PROEJA subjacentes às orientações, concepções, princípios e fundamentos político-pedagógicos, visando subsidiar a análise do currículo integrado desenvolvido nesse programa, sob a ótica dos gestores, professores e discentes deste campus.

Por fim, tratamos das considerações finais da pesquisa, em que sintetizamos os principais elementos constituidores do currículo integrado ao PROEJA, a percepção sobre a realidade pesquisada. Desta forma, buscamos na análise crítica apontar os resultados que permitirão não apenas levantar dados, mas propor possibilidades para a melhoria do curso, bem como para a formação dos sujeitos jovens e adultos atendidos por esse programa, sem perder de vista o currículo como componente articulador.

## **2 CURRÍCULO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O campo do currículo encontra-se permeado de muitos desafios por questões de diversas ordens: a definição exata de seus objetos de estudos; divergências políticas e teóricas promovidas pelas diferentes perspectivas existentes nessa área; as questões que envolvem conhecimento e poder; as demandas relativas às diferenças e inclusão e o papel dos organismos internacionais na definição das propostas e abordagens de ensino. Essas divergências e tensões do currículo se constituem como parte que integra esta seção. Além dessas questões, buscamos também alavancar considerações sobre o currículo integrado, as políticas de currículo desde a década de 1990, culminando com a proposta curricular para EJA e para a Educação Profissional.

Assim, pois, neste capítulo apresentamos uma síntese das teorias do currículo, com enfoque para a obra principal referenciada pelo autor Tomás Tadeu da Silva intitulada: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2015). Nesta produção, o autor traça um percurso sobre as teorias do currículo desde o século XX, das teorias tradicionais até as teorias pós-críticas, sendo, portanto, o caráter indissociável desta pesquisa. O que se busca nesse percurso é situar o currículo como campo de conhecimento e de pesquisas, não sendo o enfoque deste o aprofundamento destas teorias, mas compreender e situar o currículo na forma integrada nesse percurso, pois este se constitui o nosso objeto de estudo. Além desta obra referenciada buscamos tratar da gênese e desenvolvimento desta proposta curricular que é o currículo integrado na perspectiva teórica de alguns autores como Bernstein (1996), Santomé (1998), Lopes (2004, 2006, 2010 e 2011), entre outros.

Tornou-se essencial, também, traçar um percurso sobre as políticas do currículo desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, especificamente com enfoque nos documentos oficiais que surgem nesse contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais vivenciamos. Tais documentos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) articulados com os Temas Transversais, formando um conjunto de documentos orientadores. Além destes, são também publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, com destaque para as Diretrizes do Ensino Médio e prioritariamente as Diretrizes para a Educação Profissional, conformando também como normas orientadoras para a consolidação das propostas curriculares no contexto das escolas brasileiras. Na mesma orientação buscamos o aprofundamento com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

## 2.1 Currículo: concepções e orientações teóricas

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças, os jovens e os adultos, segundo valores tidos como desejáveis. Por isso, os temas relacionados ao currículo tornam-se cada vez mais elementos de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997).

Para Sacristan (2000), o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e anterior à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Obviamente, desde a sua origem, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; com capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros acadêmicos e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse entendimento aponta para o fato de que o currículo não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, fazem-se opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (SACRISTAN, 2013).

Com isso, queremos dizer que a importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão cultural e educacional do que as instituições de educação afirmam fazer com os alunos e para eles e do que consideram adequados para o desenvolvimento do ser humano, em todas as dimensões: como indivíduo e cidadão, de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade (SACRISTAN, 2013).

Por isso, Lopes e Macedo definem o currículo

[...] como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Essa intencionalidade revela o currículo como proposta de seleção e organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento feitas pela instituição de ensino; entretanto, esse percurso feito pelo sujeito na escola nem sempre coincide necessariamente com a proposta escolar e com as necessidades precípua do indivíduo em sua totalidade. Tal visão restrita impossibilita a ampliação do currículo para uma compreensão baseada num projeto de

formação mais amplo (VASCONCELOS, 2011).

Daí a importância de não presumir o currículo, conforme afirma Oliveira (2007, p. 9), “[...] apenas como lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

Isso implica também a ampliação para fora das práticas escolares que estão incorporadas à vida cotidiana expressas nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem como sujeitos da aprendizagem permanente.

Assim sendo, para Vasconcelos (2011, p. 29), “[...] não existe uma instância metafísica definidora de um currículo universal, que paire como uma verdade absoluta acima do tempo e do espaço”. Sendo, portanto, o currículo concebido como uma produção humana, marcada histórica e culturalmente nos processos de formação do homem.

Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação do livro de Goodson (2013, p. 7) afirma que a “[...] história do currículo nos possibilita ver o conhecimento não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Isso significa que o currículo está em constante fluxo e transformação e que o conhecimento corporificado no currículo escolar é um artefato social e cultural. Desse modo, não se detém apenas na descrição imobilizada do passado, mas busca explicar como este artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que molda essa forma. De acordo com o autor é necessário

[...] não ver o currículo como resultado de um processo social de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos. (SILVA apud GOODSON, 2013, p. 7).

A abordagem apontada e pretendida pelos defensores do currículo como um artefato social é mais histórica e por isso permeada de conhecimentos válidos socialmente construídos, pois o currículo constitui-se um campo de lutas. Por tal aspecto, em diferentes momentos e em diferentes teorias tem sido definido. Isso em certa medida implica retomarmos a própria origem do termo *curriculum* e suas concepções desde a sua definição e significados trazidos por alguns autores: Silva (2015), Lopes e Macedo (2011), Goodson (2013) e Vasconcelos (2011).

Como conhecemos, “[...] origina-se do latim do verbo *correre*, que significa ato de correr, pista de corrida, percurso feito na pista.” (VASCONCELOS, 2011 p. 26).

É interessante perceber que vem ocorrendo uma transformação em todos os campos do currículo. Em vista disso, “[...] talvez seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

É importante ressaltar que nem sempre esse entendimento foi tão claro em sua formulação, isto é, pressupõe-se que essa forma de entendimento remete a ações percorridas desde o século XIX quando, por exemplo, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 21) “[...] aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente”. Isso certamente traz à baila a concepção jesuítica de operar com tais princípios através do ensino tradicional, que impõe certas disciplinas como facilitadoras dessa ampliação mental. Não obstante a essa concepção começam a ganhar força outras formas de pensar e decidir sobre o que ensinar a partir do movimento da Escola Nova do Brasil influenciados pela revolução industrial americana nos anos 1900 (LOPES; MACEDO, 2011).

É no contexto dessas novas formas de pensar o currículo que as demandas da industrialização da produção por sua vez impõem novas responsabilidades, principalmente na solução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade de um modo que os conteúdos aprendidos e as experiências vividas na escola deveriam ser úteis. Por isso, tornou-se comum entre as teorias do currículo a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

Em termos específicos, isso implica dizer que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que consideram ideal para um determinado tipo de sociedade que julga ser também ideal (SILVA, 2015).

Não há como negar que a partir das primeiras décadas do século XX, o currículo desponta como um discurso e passa a ter relevância. Essa preocupação foi constatada pelo modelo de eficientismo de Bobbit em seu livro *The curriculum*, que visava transformar a escola em empresa, com objetivos claros, que culminariam em desenvolver habilidades para exercer com eficiência as ocupações profissionais sob os princípios da Administração de Taylor com foco na economia, tornando o currículo nesse contexto um processo de racionalização de resultados que deveriam ser rigorosamente testados e medidos.

Ratifica-se, portanto, que o modelo proposto por Bobbit foi concebido em total integralidade e posteriormente consolidado por Tyler, sob o paradigma da organização e

desenvolvimento, mas com uma abordagem processual (objetivos/processo educativo/avaliação do atingimento dos objetivos) com um vínculo estreito entre currículo e avaliação.

O currículo, nesse sentido, buscava reforçar a questão técnica, baseada em objetivos claramente definidos e estabelecidos, ou seja, uma eficiência implementada no currículo inferida pela avaliação de rendimento dos alunos. Posto isso, coube aos eficientistas as tarefas e os objetivos mais centrais na composição do currículo na produção técnica, sem, entretanto considerar a formação dos alunos, que seria a centralidade do progressivismo de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao mencionar a formação dos alunos, Dewey concebe que a educação seria um meio de reduzir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tinha por objetivo desenvolver uma sociedade harmônica e democrática, por meio de um currículo centrado na experiência direta da criança e jovem como forma de superar a solução de continuidade entre a escola e o interesse dos alunos, ou seja, a criança, o jovem e o adulto seriam capazes de criar alternativas para agir de forma democrática e cooperativa na solução dos problemas sociais. Isso implica uma educação com um *locus* de “[...] vivência e prática direta de princípios democráticos” conforme afirma Silva (2015, p, 23).

O que se observa nessas três tradições do campo do currículo é a presença do caráter prescritivo do currículo, visto essencialmente como um planejamento da escola segundo critérios objetivos e científicos, denominado posteriormente como currículo formal ou pré-ativo.

À luz dos estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 26), esse modelo implantado foi fortemente criticado por aqueles que concebem “[...] a escola e o currículo como aparatos do controle social”. Em síntese, trata da aquisição dos códigos a partir dos quais se deve agir na sociedade, desprendendo de toda a amarra de uma escola que ensina apenas o que é preciso para entrar no mundo produtivo, mas como espaço de socialização dos sujeitos, ou seja, em vez da ênfase em estabelecer o que os educandos ou educandas deveriam saber, o foco principal apontado por Silva (2015, p. 15) recai sobre “[...] o que os alunos devem ser, ou melhor, o que eles devem se tornar, afinal, um currículo busca precisamente mudar as pessoas que vão seguir aquele currículo”. Daí a importância de entendermos também os liames das teorias críticas e pós-críticas do currículo em toda a sua dimensão.

Silva (2015), ao analisar a ideologia althusseriana, ressalta que esta iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação, pois já havia uma preocupação com a permanência da sociedade capitalista, ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui

para a reprodução da estrutura de classe e o arcabouço básico com os quais a teoria da reprodução opera.

A esse respeito, Lopes e Macedo chama a atenção, apontando o duplo caráter da escola na manutenção na estrutura social ao afirmar que ela

[...] diretamente atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra; indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

Essa ideia é também na visão de Lopes e Macedo (2011) compartilhada por outros autores como Baudelot, Establet, Bowles, Gentilis, Bourdieu e Passeron. Os dois primeiros assentam suas ideias na concepção de Althusser “[...] buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a desigualdade social e denunciam a escola por falsear o seu espaço como garantia de oportunidade para todos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Os dois seguintes, Bowles e Gentilis, afirmam que há um caminho que lhes é peculiar, ou seja, existe “correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, isto é, percebe-se que a organização hierarquizada das instituições escolares constroem de forma direta as diferentes divisões hierarquizadas necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado”. Isso significa que a forma hierarquizada da escola forma e transforma os sujeitos de igual modo submissos à estrutura do mercado. (LOPES; MACEDO; 2011)

Na concepção crítica de Bourdieu e Passeron, a ideia de reprodução social se configura de maneira legítima na reprodução cultural, na reprodução da cultura dominante, garantindo ser a mais ampla na sociedade e que vai gerar o capital cultural (LOPES; MACEDO, 2011).

Para as autoras (Ibid, 2011, p. 28), “a ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica, que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução”. Isso significa que o currículo nessa perspectiva está baseado na cultura dominante e se expressa na linguagem dominante, que é transmitida através do código cultural dominante. Por isso, propuseram uma “pedagogia racional, onde as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter na escola a mesma imersão cultural e experiências das crianças das classes dominantes”. (SILVA, 2015, p. 36).

Contrariando tal concepção, surge o movimento denominado de reconceptualização, que questionava e criticava as estruturas tradicionais de controle e dominação de classes, ressaltando os significados subjetivos que os sujeitos dão às suas experiências pedagógicas e curriculares, sobretudo, compreender o que o currículo faz.

Os defensores do movimento de reconceptualização, ao contrário dos teóricos da fenomenologia buscavam observar o currículo em duas dimensões: estruturais e relacionais. Fica claro que a dinâmica do currículo deve ser mediada pela ação humana e não simplesmente ao funcionamento da economia como defendia Bobbit. Para Apple, a centralidade são as relações de poder. Para ele, currículo e poder torna-se a questão basilar, ou seja, existe uma conexão entre esses dois polos, a saber: um que centraliza a “produção, distribuição e consumo dos *recursos materiais*, econômicos e, de outro a produção, distribuição e consumo de *recursos simbólicos*, como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”. (SILVA, 2015, p. 48, grifo do autor).

Dentro dessa configuração em que o currículo não pode ser compreendido e transformado, Apple faz sérias reflexões entre a conexão do currículo com as relações de poder. Por isso questiona:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como o currículo processa o conhecimento? As pessoas contribuem para reproduzir essa divisão? Qual conhecimento- de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2015, p. 48).

Para Silva (2015) Michael Apple busca em simples, mas instigantes questionamentos, contribuir para politizar a teorização sobre o currículo, e dessa preocupação desponta uma nova configuração epistemológica no que diz respeito ao currículo como política cultural. Em termos específicos, Silva (2015) reforça que Henry Giroux ao tratar do currículo como cultura passa a valorizar o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e a considerar o currículo e o conhecimento como instrumento de combate da reprodução das desigualdades e injustiças sociais expressamente significativas no modelo tradicional.

A partir desses aspectos, acrescenta-se que nesse momento surgem outras concepções e novos fundamentos que se voltam para a valorização do currículo e seus fundamentos principalmente com a influência da política cultural (Henry Giroux), da pedagogia do oprimido (Paulo Freire), das contribuições da nova sociologia da educação (Michael Young), e das bases da concepção histórico-crítica (Dermeval Saviani). Todos eminentemente progressistas, que propunham alternativas teóricas de completa inversão aos fundamentos das teorias tradicionais (SILVA, 2015).

É oportuno destacar que a base ideológica pós-tradicional desencadeia um currículo fundamentado nos conceitos de emancipação e libertação, com vistas a se constituir através de um processo pedagógico com a objetividade de tornar as pessoas conscientes, assumindo o

seu papel de controle e poder pelas instituições e estruturas sociais. Nessa perspectiva, são apresentadas, por Giroux alguns conceitos centrais e fontes primordiais que configuram um currículo e uma pedagogia transformadora, a saber: a esfera pública, o intelectual transformador e a voz.

Silva assim se expressa:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer habilidades democráticas da discussão e participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. [...] como “intelectuais transformadores”; o conceito de “voz” [...] aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. [...] concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida. (SILVA, 2015 p. 54-55).

Observa-se uma profunda preocupação na concepção do currículo como artefato que possibilita a transformação dos sujeitos no controle e poder na instituição escolar, destacando os três elementos articuladores deste movimento. É indispensável ressaltar que Giroux teve forte influência da teoria libertadora de Paulo Freire, ao conceber a “participação” como um processo indispensável para o ato pedagógico e para a construção de seus próprios significados e de sua cultura. Por isso fez críticas veementes às formas de construção social e seus significados no espaço da escola e do currículo ao desenvolver o conceito de “resistência” ao reforçar que a “[...] vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle”, por isso, “[...] deve haver espaço também para a oposição e resistência, bem como para a rebelião e a subversão.” (SILVA, 2015, p. 53).

Ratifica-se que ao sustentar essa concepção libertadora inevitavelmente era necessário para se estabelecer uma conexão entre a pedagogia e a política, entre a crítica e a educação bancária para dar significado ao conhecimento como um ato ativo e dialético capaz de romper com ideologia althusseiana. Por isso, Paulo Freire, ao fazer críticas ao currículo, estabeleceu uma relação única à educação bancária. Não há como negar que nesse currículo o sujeito passivamente absorve tudo o que lhe é imposto e o ato do conhecimento como um ato de depósito. Assim, nesse ato julga-se que

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

Essa concepção traz em seu bojo que um conhecimento existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico; o educador assume um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma postura passiva. É, então, o processo dialógico fortemente enfatizado nas bases do conceito da educação problematizadora torna-se enfraquecido e sem movimento, porque, na perspectiva da problematização, todos os sujeitos são e estão envolvidos no ato do conhecimento (SILVA, 2015).

Evidentemente, não há espaço nessa base para a “imposição”, mas a devolução de um conhecimento organizado, sistematizado, valorizando o saber do sujeito com suas experiências e espontaneidade. Assim, é possível considerar numa pretensa proposta curricular a centralidade no ato de conhecer, promovendo a consciência crítica por meio de uma epistemologia calcada no trabalho humano e, sobretudo, na cultura como conhecimento legítimo.

A Nova Sociologia da Educação formulada por Michael Young parte do entendimento de que a educação e o conhecimento devem ser manifestos como construção social. Por isso, ao tratar do currículo, tece a sua crítica nos fundamentos da própria sociologia, ao criticar em grande escala a sociologia aritmética, que se “[...] concentrava nas variáveis de entrada consubstanciada na referência da classe social, renda e situação familiar; e a saída nos resultados dos testes escolares com foco no sucesso ou fracasso escolar.” (SILVA 2015, p. 65). Isso revela uma preocupação apenas pelos resultados desiguais e, sobretudo, com o fracasso escolar de jovens das classes populares, sem qualquer problematização sobre o estava subjacente a esses dados.

A crítica da NSE consistia em problematizar os fatores que estavam envolvidos nessas desigualdades que a sociologia “antiga” não questionava. A esse respeito, Young propunha em seu livro *Knowledge and Control* um programa em torno da concepção de conhecimento e currículo como invenções sociais e dos conflitos e disputas sobre quais conhecimentos fariam parte do currículo. Por isso questiona: Quais seriam de fato os níveis de estratificação e de integração que comandam substancialmente o currículo?

A quem interessa as diversas formas do currículo? Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas, enquanto outros permitem maior integração? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2015, p. 68).

Silva (2015, p. 68), ao tratar sobre essas questões, ressalta que as ideias de Young mostram claramente sua posição crítica, ao sustentar que há uma estreita relação entre organização curricular e poder, ratificando que “[...] mexer nessa organização significa mexer

com o poder”. Por isso, reforça que o currículo deveria estar centralizado na ideia de construção social.

Vê-se que surge como projeto renovador no âmbito do currículo como instrumento da construção social, um grande fenômeno que revolucionaria a educação.

Esse projeto, na visão de Bernstein, buscava desenvolver uma nova sociologia da educação, obviamente elaborando os elementos conceituais, os quais são apontados por ele de forma clara e precisa, na perspectiva de sistemas, quais sejam: o currículo, a pedagogia e a avaliação.

Seria, então, oportuno que buscássemos descrevê-los de acordo com a sua própria lógica: “[...] o 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, 2015, p. 71). Em oposição a Young, ele não questiona a inserção deste ou daquele conhecimento, a validade deste, ou daquele outro. Sua preocupação é com as relações estruturais existentes entre os diferentes tipos de conhecimento no currículo, isto é, questiona se esses conhecimentos estão estruturalmente organizados e como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder.

Tais questões são reforçadas por Lopes (2006, p. 141), quando afirma que “[...] o currículo integrado é considerado como uma forma de organização curricular por si só garantidora de um questionamento das relações de poder e das perspectivas tradicionais de conhecimento na escola”.

A discussão sobre tais questionamentos é apontada por Apple, que reformula o conceito de currículo oculto, para obviamente dar conta das relações de poder que o permeiam. Com essas considerações, observam-se aspectos dessa relação de poder presente no currículo “oculto”, pois, com efeito, esse currículo se caracteriza de forma silenciosa e indesejável, ajustando o sujeito/aluno para se adaptar às injustiças da sociedade capitalista e se conformar com as exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção.

O que importa destacar são os fatores intrinsecamente suprimidos nos vieses da escola e principalmente presentes no currículo, conforme aponta Silva (2015, p. 79) “[...] são atitudes, comportamentos, valores e orientações para que os sujeitos se ajustem na forma mais conveniente às estruturas consideradas injustas e antidemocráticas, pois em geral ensina a obediência, o conformismo e o individualismo”.

Vê-se que essas aprendizagens, presentes no contexto escolar, estão de fato configuradas nas relações sociais, na organização do espaço, a divisão do tempo, regras,

normas e regulamentos explícitos ou implícitos na instituição escolar, mas que se revelam nas estruturas de poder.

Com base no que vimos considerando, é possível relacionar o que as teorias críticas propuseram como possibilidades dos processos do currículo para além da perspectiva tradicional, ao desconfiar, questionar sobre os arranjos sociais e educacionais postos por uma concepção postulada pela sistematização da lógica fabril. Entretanto, em paralelo, outras teorias são apontadas para também confrontar tais modelos não mais de uma relação de poder para além da economia, mas numa economia do poder. Obviamente, as teorias pós-críticas ampliam seu objeto educacional.

Trata-se das teorias pós-críticas, que ampliam sua análise do currículo envolvendo uma multiplicidade de elementos relativos aos aspectos culturais, numa perspectiva multiculturalista. Nessa dimensão, a concepção que se deve propor ao currículo deveria partir pelos processos pelos quais as diferenças são produzidas nas relações de assimetria e desigualdade. E isto é enfatizado numa concepção de um “[...] currículo crítico, onde a diferença, mais do que tolerada e respeitada é colocada permanentemente em questão.” (SILVA, 2015, p. 89). Isso envolve todas as relações sociais e culturais diversas, integradoras do currículo oficial, visando valorizar outras experiências pelas quais os sujeitos estão envolvidos, quer sejam raciais e étnicas quer sejam de gênero.

Esse é, efetivamente, o tom que vão assumindo os estudos nas novas teorias, pois, de acordo com Silva (2015, p. 109), a concepção pós-crítica propõe um “[...] currículo que força o limite das epistemes dominantes, que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”.

Tais questionamentos são, em boa parte, semelhantes ao que Lopes e Macedo ressaltam, ao definir que

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na intersecção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Com essas considerações, podemos esclarecer que o currículo como prática de significação se assenhora na produção de sentidos, seja ele, conforme afirma Lopes e Macedo (2011, p. 42), “[...] escrito, falado, velado, texto que tenta direcionar o leitor, mesmo que parcialmente”.

## 2.2 O Currículo integrado

A educação, na concepção de Frigotto, é um campo de luta por mudanças para uma construção que se quer democrática. Para tal desiderato, é proposta uma nova forma de educação e formação – a formação integrada (SILVA, 2011).

Para uma formação integrada pressupõe-se um currículo integrado e interdisciplinar, proposto igualmente no documento-base do PROEJA, ao afirmar que “[...] na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado.” (BRASIL, 2007b, p. 39).

O currículo integrado torna-se um instrumento de superação das disciplinas escolares e da descontextualização dos conhecimentos. Assim, esse modelo de currículo tem a pretensão de interagir com diferentes campos epistemológicos, pois, assim compreendido, possibilita qualidade na organização do conhecimento para se pensar de forma crítica, além de promover a integralização entre o que se estuda e a realidade vivida.

Discussões mais recentes sobre o currículo incluem um conjunto de questões gerais referentes à integração curricular. Buscou-se, entretanto, fazer uma sinopse destas considerações que envolveram questões gerais da teoria do currículo para tratar com maior ênfase sobre a integração curricular.

Em resumo, sobre as teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva afirma que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas é possível pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição. (SILVA, 2015, p. 147).

Nesse contexto, o autor medeia seguramente outros processos e formas de pensar o currículo, atentando de forma clara e substancial quando expressa o nível de superação das teorias tradicionais que se fundamentavam especificamente na ausência da integração destes processos dissociativos que se instalaram desde a sua concepção primeira.

Mas para tratar da integração como possibilidade de organização curricular não se pode deixar de evidenciar e considerar os processos de formação do trabalhador brasileiro, que se estruturaram a partir da dualidade educacional e social, ou seja, conforme as “[...] funções que cada um desempenharia na sociedade, demarcando uma trajetória educacional.” (GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Atenta-se nesse contexto aos constantes desdobramentos da política educacional de nosso país para a educação básica e sua articulação com a educação profissional proposta e regulamentada através do Decreto 5.154/2004, instrumento em que se consolida a proposta de integração que de acordo com Grabowski (2006), vai além de práticas interdisciplinares, ou seja, o compromisso do teor do decreto se assenta na integração orgânica entre trabalho, ciência e cultura.

Essa compreensão de articulação se amplia quando se propõe uma integração, no sentido amplo de objetividade para a formação humana, conforme é apontada por Kuenzer e Grabowski

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas dos diferentes grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 17).

Faz-se necessário nesse contexto observar a importância de se proporcionar uma formação humana sólida, capaz de pensar o sujeito em suas múltiplas capacidades. Por isso, a proposta do currículo integrado se assegura na perspectiva do fortalecimento de uma educação integradora. Isso significa, no entendimento de Lopes (2006, p. 142) que o currículo integrado é defendido “[...] como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo”.

Como vimos, o Decreto 5.154/2004 prevê a articulação entre a educação profissional de ensino técnico com o ensino médio e esta, por sua vez, dar-se-á de forma articulada e integrada. Essa integração, portanto, significa na visão de Ciavatta (2008, p. 2) “[...] uma forma inseparável da educação propedêutica e a educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Esse é, efetivamente, o afinamento que vão assumindo os estudos referidos ao ensino integrado, a partir da própria compreensão do termo “integrar” defendido por Ciavatta (2008, p. 1), que significa “tornar “[...] íntegro, tornar inteiro” o sujeito jovem e adulto”, com formação que o conduza a fazer uma leitura do mundo que redunde em sua efetiva atuação na sociedade.

Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado, Borges (2009, p. 9) afirma: “[...] é necessário que se insiram conteúdos e práticas político-pedagógicas que levem em consideração os alicerces do pensamento e da produção da vida”.

A Proposta de Integração tem sido ressaltada por autores interessados, como Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2012). Esses educadores resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola baseado no programa de educação contra-hegemônica proposta por Gramsci. Esses “[...] fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação converge com os propósitos de uma formação integrada”, na análise de Ramos (2011, p. 775).

Essa educação, de acordo com Ramos (2007, p. 3), precisa ser politécnica; isto é, “[...] uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, assegure a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Em sua concepção, esse caminho é o trabalho, ou seja, o trabalho no seu sentido mais amplo, isto é, não só como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica aspectos estes que se apresentam em dois pilares conceituais de uma educação integrada, quais sejam: “[...] um tipo de escola que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho por meio de uma educação básica profissional.” (RAMOS, 2007, p. 3).

Ao tratar, pois, de politecnia, a autora considera uma educação que, “[...] ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e a cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.” (RAMOS, 2007, p. 2).

Convém, pois, encetar que o ensino público brasileiro adquire características próprias de uma estrutura capitalista de produção moderna e, conseqüentemente, cria-se uma sociedade flexível, pautada no mercado de trabalho, e a educação, por sua vez, tem que cumprir a formação dos jovens, com a finalidade de ocupar futuras vagas neste sistema.

E é nesse contexto que é publicado o Decreto n. 5.154/2004, com o objetivo de inserir uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica, na tentativa de superar a dualidade existente entre a educação básica e profissional (BRASIL, 2004).

Ao conceber essa especificidade, Grabowski esclarece que

A proposta de integração do curso médio e do técnico de nível médio alternativa constante do Decreto nº. 5.154/04 possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas do espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. (GRABOWSKI, 2006, p. 9).

O que se busca então com esse Decreto é integrar a educação geral a educação profissional. De acordo com Ciavatta apud Borges (2009 p. 9), trata-se de “[...] superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que Gramsci já havia analisado em seus estudos científicos”. O referido decreto prevê que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...] (art. 4º, §1º, inciso I). Assim, o referido instrumento legal postula, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos a

[...] indissociabilidade da educação geral e a educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

O ponto central na concepção gramsciana é a de que a questão aponta o critério de distinção no que é intrínseco das atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto de relações no qual as atividades se encontram no conjunto geral das relações sociais. Desta forma, Gramsci afirma que

Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de consciência moral, contribui assim para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1991, p. 7-8).

Gramsci se apropria da ideia de Marx, na defesa de uma formação omnilateral e da escola unitária, afirmando que essa fórmula é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Essa unitariedade educacional reforça que assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos (NOSELLA, 2007).

Trata-se, em todas as formas, de intentar a superação existente entre o antagonismo real do trabalho intelectual e trabalho manual, com efeitos, principalmente, na realidade brasileira.

Tais questões não poderiam prescindir da concepção do trabalho como princípio educativo, na visão de Kuenzer (1992, p. 106), que é “[...] resgatar a articulação entre escola e trabalho através de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto

totalidade, e, portanto, ao mesmo tempo teórico e prático”.

A questão tratada aqui é também expressa nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que apontam o trabalho como princípio educativo “[...] a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.” (BRASIL, 2011a, p. 142). Portanto, conclui-se assim que “[...] considerar o trabalho como princípio educativo significa dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Significa dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade.” (BRASIL, 2011a, p. 162).

Não há como negar, entretanto, que o trabalho se constitui a integração entre o homem como sujeito da transformação e a realidade material e social. A esse respeito, amplia-se ainda a compreensão do trabalho como princípio educativo quando este é compreendido como prática econômica garantidora da existência, pois produz riquezas e prioritariamente satisfaz necessidades.

Convém, pois, esclarecer que na base de construção de um projeto de formação do sujeito está a compreensão do trabalho em seu duplo sentido – ontológico e histórico, conforme ressalta as Diretrizes:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produzido. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho se configura também como contexto.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. (BRASIL, 2011a, p. 162-163).

Frente a essa compreensão, Saviane apud Grabowski (2006, p. 9) afirma que

O trabalho pode ser considerado princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados e integrados entre si. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). Em segundo lugar, quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo e, em terceiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Ao se tratar de trabalho pedagógico, faz-se necessário observar que o currículo como

instrumento de organização de uma instituição escolar está comprometido de certa forma, por concepções ideológicas, efetivamente naquilo que dizem respeito à educação, ao ensino e, mais que isso, à cidadania. Assim sendo, torna-se forçoso reconhecer nesse contexto o “[...] entendimento de educação e cidadania pautado no desejo de superação da dicotomia da educação básica e a educação profissional.” (BELLIVAQUA; CARVALHO, 2009, p. 1).

Sendo assim, o que seria a objetividade do currículo integrado? Essa questão é por Machado esclarecida:

O objetivo dos currículos integrados é a concepção, a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos. Esses conteúdos são classificados como gerais ou básicos e outros nomeados como profissionais ou tecnológicos. Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. (MACHADO, 2006, p. 52).

Nesse sentido, a construção do currículo integrado pressupõe na visão da autora

Formas de articulação dos conhecimentos que possibilitem a geração de aprendizagens significativas e que criem situações que permitam saltos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto é fundamental levar em conta a diversidade dos processos educativos, que historicamente foi criada, e que demarca as culturas pedagógicas de um e de outro tipo de ensino. (MACHADO, 2006, p. 54).

É nesse processo de diferenciação e na visão de superar essas sínteses que Machado (2006) arbitra, quando afirma ser “[...] necessária a promoção de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes para uma relação dialógica e pelo pensar em experiências aos estudantes através tanto do currículo explícito e oculto.” (MACHADO, 2006, p. 54).

Essa concepção de integração, na visão de Machado (2006), não significa uma justaposição das disciplinas das áreas denominadas básicas/científicas e profissionais, mas uma integração que reivindique a revisão de objetivos e métodos pedagógicos, uma vez que devem satisfazer as exigências do delineamento profissional presentes nos documentos oficiais requeridos para a construção dos projetos de cursos como é por exemplo, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, o documento base do PROEJA numa perspectiva de interação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A organização do ensino médio integrado, com essa nova identidade, põe fim à dicotomia com a educação profissional, quando integra seus métodos e objetivos em um projeto unitário, em que, de forma concomitante, o trabalho se mostra como princípio educativo - sintetizando em si as acepções de cultura e ciência -, também se forma como contexto, que justifica a formação específica para atividades ligadas à produção. Além de

princípios, eles também podem se estabelecer como contextos, configurando-se como atividades de cunho cultural e científico (PAIVA, 2012).

Do ponto de vista curricular, essa relação deve integrar a formação plena do estudante, possibilitando construções intelectuais elevadas; a obtenção de conceitos necessários para intervir conscientemente na realidade; bem como compreender o processo histórico da elaboração do conhecimento (PAIVA, 2012).

Discutir essa relação pressupõe um entendimento de que o ensino médio estruturado em um currículo integrado de conhecimentos e saberes disciplinares e interdisciplinares representa a possibilidade de constituição de um projeto educacional qualitativamente diferente daquele estruturado na história da educação brasileira.

Na perspectiva de Ramos (2012, p. 115), advoga-se um currículo integrado, que tenha como escopo para formação a “[...] possibilidade das pessoas perceberem a realidade para além de sua aparência fenomênica”. Sob esse aspecto, os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que instituem sínteses da apropriação da realidade material e social pelo homem.

Essas considerações visam contribuir para a superação da dualidade estrutural entre formação geral e profissional, com a respectiva garantia da oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, pois desta forma, implica pensar uma educação básica com qualidade social proporcionada aos jovens e adultos enquanto sujeitos de direitos e deveres no exercício pleno da cidadania ativa e consciente (RAMOS, 2012).

### **2.3 Políticas de currículo no Brasil a partir da década de 1990**

A discussão acerca de um currículo básico nacional na sociedade brasileira não pode ser desvinculada das orientações ordenadas por uma conjuntura social, política e econômica que concerne ao processo que atravessa o país nessas últimas décadas. Compreender o percurso de um currículo nacional básico é compreender as ideias pedagógicas de nossa sociedade inserida em uma política pública que se desenvolveu, principalmente, a partir da década de 1990.

Nesta seção, busca-se apresentar breves considerações sobre as políticas implementadas no plano do currículo, considerando o contexto mais contemporâneo. Entretanto, há necessidade de resgatar as origens das concepções do currículo e suas influências no contexto nacional. Essas considerações visam não apenas situar as origens, mas efetivamente perceber o contexto dessa conjuntura social, política e econômica já acima

referenciadas.

É importante ressaltar que os estudos sobre o currículo no Brasil iniciaram-se nos anos 1920, quando começam a se instalar as teorizações americanas que tinham como principal elemento o caráter instrumental que se articulava como um viés funcionalista, com um “[...] paradigma técnico-linear com ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação.” (MOREIRA, 2012, p. 52), e uma proposta de desenvolvimento feita por acordos bilaterais entre os governos norte-americano e brasileiro no contexto do programa de ajuda para toda a América Latina (LOPES; MACEDO, 2010).

Percebe-se no Brasil uma forte influência norte-americana no campo do currículo que assume na década de 1920 um caráter instrumentalista. Mas as lutas pela independência intelectual promovem uma nova concepção de currículo. Em vista disso, começa a surgir uma tentativa de rejeição dessas ideias, passando a se configurar uma relação de independência na produção do currículo com fortes questionamentos.

A partir dos anos 1980, com a redemocratização do país associada ao enfraquecimento da Guerra Fria, nota-se um retrocesso da hegemonia desse referencial funcionalista norte-americano abalando todas as suas estruturas e desmontando de suas influências. Nesse momento ganha força total no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto isso disputava no cenário nacional dois grupos hegemônicos: a pedagogia do oprimido e a pedagogia histórico-crítica nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, sob influências dos textos de Michael Apple e Henry Giroux. Mais tarde começam aparecer outras influências, desta feita dos teóricos marxistas europeus, principalmente os textos da literatura francesa (LOPES; MACEDO, 2010).

Vê-se que, uma década depois, em 1990, o campo dos estudos do currículo aponta para um enfoque mais nitidamente sociológico, em contraposição do pensamento mais psicológico até então dominante, passando nessa perspectiva de compreender o currículo como espaço de relações de poder, pois, de acordo com Lopes e Macedo (2010, p. 14), “[...] as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político”.

Para melhor entender, cabe ressaltar que nas proposições curriculares nesse período os estudos mantinham a forma em sua ampla maioria ancorada nos textos com aspectos políticos conforme ressalta os estudos de Pinar et al apud Lopes e Macedo (2010, p. 15) quando reforça que a ideia de que “[...] o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente”. Trata-se, portanto, de uma estratégia visivelmente hegemônica.

Essa forma de contextualização reconhecia a hegemonia do currículo e que este só poderia ser compreendido de fato quando contextualizado nessas dimensões.

De acordo com Ball apud Lopes (2006, p. 140), “[...] políticas são produções híbridas de textos e discursos realizados, e continuamente reinterpretadas, em múltiplos contextos – internacionais, nacionais e locais – que se inter-relacionam mutuamente”.

Compreender as atuais políticas curriculares implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos.

A partir dessa compreensão, Lopes (2004, p. 111), afirma que

[...] toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Essa concepção nos permite compreender que as políticas curriculares não estão em certa medida condicionadas apenas aos documentos escritos oficialmente, mas diretamente articuladas com as formas de organização, que incluem os processos de planejamento a partir das vivências dos sujeitos, construídas e reconstruídas em seus múltiplos espaços no corpo social da educação.

Assim, ao buscar entender isso, faz-se relevante considerá-las como produções que perpassam também as instâncias governamentais, considerando não somente o poder privilegiado do governo na produção de sentidos nas políticas, mas, sobretudo, as práticas desenvolvidas na escola como produtora de sentido também nas políticas curriculares (LOPES, 2004).

Verifica-se, pois, que já no final da década de 1980 se prenunciavam os enfrentamentos das dificuldades das correntes pedagógicas influenciadas pelas políticas neoliberais decorrentes do então denominado Consenso de Washington, que propunha um conjunto das recomendações unânimes dos organismos internacionais e intelectuais dos diversos institutos de economia (SAVIANI, 2013a).

De acordo com o mesmo autor, o consenso implicava fomentar em primeiro lugar, um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um profundo corte nos gastos públicos. Em segundo lugar, propunha uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregularização dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Obviamente, impondo por meio da condicionalidade essas políticas, assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas

impostas pelos organismos internacionais.

É nesse contexto que o currículo sofre grande inflexão caracterizada pela descentralização e desconstrução das ideias da década de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990 (SAVIANI, 2013a).

Desta forma, veio a prevalecer na década de 1990 uma lógica de interesses privados que, de acordo com Gentili apud Saviani, (2013a, p. 430) esteve “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”. Tais concepções de currículo isentam o Estado da responsabilidade de iniciativa nas instâncias de planejamento de assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado, pelo contrário, é atribuída ao indivíduo a incumbência de ser o único responsável de exercer a sua capacidade de escolha com vistas a adquirir os meios que lhe permita ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013a).

Com base no que vimos considerando, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Com isso, o acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos.

Configura-se nessa lógica, de acordo com Saviani

[...] uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2013a, p. 431).

Tão fortemente imbricadas, as políticas de currículo, quando examinadas sob a ótica das intersecções das políticas mais amplas da educação, ganham novas perspectivas e olhares. Nesse sentido, as atuais políticas do ensino básico são herdeiras das reformas do currículo dos anos 1990. E delas mantiveram os referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, bem como os princípios em que estes se sustentam. Tal como as reformas educacionais realizadas entre os anos de 1980 a 1990 em vários países do hemisfério norte e da América Latina, “[...] a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro passa a entender a educação básica como um *continuum* regido pelos mesmos princípios educacionais.” (BARRETO, 2012, p. 136).

Identificou-se que essa mesma orientação por meio dos PCN seriam para servir de referência para a montagem dos currículos das escolas do país, justificados e apoiados no contexto do “aprender a aprender” proposto no Relatório Jacques Delors denominado “Educação: um tesouro a descobrir” com a exigência de colocar a educação como uma ferramenta para responder ao “[...] desafio de um mundo em rápida transformação”, ou seja, conformava o “[...] alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas.” (SAVIANI, 2013a, p. 433).

Saviani, ao analisar especificamente esse contexto, ressalta que “[...] trata-se agora de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes.” (SAVIANI, 2013a, p. 433).

Diante de tais exigências, as orientações da nova ordem mundial dada ao currículo contribuem tão somente para “[...] a promoção radical das políticas educacionais que viabiliza a mudança dessas políticas voltadas para a igualdade.” (BARRETO, 2012, p. 136).

Com o objetivo de oferecer subsídios, que possam contribuir para a compreensão dessa política do currículo, Lopes e Macedo (2010) situam que nesse período ocorreram discussões sobre o currículo e conhecimento no campo do GT de currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, principalmente no que se refere às relações existentes

[...] entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 15).

Exige-se pensar a partir do que Moreira e Silva (2005, p. 7) apontam, ao afirmarem que “[...] o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”. Na visão desses autores, é notório que existem concepções mais críticas, que perpassam a compreensão do currículo como artefato social e cultural. Essas concepções são orientadas pelas visões sociológicas, epistemológicas e políticas, pois estabelecem ao currículo relações de sentido, ao questionar o porquê das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 2005).

Em termos específicos, as relações de poder não estão ausentes, por isso, para enfatizar que o “[...] currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada”, Moreira e Silva (2005, p. 8) reforça ser o currículo um elemento “transcendente e atemporal”, isto é, constrói-se historicamente na relação de organização da sociedade, de forma específica e contingencial.

Paralelo à temática relacionada ao conhecimento, enfatizam-se também os trabalhos em torno da multirreferencialidade proposta por Burnham (1993), que trata do currículo como uma rede de referenciais complexa para sua própria interpretação (LOPES; MACEDO, 2010).

Na visão de Burnham (1993), é imprescindível aprofundar o entendimento do papel do currículo para a construção de sujeitos coletivos e individuais sociais, considerando que a escola como uma instituição social, criada na modernidade, tem como grande desafio esse propósito.

Considerando tal finalidade, todo esse questionamento remete ao currículo um significado para a sociedade contemporânea que se assenta na compreensão de ser necessário portanto

[...] aprofundar, para melhor compreender, não só a polissemia do termo,[...] mas ao seu significado como processo social, que se realiza no espaço concreto escola, com o papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso à diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade. (BURNHAM, 1993, p. 4).

Esse entendimento advém de uma preocupação em articular currículo, tecnologia e trabalho a partir dos complexos espaços contemporâneos de aprendizagem.

Para compreender as políticas do currículo, Lopes e Macedo (2010, p. 16) reforçam que ainda “[...] no fim da primeira metade da década de 1990, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, começa a alterar as ênfases até existentes”. Na realidade, o que se encontra em evidência é o pensamento pós-moderno e pós-estruturais convivendo ainda com as proposições e discussões da modernidade. Assim sendo, o currículo em sua teorização assume algumas concepções e passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatari e Morin (LOPES; MACEDO, 2011). Mesmo com essa forte influência no campo do currículo, observa-se não haver um direcionamento único para o campo, pois, de acordo com Lopes e Macedo (2010, p. 16) “[...] as teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade”.

Nas políticas do currículo no Brasil, autores, instituições e grupos de pesquisas vêm se debruçando na sua análise e produção, principalmente os pesquisadores das linhas constitutivas do currículo do GT Currículo das reuniões da ANPED (LOPES; MACEDO, 2010).

Pesquisas mais recentes têm contribuído para a compreensão desta categoria sob diferentes óticas e contextos. O cenário no campo do currículo na percepção das autoras em referência apresentam três grandes grupos. O primeiro se assenta na perspectiva pós-estruturalista, que parte da centralidade do conhecimento para além de interesse econômico e amplia o debate para questões mais amplas que envolvem aspecto da cultura ensejando nas categorias de gênero, etnia e sexualidade. O segundo com a visão do currículo em rede, que propõe dialogar o conhecimento como “redes de significados”, que envolvem as práticas sociais presentes no currículo vivido pelo sujeito no cotidiano dentro e fora da escola. O terceiro na história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

A perspectiva pós-estruturalista teve como referência nos estudos do currículo o grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva juntamente com seus orientandos e colaboradores. A partir dessa conjuntura de pesquisa esse interesse trouxe para o centro das discussões autores internacionalmente conhecidos na área do currículo: Apple, Gimeno Sacristán, Popkeewitz e Giroux, que já eram bastante difundidos. Paralelamente a estes autores citados, Tomaz Tadeu (2015), possibilitou também a entrada de outros não tão conhecidos como Cherrybolmes, Wexler e Jeniffer Gore, em sua maioria pós-estruturalistas, contribuindo para a constituição de um “[...] capital social objetivado e institucionalizado”, como afirma Bourdieu apud Lopes e Macedo (2010, p. 20).

A vertente pós-estruturalista contrapõe-se à ideia de que “[...] é possível encontrar um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, capaz de superar um estado de alienação submetido à dominação para alcançar um estado consciente, lúcido, crítico, e, por conseguinte, livre e autônomo.” (LOPES; MACEDO, 2010, p.24). Paralelamente a esse discurso, defende “[...] uma subjetividade fragmentada, contraditória e descentrada, questionando inclusive as ideias de emancipação e de conscientização, desmistificando o caráter atribuído ao educador do status de ser iluminado, capaz de indicar caminhos da conscientização.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 24).

As autoras, Lopes e Macedo (2010) ao analisar especificamente os estudos de Silva sobre o pós-estruturalismo, ressaltam que para ele o “[...] mais importante é incorporar o conceito de diferença”. Essa concepção se constitui na ideia de que “não há um discurso que possua, com base em algum critério universal de validação, o ponto de vista epistemológico privilegiado.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 24).

O ponto fundamental desse particular é que, na visão pós-estruturalista, “[...] há diferentes discursos não equivalentes, na medida em que são implicados em relações

assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças.” (LOPES; MACEDO, 2010, p.24). Isso significa em sua concepção que as teorizações devem se problematizadas, permitindo avançar nas questões de dominação e poder presentes na teoria crítica de um movimento conservador.

No campo do currículo, o aprofundamento das influências teóricas de Popkewitz, Walkerdine e Jennifer Gore de acordo com Lopes e Macedo (2011) acentuam-se. Trata-se, pois, de identificar o aprofundamento do vínculo entre saber e poder, dos vínculos entre currículo e regulação social, currículo, identidade e diferença e da epistemologia social.

Lopes e Macedo retomam a ideia de que o foco principal do entendimento de Silva é

[...] que talvez seja possível, inclusive, viver melhor, evitando que discursos de grupos restritos sejam opressivamente apresentados como os únicos possíveis discursos e a única direção a ser tomada para os campos educacional e do currículo. Isso significa conceber que a própria Teoria de Currículo constitui dois nexos entre saber e poder. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 27).

Na concepção do autor, a produção desses sujeitos pode ser compreendida pela ligação entre currículo, representação e identidade. Em síntese essa representação é um processo de produção de significados sociais por meio de diferentes discursos que operam pelo estabelecimento de diferenças, ou seja, é por intermédio da produção de sistemas de diferenças e de oposições que os grupos sociais são tornados diferentes e se constituem suas múltiplas identidades.

Compreende-se, nesse contexto, o currículo como “[...] uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle, ou seja, tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 28).

Embora tenha influenciado as políticas para se pensar um currículo mais diverso em sua constituição, o conhecimento vai ganhando outras explicações, como é o caso do conhecimento em rede.

A discussão sobre o conhecimento em rede também ganhou destaque nos estudos do currículo, a partir da década de 1990. Trata-se de uma vertente proposta por pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro -UERJ e da Universidade Federal Fluminense – UFF referenciados pelos estudos de autores, em sua maioria com bibliografia francesa, especialmente Lefèbvre, Edgar Morin, Guatarri, Deleuze e, mais recentemente, o autor português Boaventura vem se debruçando nesses estudos (LOPES; MACEDO, 2010).

No Brasil as elaborações sobre currículo em rede seguem os estudos de Alves com centralidade na categoria do cotidiano com foco na formação de professores.

De acordo com Gallo (2000, p. 21), “[...] a realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do *conhecimento*, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*”. Isso significa que ao longo do tempo foi ocorrendo à especialização cada vez mais radical do conhecimento.

Como consequência, reforça Gallo (2000), que é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade, mas

À medida que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração atual: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo o processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares; eles são os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente. [...] cada aluno abre a gavetinha de seu próprio arquivo mental onde guarda os conhecimentos [...] sem nenhuma relação com as demais [...] não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autosuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto. (GALLO, 2000, p. 23).

Na visão de Alves (2000), a consequência direta de tudo isso, no pensar pedagógico, especificamente no campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com prevalência das disciplinas teóricas do campo científico específico sobre as disciplinas práticas<sup>1</sup>, subordinadas quer por seu lugar ocupado, quer pelo tempo dedicado ao seu desenvolvimento.

Ratifica-se que esse modelo de explicação do mundo pretende organizar a realidade social e, dentro dela, a escola, também uma criação da modernidade. Desta forma, entendeu-se que a construção do conhecimento ocorreria de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência de disciplinas teóricas organizadas em um tronco comum sobre o que é chamado de disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar, quer pelo tempo estimado para o seu desenvolvimento (MACEDO, 2011).

Com isso, quer-se dizer que tal

[...] fracionamento gerado em que de um lado os conhecimentos centrais, fundamentais, basais, anteriores e de outro, os periféricos, superficiais, posteriores vai também se estruturar em lugares estanques aos quais vai se dando o nome de ciências, e à sua reprodução na escola, em qualquer dos seus níveis, na sua estruturação curricular. (ALVES, 2000, p. 112).

Obviamente que na perspectiva da especialização se “[...] promovem muitos avanços no conhecimento, mas é preciso que não percamos de vista a necessidade de compreendê-la

---

<sup>1</sup> Alves (2000) afirma que não existem *disciplinas* práticas, mas sob esta terminologia os conhecimentos práticos aparecem na escola, em todos os seus níveis.

como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido e construído.” (GALLO, 2000, p. 22).

Para Macedo (2011, p. 27), “[...] a noção de rede aparece justamente quando compreendemos que, ao lado dessa divisão, existem, permanentemente, trocas de conhecimentos”, às quais ultrapassam o campo da racionalidade científica e o campo do conhecimento que tem a ver com os processos desenvolvidos pelas novas ciências de ponta.

Um outro ponto a ser enfatizado tem a ver com o crescente reconhecimento das contribuições relacionadas às criações da racionalidade, em especial da sua máxima expressão - as ciências. Reconhecendo a importância da racionalidade e que esta não pode ser abandonada, pois se constitui a principal garantia da humanidade contra os obscuros do poder, há também espaços para a subjetividade, uma vez que ultrapassa sua competência como categoria, pois ganha espaço como realidade social.

Veiga-Neto (2013, p. 8), ao tratar sobre o currículo, afirma que este

[...] vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades [...]. Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente a nós mesmos.

Em termos específicos, esta subjetividade que se expressa em suas criações tem a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Isso posto, Certeau apud Alves ratifica que

Uns e outros se desenvolvendo e desenvolvendo conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar criador, para muito além da passividade e da disciplina (CERTEAU APUD ALVES, 2000, p. 117)

Assim, ao buscar entender esse lugar criador, há que se destacar, conforme afirma Lefebvre, 1992; Touraine, 1994; apud Alves (2000, p. 117, grifo do autor) que “[...] este movimento tem a ver com a necessidade crescente dos homens *mudarem a vida* e de acabarem com a *miséria do mundo*”. Pois não há como negar, entretanto que, “[...] nesses processos diferentes e complexos de viver e criar nos múltiplos espaços e tempos cotidianos nos quais estamos inseridos, certamente torna-se importante a compreensão de como se formam as *redes de subjetividades* que cada um de nós é.” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 88, grifo do autor).

A partir desses princípios, acrescenta-se que o pressuposto para uma nova história do currículo e a constituição do conhecimento escolar é a de que essa nova articulação tem construído novas e profícuas questões, redefinindo o campo do currículo. É uma questão que, conforme considera Lopes e Macedo (2010), vem contribuindo para a constituição de novas

identidades para o campo, tornando mais difusa a constituição de uma teoria do currículo.

Esta autora retoma a ideia de que os estudos sobre o conhecimento escolar trouxeram as marcas das discussões da Nova Sociologia, especificamente das contribuições teóricas dos trabalhos de M. Apple e H. Giroux. Nesse contexto, no Brasil, iniciavam-se os estudos históricos cuja centralidade foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudo do Currículo (NEC) com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado por Antônio Flávio Moreira. Nesse grupo, os trabalhos seguiam duas linhas. A primeira baseava-se no estudo do pensamento curricular brasileiro e a segunda no estudo das disciplinas escolares (LOPES; MACEDO, 2010).

O foco principal dos estudos feitos nessa primeira linha objetivavam interpretações sobre o currículo a reproduções simplificadas do tecnicismo dos Estados Unidos, destacando nesse instante as interações, mediações e resistências no processo dessa produção numa relação de transferência que foi mais tarde ampliada para outras categorias centrais, como a globalização hibridização e cosmopolitismo baseado nos estudos de Moreira e Macedo (1999) apud Lopes e Macedo (2010).

Em estudos Moreira (1997) destaca o papel cosmopolita e crítico do professor em se apropriar das diferentes produções para construir soluções e propostas alternativas aos modelos vigentes no plano do campo do currículo e na formação dos professores.

A segunda linha se centra no contexto da história das disciplinas escolares. De acordo com Lopes (2007) a importância dos estudos das disciplinas escolares tem sido foco de muitos pesquisadores nessa área (Ball, Goodson, Popkewitz) que investigam as trajetórias das disciplinas escolares ao longo da história. O enfoque dado por estes autores “[...] situa-se na análise das influências sobre a seleção e organização de conteúdos de um currículo, fazendo com que determinados conhecimentos sejam valorizados em detrimento de outros, bem como na análise das finalidades sociais dos conhecimentos escolares.” (LOPES, 2007, p. 198).

Nesse sentido, há uma contribuição para a compreensão do currículo com artefato social e histórico, ou seja, trata-se de uma tradição inventada em meio a conflitos, acordos e interesses.

É, pois, importante reconhecer na visão de Moreira (2012, p. 172-173) que o

Currículo não tem, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos. [...] Todo currículo, [...] implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfase e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único

conhecimento que expressa a “verdade das coisas.”

O que se pretende é entender nesse contexto das políticas curriculares o que Macedo (2013, p. 45) reforça, ao dizer que

[...] o currículo se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das formações, demandando um processo de aprofundamento e debate equivalente a sua importância política e socioeducacional na contemporaneidade.

## **2.4 A Proposta Curricular das DCNS para a EJA e para a Educação Profissional**

As diretrizes curriculares constituem-se um documento que traz orientações teórico-metodológicas que subsidiam o planejamento e a organização escolar, bem como o trabalho docente. Convém destacar que as Diretrizes são ainda um marco de grande referencial para a educação de jovens e adultos trabalhadores, tanto para os cursos, como para os exames, pois sua legitimidade se concretiza na prática pedagógica nas instituições escolares.

Este documento contempla os aspectos históricos e as proposições curriculares associadas ao perfil formativo dos seus educandos e os eixos articuladores do currículo. As diretrizes curriculares e seus desdobramentos configuram uma opção política que deve ser legitimada pela prática pedagógica, pois sua constituição possibilita aos profissionais da educação o delineamento do pensar e fazer pedagógico na escola.

Assim sendo, na base da reorganização e da reorientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e se garanta aos jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso quando do retorno desses sujeitos à escolarização básica, que é um direito fundamental.

Assim, busca-se pensar o currículo como uma política cultural pública, que seja capaz de construir perspectivas que possibilitam análises relacionais das políticas sociais do país, sendo que essas perspectivas se constituem no âmbito da produção de conhecimentos, e mais amplamente de cultura, uma organização propositiva curricular não sendo, portanto dissociada das análises decorrentes das políticas públicas, podendo ser exploradas, a fim de que possamos compreender a importância do currículo como uma política cultural e as contribuições presentes no contexto mais amplo.

Para pensarmos sobre as propostas curriculares para a EJA, é importante situá-la no contexto do direito à educação e, nesse sentido, cabe lembrar que a Constituição no art. 205 torna a educação um princípio e uma exigência básica para a vida cidadã, tornando-o não só

um direito da cidadania ativa, mas constituindo-se como o dever do Estado.

Esse direito foi sinalizado na Constituição também no inciso I do art. 208, tornando a educação básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL 1996), dentro do inciso VII, art. 4º, que determina a oferta da educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e o art. 37 que traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante oferta de cursos aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Instrumentos que reforçam o direito do cidadão à educação e o dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada (BRASIL, 2011a).

Por se tratar de um direito juridicamente protegido, é necessário que este seja garantido e cercado de todas as condições de oferta, consagrado, inclusive, como direito subjetivo, de tal modo que todos, incluindo os que não tiveram acesso à escolaridade, e aos que tiveram acesso, mas não puderam permanecer e completá-lo. Nesse sentido, para a Constituição Cidadã, a educação é um direito do cidadão, qualquer que seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito àqueles que não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2011a).

A esse respeito, Arroyo (2006, p. 20) afirma que “[...] a sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismos na construção de projetos de sociedade”. Por isso, na visão mais ampla deste autor, a “[...] finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.” (ARROYO, 2006, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, bem como no Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e na Resolução nº 3/2010 que instituem Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio de Educação à Distância. Indicam, igualmente, que mantém os princípios, objetivos e diretrizes

formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Por tratar desta Resolução CNE/CEB 1/2000, em seu artigo 1º, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000b).

Como mencionado pela própria resolução, a EJA é colocada no cerne da oferta e especificamente na organização curricular dos cursos em seus respectivos níveis com prevalência do ensino em instituições reconhecidas pelos sistemas de ensino, observando as especificidades desta modalidade de educação.

Essa mesma Resolução, no art. 2º, faz referência aos processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber da Educação Profissional (BRASIL, 2000b).

Embora todos os artigos citados mencionem os processos formativos da EJA, convém destacar que apenas o art. 37 determina que a “Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se com a Educação profissional” (BRASIL, 1996). Portanto, esse destaque coloca o trabalho como eixo articulador da Educação de Jovens e Adultos no sentido também de compreender o currículo como uma totalidade articulada, principalmente na formação do trabalhador.

O documento referência em sua concepção confere identidade própria para a Educação de Jovens e Adultos e considera que as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias devem se pautar nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, na apropriação, contextualização e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000b p. 1)

Percebe-se que esses sujeitos com trajetórias truncadas não tiveram as condições de acesso de forma igualitária. Nesse sentido, a referida Resolução destaca que é imprescindível que seja reconhecido o direito à educação, mas com distribuição equânime no atendimento a todos, sem distinção, organizando, inclusive, a estrutura curricular com os componentes curriculares que garantam a sua formação dado a esse direito reconhecido. Além disso, devem ser consideradas as diferenças e idiossincrasias em que esses componentes da formação sistematizada se efetivarão a partir do reconhecimento da alteridade própria vivenciada, conhecimentos e valores, condições, características peculiares desses sujeitos. Importa ainda que os componentes curriculares sejam proporcionais às necessidades próprias desta modalidade, com formação comum tal qual seja dada aos da escolaridade básica (BRASIL, 2012b).

Diante desse cenário, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, foram elaboradas em um contexto específico, ancoradas nos dispositivos da Lei nº 9.394/96, os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto. 2.208/97. O que se sabe é que no momento em que se definiam essas diretrizes, já estavam em curso profundos debates na sociedade brasileira sobre as novas relações de trabalho e suas consequências no contexto da Educação Profissional (BRASIL, 2012b). O aprofundamento estava bastante avançado, mas em decorrência dessas novas articulações foi substituído pelo Decreto. 5.154/2004.

Após essa elaboração imediatamente a CEB atualizou as referidas Diretrizes, culminando na Resolução CNE/CBE nº 3/2005, com base no Parecer nº 39/2004 e, posteriormente, os dispositivos regulamentares do Decreto nº 5.154/2004 foram reelaborados e retrabalhados pelo Ministério da Educação e encaminhados para apreciação do Congresso Nacional, como Projeto de Lei, o qual resultou na Lei 11.741/2008, que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012b).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/2004 está nas lutas sociais, especificamente nos anos 1980, pela “redemocratização do país” e pela remoção do “entulho autoritário”, em defesa de um sistema público gratuito de educação.

Pode-se identificar nessa trama histórica o caráter dinâmico e evolutivo, de construção permanente, como condição que sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos.

Cabe destacar, sobretudo no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que as mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, na Educação Básica como um todo, em dose cada vez mais crescente, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL, 2012b).

Enfatiza-se, portanto, que essas orientações devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica<sup>2</sup>, no sentido que ultrapasse os limites do campo estritamente educacional, considerando a importância e o papel que a Educação Profissional articulada com a Educação Básica tem, no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2012b).

Por isso, caberá à escola em seu determinado fazer pedagógico ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico, isto é, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. O que culminará no ensino integrado como a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio poderá colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social.

Os aspectos centrais das políticas curriculares para a Educação profissional são os conceitos e princípios que norteiam essa modalidade de ensino. Esses princípios estão presentes no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 o qual preceitua que

*[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção de produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. (BRASIL, 2012b, p. 213).*

Trata-se, pois, de enfatizar que “[...] as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas como documentos escritos sistematizados e organizados, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.” (BRASIL, 2012, p. 213). Com isso, quer-se dizer que na concepção do referido Parecer, “[...] as fronteiras são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal.” (BRASIL, 2012b, p. 213).

---

<sup>2</sup> Segundo Saviani (1997) apud Frigoto (2012), entende-se que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Como se pode perceber, as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal, orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Assim sendo, e tendo como base o teor do art. 27 da LDB, pode se entender que

[...] o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades: “Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.” (BRASIL, 2012b, p. 213).

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática.

Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, inclusive, para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada a Educação Básica.

Em síntese, essa relação se constitui na organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico. Portanto, o referido Parecer entende que essa organização curricular fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. É, pois, importante considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, ressaltando que os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos<sup>3</sup>, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior.

Essa compreensão se assenta na própria Resolução CNE/CEB nº 4/2010, quando ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, assim caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando os aspectos da integralidade ancorada no trabalho, na ciência e na tecnologia em diferentes níveis e modalidades como fundamento da formação inteira (BRASIL, 2010a).

Neste horizonte, a educação profissional articulou-se conforme a Resolução

---

<sup>3</sup> Considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

CNE/CEB nº 4/2010, definindo as diretrizes como foco nas formas de atendimento expressas nos arts. 30 até 32.

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

- a) integrada, na mesma instituição;
- b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

(BRASIL, 2012, p. 213).

Assim as diretrizes decorrentes desta política, conforme afirma Ferreira e Garcia (2012, p. 161) foram planejadas e embasadas “[...] em princípios teóricos que consideram a ciência, o trabalho e a cultura, categorias indispensáveis inerentes à formação de todo cidadão que conclui o ensino médio”. Isso, posto, “[...] portanto, demanda presença obrigatória transversal ao currículo dos cursos em diversas formas de tratamento metodológico, sempre tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino, objetivando a formação omnilateral do aluno.” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 161).

O parágrafo 1º do referido documento constitui os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada. Estes, por sua vez, são provenientes de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

Essa organização curricular, que integra a EPT por eixo tecnológico, fundamenta-se na identificação das tecnologias como base de uma formação profissional constituída por arranjos lógicos. Isso significa dizer que no

currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. (RAMOS, 2012, p. 121).

Para Ramos (2012), a tecnologia nesses termos pode ser compreendida como ciência apropriada com fins produtivos. Em vista disso, na concepção da autora no “[...] currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.” (RAMOS, 2012, p. 121).

Portanto, o artigo 34 da Resolução (BRASIL, 2010a) em discussão confere que os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, considerando a experiência, saberes adquiridos em espaços/tempos diversos. Nesse contexto, o que se pretende com a presença da profissionalização é a compreensão primeira da necessidade social e, conseqüentemente, a formação, destacando a categoria trabalho como princípio educativo por meio do qual se constrói um currículo integrado.

Desta maneira, sob essa nova forma de concepção de currículo da educação profissional na análise de Ferreira e Garcia (2012, p. 165) “[...] compreende-se o trabalho em sua dimensão positiva, o que implica envidar esforços na perspectiva de uma formação politécnica que supere a relação entre ensino, formação e mercado de trabalho”. E isso implica considerar também nessa perspectiva do trabalho como princípio educativo a dimensão que considere o homem em sua totalidade histórica, articulando o trabalho manual e intelectual presentes nos processos produtivos contemporâneos. Isso refletirá claramente na formação humana, com vistas à formação de pessoas que compreendam a realidade para assim atuarem como profissionais, por isso, a organização das propostas curriculares implicam uma forma integrada, no amplo sentido do termo.

### 3 A EJA NO BRASIL: revisitando a história

Vemos que, previamente, a relação com a educação e sua transformação se manifesta como algo inerente à história, portanto, neste capítulo percorremos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado brasileiro. Nesse viés, o que se pretende é situar a EJA no contexto das políticas implantadas e implementadas para o atendimento desta modalidade de ensino a partir da historiografia em períodos e contextos diversos, num movimento de transformação, pois, como afirma Saviani (2013b, p. 100), “[...] o movimento é inerente à história, [...] tudo tem história [...] “tudo é história”.

#### 3.1 Educação de Jovens e Adultos: discussões históricas

Sabe-se que a educação de adultos no Brasil teve início com a colonização, pois os jesuítas tinham como principal objetivo, além de evangelizar, difundir entre eles os padrões de comportamento da civilização ocidental cristã, cuja proposta era ensinar os índios e escravos negros os ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É significativo analisarmos que, nesse período, o modelo econômico agrário-exportador do Brasil (indústria extrativa, cultura extensiva de cana-de-açúcar, criação de gado e mineração) não exigia qualquer preparo profissional específico e menos ainda o domínio das técnicas de leitura e escrita. Assim, a economia se baseava no trabalho escravo e para estes não se destinava qualquer ação do sistema de educação formal. Em vista disso, a pouca importância que era atribuída por parte da coroa portuguesa à alfabetização no Brasil era uma característica cultural também inerente ao sistema escolar de Portugal, visto que o analfabetismo, nesse contexto, dominava não somente entre as massas populares, mas também na pequena burguesia, estendendo-se até aos membros da família real (PAIVA, 1987).

Trata-se em síntese de uma educação elitista, destinada aos filhos dos caciques, com a justificativa de que não era possível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, conforme salienta Paiva (1987, p. 56) “[...] era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também da influência indireta sobre os adultos”.

Desta forma, o ensino destinado à população adulta acontecia através da escolarização das crianças, pois era de acordo com Saviani (2013a, p. 43) “[...] a principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os

“gentios”, foi agir sobre as crianças”. Por meio destas, os jesuítas buscavam “agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” como uma estratégia pensada e articulada. Obviamente que a instrução a eles destinada reduzia-se ao ensino da catequese e às atividades agrícolas e pecuárias.

Esse movimento da educação foi basilar para abrandar a resistência indígena e facilitar a penetração dos costumes europeus, fragilizando, assim, as barreiras étnicas e culturais, transformando “ferozes antropófagos” em cristãos “submissos” e “obedientes”, facilitando o êxito da colônia, assim como a sedimentação da religião cristã no Brasil (PAIVA, 1987, p. 56).

Os registros apontam que, passados alguns anos, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal a educação brasileira vivenciou uma profunda ruptura no modelo já consolidado como modelo educacional (POUBEL et al., 2017).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, as ações educativas no campo da EJA aparecem novamente apenas no Império, mas sem muita referência.

Observou-se que no período imperial, sobretudo no segundo império, algumas tentativas foram tomadas em favor da educação elementar, ainda que voltada para atender a uma minoria elitista, com destaque para a constituição de 1824, que estabelecia, no artigo 179, inciso 32, do último título (VIII) que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Saviani (2013b) afirma que a Constituição se limitou a afirmar, apenas, seu caráter de instrução, ou seja, no que tange à educação, a gratuidade do ensino se reduziu apenas à instrução primária, ou seja, o “[...] direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escolarização de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Após esse ato constitucional, a ideia de uma legislação mais ampla se restringiu apenas na aspiração, pois a “[...] educação escolar não era, nesse contexto, prioridade política nem objeto de uma expansão sistemática, menos ainda para adolescentes, jovens e adultos.” (SOARES, 2002, p. 44).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), havia uma distância na constituição correspondente ao que foi proclamado e o executado sendo, portanto, por outros dois fatores dificultado:

Primeiro, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte

das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Por conseguinte, a Constituição de 1824 e a Lei de 1827 trouxeram em seus artigos a inclusão do tema de educação popular. A ideia, com essa legislação, consistia em fornecer às camadas populares os primeiros rudimentos do saber, elementos indispensáveis para afastar a ignorância contrária ao vento da modernidade. Contudo, se esta Lei de fato garantisse as escolas elementares nos lugares previstos, como se propunha, certamente “teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública.” (SAVIANI, 2013a, p. 129).

Efetivamente, isso não aconteceu. Por força da aprovação em 1834 do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. Por sua vez, esses governos passaram a votar “uma multidão de leis incoerentes”, afastando cada vez mais da ideia de sistema proposto pela legislação de 1827 que entendia este como “[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2013a, p. 129), o que permite concluir que a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa.

Com a proclamação da República, em 1889, e a aprovação da Primeira Constituição Republicana, em 1891, mesmo sendo descentralizada para as províncias e municípios a responsabilidade pelo ensino público, coube à União assumir o papel do ensino secundário e superior sem perder de vista sua articulação com as atividades as quais haviam sido descentralizadas para os municípios e províncias.

Além disso, “a nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 109).

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 109).

Estava também em curso (1920) o início de uma série de movimentos da sociedade civil, e mesmo oficiais, de luta contra o analfabetismo, considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. Contudo, os movimentos operários de inspiração libertária ou comunista

passaram a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Enquanto isso foi realizada no Rio de Janeiro a Conferência Interestadual que objetivava discutir os limites e as possibilidades face à responsabilidade dos Estados em matéria de ensino. Nas conclusões da Conferência, foi sugerida a criação de escolas noturnas voltadas para o atendimento de adultos sem escolarização e com a duração de um ano (SOARES, 2002).

Com a aceleração do processo de industrialização, no contexto social, o governo começou a impor limites às lutas sociais, buscando estabelecer maior controle sobre as forças sociais emergentes e sobre as reivindicações de oferta de educação primária às crianças, influenciadas pelos avanços trazidos com as reformas empreendidas nos anos 1930. Entretanto, apesar de toda essa mobilização, a escolarização de adolescentes, jovens e adultos não se tornou um objeto de ação sistemática por parte do governo, em face de outros interesses de natureza política e econômica.

Esse movimento em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários que se mobilizaram em favor da realização de campanhas em prol da educação o Estado passou a promover uma série de reformas. Uma das reformas é a da educação secundária e superior proposta pelo então ministro Francisco Campos. Surgiu com a implantação definitiva do regime das séries adotado na reforma de 1931, para o ensino secundário, estabelecido entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular. A avaliação do processo de aprendizagem se efetivou por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para a consolidação da dualidade entre o ensino regular e a modalidade de ensino, que a partir de então passou a ser chamado supletivo.

Outrossim, é oportuno ressaltar que o movimento dos anos 1930 possibilitou a criação da modalidade “ensino supletivo”, que surge já no período do Estado Novo, após a primeira importante manifestação do governo que anunciou a desvinculação da educação de adulto da educação elementar comum, denominado “Convênio Estatístico”. Passando o ensino supletivo por um processo de ampliação a partir da Revolução de 30, juntamente com os sistemas comuns de ensino (PAIVA, 1987).

Nessa lógica, é promulgada a Constituição de 1934, que reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos a qual deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Estabelecendo no art. 150, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (SOARES, 2002).

A inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado central manifesta-se de maneira inequívoca na Constituição de 1934. Aí, já se configurava uma nova concepção que, superando a ideia de um Estado de Direito, entendido apenas como

o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro. (FERRAZ et al apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Entre os anos 1936/1937, deu-se a elaboração do Plano Nacional de Educação, mas esse plano não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. O plano destinou o título III para o ensino supletivo, objetivando o atendimento de adolescentes e adultos analfabetos, assim como também aos que não tiveram acesso à instrução profissional. Como é possível perceber, o currículo do ensino supletivo deveria contemplar disciplinas obrigatórias, cuja oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais, nos sindicatos e nas cidades.

Por conseguinte, na mesma década é aprovada uma nova Constituição, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social feita pela sociedade civil. Instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente deslocará, na prática, a noção de direito para assegurar a proteção e controle. Com isso, ela proíbe o trabalho aos menores de 14 anos durante o dia e aos menores de 16 anos, à noite, estimula a criação de associações civis que organizam a juventude em vista da disciplina moral, cívica e da segurança nacional. (SOARES, 2002).

Estava também em curso durante o período republicano não distinção entre a educação da população adulta e a população da educação popular. Com isso, somente no final da década de 1946, levado pela necessidade de ampliar, em curto prazo, as bases eleitorais, com a efetivação do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, é que a educação de adulto passou a constituir-se como um problema de política nacional independente, porém as condições de viabilidade já estavam sendo estudadas no período anterior (SOARES, 2002).

É relevante destacar que a divulgação de índices alarmantes de analfabetismo, frente à necessidade do país dispor de uma força de trabalho treinada para dar respaldo ao processo de industrialização nascente, com vistas à busca de um maior controle social, faz do ensino primário um objeto de maior atenção por parte do Governo Federal.

Ao tecer tais proposições, Soares (2002) afirma que no ano de 1945 a Educação de Adultos assumiu um caráter efetivo e oficial e passou a dispor de recursos orçamentários específicos. Os recursos eram provisão pelo Fundo Nacional do Ensino Primário correspondiam a 25% de cada auxílio federal, aplicados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Como vimos, pela primeira vez era destinada à educação de adultos uma importante parcela de recursos, o que veio viabilizar, de fato, condições concretas de oferta.

No documento, elaborado pela Constituição de 1946, o Art. 167 reconheceu a educação como direito de todos e o inciso II preceituava que o ensino primário oficial era gratuito para todos. No entanto, a disputa entre o público e o privado e a questão da laicidade acirraram os debates travados entre grupos com posições diferentes sobre a questão. Em decorrência disso, durante longo período, o país não dispôs de legislação própria para organizar a sua educação. Foram realizados pequenos ajustes para tratar das questões relativas à educação de adultos nos equipamentos jurídicos herdados.

Na análise, então, podemos destacar que o período compreendido entre 1946 a 1958 ficou marcado pela realização de grandes campanhas em torno do problema da educação de adultos desenvolvidas com o objetivo de erradicar o analfabetismo, compreendido como uma “chaga” a ser combatida por todos os meios e modos. A existência de 70 milhões de analfabetos no continente foi apontada como a maior ameaça sobre o futuro da América.

De acordo com Paiva (1987) essas campanhas desempenharam papel primordial na luta contra o analfabetismo com destaque para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – considerada a primeira campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural. Essa foi uma estratégia utilizada, visando oferecer oportunidades aos analfabetos para saírem da marginalidade. Dessa maneira, seria também um meio de livrar o país do analfabetismo, de terem que suportar e conviver com esses “parias dependentes”. Essa preocupação é observada no próprio pronunciamento de Lourenço Filho apud Paiva (1987), ao afirmar que:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (LOURENÇO apud PAIVA, 1987, p. 179).

Entretanto, nesse período, ocorreram profundas mudanças econômicas, políticas e sociais passando a atingir todo o país. Sentimentos de nacionalismo e liberdade emergiram juntamente com o processo de industrialização. Passou-se a discutir o problema do voto do analfabeto, em decorrência de um número restrito de eleitores.

A partir dessa perspectiva, vê-se que em 1958 já havia uma preocupação em promover a alfabetização dos jovens e adultos em seus múltiplos cenários, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, com o apoio do Ministério da Educação, patrocinado por entidades públicas e privadas que tinha como

principal objetivo o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos (SOARES, 2002).

De acordo com Oliveira (2012), em termos de políticas para a EJA no Brasil é relevante o período que se inicia a partir de 50, quando surge um novo discurso acerca da educação popular a partir das ideias de Paulo Freire. O que destacamos na década de 1960 são os movimentos de cultura popular os quais buscavam conscientizar os trabalhadores através da alfabetização e de um projeto de base.

As discussões sobre o analfabetismo ganharam repercussão e trouxeram para o debate no cenário educacional reflexões a respeito das metodologias que poderiam ser utilizadas para a alfabetização de adultos. O educador Paulo Freire, que em sua proposta de trabalho de conscientização, situava o educando na “plenitude de seu papel de sujeito da cultura” a educação deveria visar à conscientização, a mudança de atitude e à instrumentalização das comunidades (PAIVA, 1987).

A difusão do sistema de ensino idealizado pelo educador Paulo Freire, desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura, tornou-se de fundamental importância para formar-se uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação.

No entanto, de acordo com Soares (2002, p. 56), com um novo cenário político da deflagração do golpe militar que “[...] aprofundando a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país dos processos de democratização dos bens sociais”, extingue todos os movimentos de cultura popular e concentra as políticas educacionais tecnicistas que fez surgirem campanhas de educação de adultos, advindas de acordos internacionais, como a Cruzada da Ação Básica Cristã, mais conhecida como Cruzada ABC. Em continuidade a corrente de Educação como suplência da educação formal, entre elas o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada aos adolescentes e adultos, pois como afirma Soares (2002),

apesar da intenção centralizadora no âmbito federal, sempre existiram certa dispersão e certo paralelismo entre os órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo. Como vimos, o MOBRAL gozou durante todo o período da sua existência de grande autonomia. No campo da teleeducação, faltou coordenação e houve conflitos entre diferentes órgãos, conflitos estes que, por vezes, se estendiam a diferentes ministérios (SOARES, 2002, p. 56).

Já na década de 80 a construção política foi marcada por baixos índices de desenvolvimento e pelo crescimento da dívida externa, repercutindo na educação e nos recursos destinados à mesma. Apesar das dificuldades, foi nessa década que a educação

popular adquiriu um caráter remediador e se vinculou muito mais aos movimentos sociais que vêm enfrentando o Estado, na busca da retomada da redemocratização do país. A EJA é uma conquista de toda a sociedade brasileira e o seu reconhecimento como direito humano se efetivou através da Constituição Federal de 1988 devido ao reconhecimento dado pelo poder público da demanda de propiciar aos jovens e adultos que não tiveram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou mesmo em defasagem (HADDAD, 2007).

De acordo com Haddad (2007), na década de 1980, a luta se pautava em implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência após a ditadura militar. O resultado desse processo era o reconhecimento de novos direitos e novos processos de democratização. Mas apesar do reconhecimento do direito a uma escolarização fundamental que toda a sociedade brasileira almejava, os fatos históricos ocorridos após a votação constitucional limitaram a constituição desse direito através das reformas neoliberais implementadas pelo governo Collor de Melo e posteriormente reforçadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

A história registra que o primeiro ato do governo do presidente Collor de Melo, em 1990, foi a promulgação da medida provisória 251, que dentre outras providência extinguiu a Fundação Educar. A outra medida desse governo foi o ataque à educação de jovens e adultos por meio do corte de recursos destinados para atender essa modalidade de ensino, demonstrando não ser a educação e, especificamente, a EJA prioridade em seu governo. Esse corte de recursos possibilitou ainda mais o abandono de projetos voltados para a EJA, demonstrando ter o descompromisso com este segmento no processo da garantia da escolarização formal, conforme aponta Di Pierro (2000, p. 86) ao afirmar que “[...] dentre os projetos que foram abandonados pela extinta Fundação Educar, constavam a atualização do material didático impresso e dois programas de formação de educadores por meios de ensino à distancia”.

Percebe-se que a partir dos anos 90, apontou-se para um novo processo de reestruturação econômica e de intervenção do Estado afinado com o ideário neoliberal juntamente com o discurso de modernização do país. Observa-se também a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento e a construção de uma nova regulamentação da economia, onde seus efeitos se fazem sentir, por exemplo, no enfraquecimento dos direitos trabalhistas, na deteriorização da já precária qualidade de vida da população, no processo de privatização, etc.

No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. Isso no cenário internacional não foi diferente, uma vez que todas as conferências realizadas nos anos 1990 foram lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essas conferências sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos (DI PIERRO, HADDAD, 2015).

Entre os anos 1990/2000, a nova identidade com que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresentou foi bastante heterogênea, fragmentada e complexa: diferentes experiências de oferta dessa modalidade de ensino foram implementadas por variadas entidades e através de diversas fontes de financiamento.

Nos primeiros cinco anos da década de 90, o Governo Federal dedicou pouca atenção e recursos financeiros exíguos para a área de EJA. Além disso, extinguiu a “Fundação Educar”, que havia substituído o Mobral, a partir de 1985, e era responsável, desde então, pelo estabelecimento de diretrizes pedagógicas de âmbito nacional para EJA. Os recursos dessa fundação eram utilizados para apoiar as ações de parcerias estabelecidas através de convênios com governos estaduais e municipais, assim como, com organizações da sociedade civil, sindicatos e associações patronais, tendo em vista o desenvolvimento de programas objetivando a oferta de escolarização à população de jovens e adultos.

O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1996 – ano em que entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nº 9.394/96 apontava para a existência de 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas existentes nessa faixa populacional (SOARES, 2002).

Contudo, a concepção da EJA ainda se faz numa perspectiva aligeirada e submetida à lógica do imediatismo defendido pelo mercado e pelas forças conservadoras hegemônicas dos anos 90, mantendo-se o caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida a essa modalidade. Semelhante a essa lógica, as diretrizes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) têm privilegiado o incentivo a setores dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil a assumir ações nessa área, ou seja, num processo de desresponsabilização do Governo Federal.

Isso se efetuiu pela reforma educacional iniciada a partir de 1995 pelo governo FHC implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, na lógica da estabilização econômica. A emenda constitucional nº 14/1996 suprimiu as disposições transitórias da

Constituição Federal o compromisso da sociedade e dos governos de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar para essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, período em que ao mesmo tempo criou o Fundef (HADDAD, 2007).

Desse modo, no I Encontro Nacional de Educação de Adultos (ENEJA), realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1999 expressou-se o seguinte:

A inexistência de uma política nacional de EDJA, coerente e articulada, contribui para fragmentar e dispersar alocação de recursos para a área. Consequentemente, registra-se no âmbito da EDJA, uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que realizam com absoluta precariedade de recursos está nas verbas alocadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT ao Ministério do trabalho para a execução de programas de qualidade profissional, em contraste com os recursos alocados para a EJA pelo MEC. (RELATÓRIO SÍNTESE, 1999, p.2).

Em setembro de 2000, foi realizado em Campina Grande (PB) o II ENEJA. Nesse encontro os participantes tornaram pública sua indignação com a recusa do Governo Federal em implementar, através do MEC, uma política educacional que passasse a contemplar efetivamente a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de educação básica, visto que

A atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos, encontra-se dispersa em órgãos como o Ministério do Trabalho, o Ministério da Reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação e se realiza em programas de cunho compensatório e projetos com caráter de campanha – a exemplo da Alfabetização Solidária e do PRONERA – que não atendem às demandas sociais, geram descontinuidade e repercutem negativamente no trabalho pedagógico. (RELATÓRIO SÍNTESE, 2000, p. 4).

Considerando a fragilidade das ações desenvolvidas e as demandas apresentadas pelo contexto social global, a educação do setor industrial tem-se ressentido da falta de políticas efetivas por parte do Governo para atender à população de jovens e adultos, na sua maioria trabalhadores desqualificados, despreparados para enfrentarem as inovações provocadas pela Terceira Revolução Industrial com a introdução de novas tecnologias (equipamentos de base microeletrônica). Buscou-se, por conta própria, investir na escolarização da classe trabalhadora, como no caso do telecurso 2000.

Nesse sentido, cumpre destacar-se a concepção de educação contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos publicada em julho de 2000, a qual apresenta três funções básicas: a função “**reparadora**” – consiste na reparação de um direito que foi negado, evitando a discriminação e a recuperação da auto-estima; a função “**equalizadora**” – consiste em promover-se maiores oportunidades aos desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola; e, por último, a função

“**qualificadora**” – que visa propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida. São as DCN’s que, a partir de então, irão respaldar a elaboração das propostas de Educação de EJA nos Estados e Municípios brasileiros (SOARES, 2002, grifo nosso).

O termo “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (SOARES, 2002, p. 43).

Naquele momento, especificamente em janeiro de 2001, foi aprovado o “Plano Nacional de Educação” e, no que tange à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um dos objetivos a serem alcançados é a busca através da implantação de programas, visando-se alfabetizar dez milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. Foi proposto ainda assegurar-se até o final da década a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que tenha concluído às quatro séries iniciais (VALENTE, 2001).

A análise da retrospectiva histórica permite-nos constatar que a educação reservada aos jovens e adultos, no início do século XXI, é marcada por muitas incertezas de continuidade e por fortes processos de exclusão em face do caráter compensatório que, sob uma forma ideológica, busca construir uma nova sociabilidade moldada pela lógica mercantil que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de melhores condições e qualidade de vida.

Apesar dos avanços significativos ao longo da década, as grandes dificuldades para a construção e implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, continuam sendo o atendimento precário, que ainda não responde à demanda potencial existente. O fato de essa modalidade de ensino estar-se transformando em educação fundamentalmente de jovens é mais um motivo para que o Governo Federal aumente os investimentos na área, garantindo o acesso à educação de cidadãos que têm uma grande contribuição a dar ao país, em termos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Muitos desafios permanecem ainda e necessitam ser enfrentados com vistas a facultar o acesso das oportunidades educacionais a toda população brasileira, tais como expansão do atendimento, habilitação permanente dos professores, assim como adequação dos programas à concepção de educação continuada.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro, aprovada em dezembro de 1996, tem oportunizado a mobilização de muitos educadores. Estes têm promovido uma série de discussões no que concerne à sua flexibilidade e democratização,

características marcantes da Nova Lei. Um dos pontos relevantes dessa discussão refere-se à concepção de Educação de Jovens e Adultos. Na opinião de alguns educadores, a Nova Lei tem significado uma ameaça e mesmo um retrocesso.

Na visão de Haddad (2007), a Lei, apesar de reconhecer o direito à EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito num esforço coletivo de superar o conceito de Ensino Supletivo, com a ideia firmada de reposição da escolaridade, recuperando o termo de Educação de Jovens e Adultos como processos próprios. Além de não criar as condições necessárias para que o alunado pudessem frequentar os programas de EJA, o que na visão de Haddad (2007, p. 9) significa que “[...] a legislação caiu na perspectiva liberal que aposta na ideia de que a oferta deveria responder a demanda”, portanto não dedicando nenhum dos seus artigos ao problema do analfabetismo.

A crítica e a preocupação com a Nova Lei, sobretudo no que se refere à Educação de Adultos, devem-se, entre outras coisas, ao próprio discurso proferido pelo então relator da LDB, Darcy Ribeiro, quando, em julho de 1977, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo, assim se referiu à Educação de Jovens e Adultos.

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é obvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velinhos analfabetos com que contamos [*sic*], aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p. 42).

O contexto era instigante e complexo, exigindo políticas e ações frente à realidade de um contingente de pessoas analfabetas numa população de 15 anos de idade ou mais, como apontou o IBGE, em 1996, ano em que era promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, apesar da substituição da denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, na prática, esta ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, visto não terem sido contempladas, na lei, questões fundamentais, como frequência, duração dos cursos, financiamento e responsabilidades. Ao mesmo tempo, observa-se a predominância da lógica de se atribuir à escola o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, delineando-se, como objetivo para tal

instituição, qualificar e requalificar a mão-de-obra, mantendo-se, dessa forma, o caráter de legitimação das exigências do mercado de trabalho além das características de descontinuidade da política educacional a ele referentes.

A EJA constitui-se modalidade de educação em segundo plano pelas políticas governamentais prementes, na medida em que não foi inclusive contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pois vetou a inclusão no Projeto de Lei 2.380/96 das matrículas de jovens e adultos para efeito de cálculo referente ao repasse de verbas para estados e municípios (DI PIERRO, 2000).

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos pela Carta Magna, promulgada em 1988, possibilitou que, na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, dois artigos fossem dedicados a essa modalidade. Art. 37 – “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). O parágrafo 1º do mesmo artigo predispõe o que segue:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

De acordo com o art. 38 da LDB:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. [...] Parágrafo 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos; II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos. Parágrafo 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Os cursos são concebidos como programas regulares, desenvolvidos em um período curto de tempo e ministrados através do processo escolar. Já os exames são realizados à parte dos cursos, portanto, fora do processo escolar.

Os cursos contemplam estudos sistemáticos visando à aprendizagem, embora não necessariamente presenciais. Podem, também, alternar as duas modalidades, ou seja: funcionar na modalidade presencial e semipresencial. Ambos deverão considerar na parte dos conteúdos, a base comum nacional do currículo.

Com referência ao parágrafo 2º do art. 38, este tem um significado relevante, porque reconhece a importância da aprendizagem não formal (Art. 3º, Inc. X da LDB). Reconhece não somente as experiências extraescolares, mas prevê também a possibilidade de certificação

desse conhecimento desde que devidamente avaliado pelo sistema de ensino. Essa alternativa valoriza, igualmente, a utilização de metodologias diversificadas como é o caso da educação à distância (SOUSA; SILVA, 2002).

O que se tem observado é que a suplência tornou-se um mercado promissor de faturamento mais fácil, especialmente da rede privada, por ter oferecido um ensino regular de curta duração, com todos os vícios propedêuticos e acadêmicos que caracterizam esse ensino por ser de custo mais baixo, porque é comprimido no tempo e empobrecido na qualidade. Alguns sistemas estaduais enxergavam as potencialidades transformadoras contempladas nos graus de informalidade e abertura dessa modalidade de ensino supletivo e exploram-nas com mais propriedades.

Contudo, como modalidade de educação básica, a educação de jovens e adultos é regida pelas Disposições Gerais no Capítulo 5 da LDB 9.394/96, e que lhe conferem grande liberdade e flexibilidade na organização do ensino. Nesse sentido, o artigo 23 preconiza que a Educação Básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência ou outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar, seu parágrafo também autoriza adequar o calendário escolar às peculiaridades econômicas e climáticas locais (BRASIL, 1996).

As reformas política e econômica implantadas e implementadas na educação com viés neoliberalistas no governo de FHC representaram perdas significativas no âmbito da educação, principalmente para a educação de jovens e adultos. Perdas estas provenientes da redução de investimentos face à crise do processo de acumulação do capital.

Nesse novo contexto, a EJA sofrem grande inflexão conforme esclarece Di Pierro ao afirmar que

Com base no argumento (bastante controverso) de que a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu na reforma educacional brasileira da década de 1990 a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Nesse contexto, verifica-se que o principal mecanismo utilizado para operacionalizar a focalização foi o FUNDEF, instrumento pelo qual as matrículas do ensino da EJA foram retiradas pela imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. (DI PIERRO, 2005). Diante de tal fato, rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação estabelecido, inclusive na CF. Embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita

e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária do ensino regular (de 7 a 14) anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado para dar cumprimento no que se refere ao dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2005).

Esta foi a mola propulsora do governo posterior com vista de alterar as políticas ora implantadas, a fim de garantir a escolarização com profissionalização para jovens e adultos no processo da garantia de escolarização e qualificação para o trabalho. Nesse sentido, buscava-se a superação de um modelo de atendimento historicamente pautado na oferta da educação básica elementar para a EJA.

O que se buscava era garantir a educação básica articulada à educação profissional para jovens e adultos, significando condição basilar para o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA.

Assim, a política do então presidente Luís Inácio Lula da Silva para a educação de jovens e adultos foi materializada em programas, projetos, como foi o PROEJA. A tentativa do governo em referência era a implantação de uma política educacional mais dinâmica com novos desdobramentos para a classe trabalhadora, com o objetivo de atender as suas demandas, e especificamente à educação de jovens e adultos a reinserção dessa modalidade de modo mais orgânico aos sistemas de ensino do país.

### **3.2 O PROEJA: concepções, princípios e fundamentos teórico-metodológicos**

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na busca de consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007c).

O compromisso maior do governo brasileiro, para cumprir estas finalidades, deve ser o de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização e ampliação da educação básica, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino devem ser tarefas prioritárias. Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a superação do analfabetismo e a valorização dos (as) educadores (as) da educação, da qualidade da formação

inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos (BRASIL, 2007c).

O artigo 205 da Constituição declara que a educação é direito de todos [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda o inciso I do artigo 208 “determina que o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 2010c, p. 40).

A Lei 9.394/96 também no inciso VII do art. 4º determina a oferta regular para jovens e adultos, respeitando as características peculiares às suas necessidades como trabalhadores as condições e acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Diante disso, a sociedade e o Estado reconhecem a urgência e implementam políticas públicas que garantam a pluralidade de direitos da juventude e o reconhecimento como protagonistas na construção de projetos de uma sociedade justa.

Observa-se que a EJA como um campo específico exige responsabilidade pública do Estado para cumprimento do direito ao conhecimento. Na visão de Arroyo, a EJA vem se constituindo como um campo de pesquisas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas (ARROYO, 2006).

Essa reflexão coloca que a educação escolar deve estar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, empenhando-se especificamente em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, tornando-se uma educação de qualidade social que contribui para a superação das desigualdades historicamente produzidas com vistas a assegurar oportunidades de acesso, permanência e o sucesso de todos na escola com redução, inclusive, da evasão e retenção (ARROYO, 2006).

Não há como negar, entretanto, que muitas são as obrigatoriedades de reconhecimento de direitos dos jovens e adultos, mas ainda é notório que os estudantes da EJA são pessoas para as quais o direito à educação foi negado, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, trabalhadores dos centros urbanos e rurais. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de escolas. Entretanto, ao retornarem a escola levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas (BRASIL, 2007b).

E relevante ressaltar que esses sujeitos sociais são sujeitos de formação e que trazem no bojo de suas experiências o aprendizado que se mobiliza nos movimentos dos mais

diversos contextos, da luta por uma vida digna. Esses movimentos reivindicam oportunidades, ou seja, o reconhecimento de sua presença na cena social e pública (ARROYO, 2012).

Ante o exposto, revela-se de forma inquestionável que as políticas públicas voltadas para a EJA devam contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos, cerceados do direito de concluir a Educação Básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007b).

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) nesse contexto surge com a pretensão de contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal decretos que introduziram novas diretrizes ampliando a abrangência a oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (MEC, 2005).

A partir deste contexto, o PROEJA se apresenta como proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, dentre outros.

Conforme o documento base, 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, 2007b).

Desta forma, é fundamental que uma política pública que se quer manter estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos cerceados do

direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007b).

Como forma de se construir a política de integração da educação profissional com a educação básica nessa modalidade de ensino, foi instituído o Decreto n 5.478/2005, inicialmente denominado **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA** para atender única e exclusivamente o ensino médio. Entretanto, esse documento foi questionado e ampliado em termos de sua abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Em síntese, a principal necessidade dessa ampliação tinha como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Em respostas a tais questionamentos, publicou-se o Decreto n. 5.840/2006 (revogando o anterior) recomendando diversas mudanças para o programa, dentre as quais, a ampliação da abrangência no que concerne ao nível de ensino, incluindo o ensino fundamental, e a ampliação das instituições proponentes, admitindo desta forma a oferta aos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas do serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominar-se de **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**.

A mudança constante é uma prerrogativa que aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação, para além de um programa, mas como uma política institucionalizada de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de EJA. Trata-se, pois, de assumir a condição humanizadora da educação, que não se restringe a tempos próprios e faixas etárias, mas que se faz ao longo da vida, como expressa o art. 3º da Declaração de Hamburgo (BRASIL, 2007b, p. 41).

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O documento aponta os fundamentos para o currículo numa política que concebe a educação como direitos de todos e que se processa ao longo da vida. Essa concepção se assenta na educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos que traz à tona a necessidade de

pensar o sujeito/cidadão em suas relações como o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade. Esse direito é uma conquista histórica e se constitui fundamento para o exercício da cidadania plena (CAPUCHO, 2012).

Assim, essa política de inclusão, proposta para o PROEJA, visa atender a essa parcela da população excluída dos seus direitos, tendo como finalidade precípua as concepções e princípios desse programa e principalmente os fundamentos político-pedagógicos do currículo integrado em sua natureza.

Assim, no âmbito da política de integração do PROEJA a finalidade principal é

[...] a capacidade de proporcionar a formação integral do educando, tornando-o capaz de compreender a realidade social com todas as suas nuances, e nela inserir-se 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. Isso implica assumir a EJA como um campo de conhecimento específico que exige investigar as necessidades de aprendizagem desses sujeitos, suas lógicas e estratégias para a resolução de situações e desafios, articulando os conhecimentos prévios das experiências e saberes, situando-os como sujeitos do conhecimento. (BRASIL, 2007b, p. 35).

Diante disso, o PROEJA como uma política de integração torna-se um incentivo na perspectiva da defesa de uma educação integrada, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exigindo uma qualificação profissional voltada para a perspectiva de vivência de um processo crítico, emancipador e fecundo para a transformação do mundo. Assim uma das finalidades definidas pelas diretrizes do PROEJA 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 integrada do educando. Acredita-se que essa formação contribui para a integração social do educando, o que compreende a continuidade dos estudos (BRASIL, 2007).

De acordo com Arroyo (2004) apud Brasil, (2007b), “[...] o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive para jovens e adultos, em função da especificidade dos sujeitos da EJA, a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola”.

O documento revela nas concepções do programa a garantia de direitos de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Desta forma o que se busca é a necessidade de o Estado como poder político assumir a responsabilidade desse processo em favor de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada e comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana; que esteja voltada para a perspectiva de processos de vivência crítica, emancipatória

e fertilizadora de outro mundo possível contrário a uma adaptação do trabalhador e sua passividade e subordinação ao mecanismo de acumulação da economia capitalista (BRASIL, 2007b).

Diante disso, é mister que num modelo de sociedade, no qual o sistema educacional proporcione as condições para que todos os cidadãos, sem distinção de origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita e de qualidade, e ainda uma formação que possa contribuir para a integração sociolaboral e a efetivação desse direito aos jovens, homens e mulheres independente dos níveis conquistados de escolaridade.

Nesse sentido, o que está proposto para a educação integrada na modalidade EJA é a concepção de uma política de formação sedimentada na integração das categorias: trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações e para seu efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007b).

Esse processo também exige a formulação da proposta político-pedagógica específica, que possa atender às suas reais necessidades de vida e do campo de atuação profissional. Não obstante, é preciso também exigir a correspondente formação de professores para atuar nessa modalidade, investigando seus modos de aprender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007b).

No documento-base, são definidos alguns princípios que fundamentam a política no campo da EJA nos cursos e na formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. São estes:

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais [...] o **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos [...] o **terceiro princípio** consiste na ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos [...] o **quarto princípio** compreende o trabalho como princípio educativo [...] o **quinto princípio** define a pesquisa como fundamento da formação do. O **sexto princípio** considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2007, p. 37-38, grifo nosso).

É com base nesses princípios que estão fundamentadas as concepções e orientações sobre o currículo integrado no programa PROEJA, a ser objetivado nos planos curriculares.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente o ensino, em respostas aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destinam, 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 abandonando a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e compreender-se no mundo (BRASIL, 2007b).

A política representa um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias, a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses. De acordo com Sacristan (2013, p. 39)

Essa aproximação permite compreender a proximidade entre política e epistemologia, pois mostra que a política não fica à margem dos diferentes momentos de construção e/ou definição curricular; pelo contrário, além de aceitar a explicação usual da presença de ações e agentes, agrega também os interesses de cada qual e os momentos em que essas ações são empreendidas ou não com caráter estratégico.

Ratifica-se, portanto, que a política do PROEJA concebe em seu conjunto a educação como direito de todos e que se processa ao longo da vida. Tomando como categoria essa concepção faz-se necessário considerar em seu conjunto as especificidades da própria educação de jovens e adultos.

De acordo com o que assegura o próprio documento, é necessário estabelecer uma conexão entre as três dimensões: educação profissional, ensino médio e EJA. Nessa perspectiva torna-se imperioso pensar de forma integrada um projeto educativo que esteja para além das superposições e segmentações que são inerentes à fragmentação, impossibilitando dessa forma de ver a complexidade da realidade e a partir dela intervir pedagogicamente (BRASIL, 2007b).

Faz-se necessário nesse contexto da relação entre as dimensões da formação, tendo em vista a compreensão/ inserção no mundo do trabalho perceber que o

[...] grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de 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 do tempo e espaço presentes na escola. (ARROYO apud BRASIL, 2007b, p. 42).

Observa-se uma preocupação com as estruturas rígidas do tempo e espaço presentes no currículo e na escola. Fica claro que o documento expressa em suas formulações uma preocupação com o caráter de especificidades dos sujeitos e propõe uma dinâmica que reforça o resgate das histórias de vida e os saberes dos trabalhadores, reconhecendo os espaços de produção de saberes produzido historicamente, mesmo que estes não estejam ao alcance dos jovens e adultos para fruição e acesso. Entretanto, exige-se também reconhecer outras formas

de manifestações culturais não hegemônicas produzidas por pequenos grupos sem muito prestígio social, que são invisibilizadas na sociedade e na escola.

Essa dinâmica é reforçada no documento, quando postula a importância de resgatar histórias de vida dos sujeitos que são decorrentes dos mais variados espaços sociais vivenciados no seu modo de estar no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico.

Além disso, é forçoso reconhecer, portanto, o currículo integrado como uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta a diferentes sujeitos sociais para os quais se destinam, por meio de uma concepção que considere o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Com efeito, 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, 2007b).

Essa compreensão é tratada por Arroyo (2013, p. 98), ao afirmar que a “[...] centralidade do trabalho na consciência e na garantia dos direitos humanos mereceria ser trabalhada nos currículos de educação básica”. Reforça ainda que

Os adultos e jovens da EJA que se debatem pelos direitos do trabalho [...] atolados nas formas mais precarizadas de trabalho e de subcidadania têm direito ao conhecimento dessas relações tão estreitas entre trabalho, cidadania, não trabalho, subcidadania, entre os avanços e retrocessos e entre o aprendizado da garantia ou da negação dos direitos do trabalho e dos direitos da cidadania. Haverá lugar nos currículos para conhecimentos tão determinantes de sua condição social, racial, do campo e das periferias? (ARROYO, 2013, p. 101).

Essas considerações visam pensar nos sujeitos da EJA como portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. São grupos heterogêneos na faixa etária, conhecimentos e ocupação, ou seja, são populações em situação de risco social com pouco tempo para o estudo.

Essa realidade é percebida no contexto da EJA, entretanto a participação ativa desses sujeitos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados na perspectiva de constante superação e desenvolvimento do valor intrínseco da escolarização e qualificação profissional, cuja vinculação entre trabalho e educação torna-se uma referência primordial. Ao tratar desta questão, a LDB no art. 39 estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência, e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Trata de articular os dois mundos: o do trabalho e o da educação numa intersecção, a fim de contribuir com os sujeitos trabalhadores (BRASIL, 2007b).

Nessa intersecção, há uma multiplicidade de dimensões (técnica, sociolaboral), mas que ao tratar da qualificação profissional denomina-se em sua estrutura ações de formação voltadas para a inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. Portanto, faz-se necessário no decorrer do processo formativo promover atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo, a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável para o desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elemento articulador na construção desta política e na melhoria da base de informações sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento (BRASIL, 2007b).

De acordo com os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento desta política, são indispensáveis:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes do processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos de aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 200b apud BRASIL, 2007b, p. 47).

De acordo com o PROEJA, a organização curricular é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do programa.

Essas considerações a respeito da organização curricular possibilita à EJA a superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. É certo que essa desconstrução favorece a construção de modelos que reconhece a contextualização como elemento indispensável voltado para conceber a realidade do educando, capaz de promover a ressignificação do seu cotidiano e ainda conferir práticas interdisciplinares com a utilização de metodologias dinâmicas que promovem a valorização dos saberes adquiridos pelos sujeitos em diferentes espaços, inclusive, os não formais, e o valor que está centrado no respeito à diversidade.

No âmbito da Resolução CNE/CEB/ nº 1/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA determina em seu Art. 5º, parágrafo único que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias esse pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes

Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação, restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2007b, p. 48).

Ao tratar do currículo como um processo de seleção e de produção de saberes, visões de mundo, de valores, de símbolos e significados, enfim, de cultura, deve obviamente considerar algumas proposições das quais confirmam a sua intencionalidade no contexto da educação profissional com efetiva articulação com a educação básica para a modalidade de jovens e adultos. Essa forma de organização aliada às diversas estratégias metodológicas e abordagens de integralidade para a construção do currículo integrado exige claramente o diálogo entre as experiências em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e um planejamento coletivamente construído e executado.

Diante dessas condições basilares que orientam a construção e a estrutura do currículo deste programa, é importante considerar essas proposições que constituem a essência do currículo integrado:

a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, 114);

b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra- escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB);

d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;

e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;

f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;

g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;

h) A construção dinâmica e com participação;

i) A prática de pesquisa. (BRASIL, 2007b, p. 49).

Arroyo contribui com a discussão curricular voltada para a EJA, afirmando que é necessário reconhecer o jovem e o adulto como sujeito de direitos humanos, reconhecidos em seus tempos e percursos. “Vistos e reconhecidos nessa pluralidade de direitos, ainda mais se ampliam as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação.” (ARROYO, 2006, p. 23).

Nessa ótica, a sua visibilidade como sujeitos sociais vêm da vulnerabilidade a que estão submetidos como jeitos sociais com tempos de vida sobre os quais pesa o desemprego, a falta de perspectivas de sucesso, vítimas da violência e das imperiosas facetas da opressão e exclusão social. Essa contextualização permite um olhar mais abrangente da juventude e as políticas educativas da EJA tornam-se um legítimo direito à educação para todos (ARROYO, 2006).

O caminho, todavia, deve ser o de vê-los em suas trajetórias humanas. Isso posto, significa compreender as trajetórias perversas de exclusão social pela negação dos direitos mais básicos à vida (saúde, afeto, alimentação, moradia, trabalho, etc). Essas trajetórias revelam que deve se considerar o jovem e o adulto como protagonistas pela sua presença positiva na cultura, pelas lutas sociais na busca de saberes, tentativas e escolhas e formação de valores. Embora ausentes dos bancos da escola, não se mantiveram dos distantes de seus processos de formação ética, identitária, cultural, social e política, pois estes processos se configuram saberes acumulados de formação e aprendizagem quando à escola retornarem (ARROYO, 2006).

Esse é efetivamente o tom que vão assumindo os estudos da EJA como espaço formador, pois ocupam “[...] espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pela cultura, pela dignidade e pela vida.” (ARROYO, 2006, p. 25).

Com efeito, essa postura pretende ver os jovens e a vida dos adultos como tempos de direitos em sua totalidade e especificamente o direito à educação, considerando as diversidades geracionais, as trajetórias humanas, métodos, didáticas e propostas educativas, organização do trabalho, dos tempos e espaços.

O que importa destacar é que para atender a especificidade da EJA faz-se indispensável a organização desses tempos e espaços formativos, adequando-os a cada realidade posta. O que nesse contexto deve ser considerado são as peculiaridades existentes como a sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, dentre outras questões que devem ser consideradas (BRASIL, 2007b).

Posto isso, ressaltamos que

O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2007b, p. 52).

Em paralelo, o documento prevê também outro aspecto indispensável, que é a organização dos tempos centrados nos projetos de curso, oportunizando aos sujeitos a possibilidade de permanência por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para cada etapa de organização do currículo com vista a garantir as aprendizagens aos quais tem direito.

Como vimos, “[...] os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético.” (KOSÍK, 1976, p. 26). A partir dessa historicidade da EJA, o caminho será compreender como esse programa se constitui na percepção dos sujeitos numa totalidade, pois “[...] sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística ou coisa incognoscível em si.” (KOSÍK, 1976, p. 36).

## **4 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: Campus Santa Inês**

No presente capítulo, o objetivo é investigar o currículo integrado preconizado pelo PROEJA, e a sua constituição em nível de discurso oficial e da sua implementação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Com base nesta realidade é importante percorrermos a institucionalidade do campus Santa Inês, a partir de uma visão do contexto da política de implantação dos Institutos Federais, bem como da implementação das ações do campus para o alcance do objetivo proposto.

De acordo com o documento denominado “Um passado vestido de futuro”, publicado em abril de 2012, em celebração ao centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos anos iniciais que instituiu a política tomou-se como estratégia o estabelecimento de marcos legais e formais que recuperassem a concepção de EPT pautada na formação integral do trabalhador, na qualificação profissional com escolarização (BRASIL, 2012a). Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser reconhecida estrategicamente numa concepção em que a cidadania consubstancia a expressão do efetivo acesso às conquistas sociais, científicas e tecnológicas. Daí decorre a luta pela garantia de uma formação para o trabalho na perspectiva integrada e/ou articulada à escolarização.

Em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal foi apresentado e nele constava o lançamento da primeira fase de um projeto que visava implementar ações de formação profissional e implantar “60 unidades de ensino” (BRASIL, 2012a, p. 331), considerando a formação básica articulada com a formação profissional.

### **4.1 O município de Santa Inês: caracterização socioeconômica**

O Campus do IFMA de Santa Inês integra a 1ª fase de expansão da rede federal. Torna-se, portanto, importante fazer uma breve caracterização socioeconômica e política do município, com o fito de evidenciar suas potencialidades e seus arranjos produtivos.

Fundado em 1887, por senhores de escravos, Santa Inês era o principal povoado do município de Pindaré-Mirim. Possuiu os seguintes nomes: Aldeia dos Pretos, Ponta da Linha, Conceição, e, por último, Santa Inês (IBGE, 2016).

A formação do povoado teve início quando, na localidade Ponta de Linha, onde hoje se localiza a cidade, desenvolveu-se uma Fazenda para explorar a monocultura da cana-de-açúcar, a fim de abastecer o "Engenho Central", no município de Pindaré-Mirim.

O apogeu do referido "Engenho Central" foi tão substantivo, que se construiu uma linha férrea para facilitar o escoamento da produção de Ponta de Linha. Entretanto, o progresso teve curta duração, pois, em 1915, iniciou-se a decadência da cultura ligada à cana-de-açúcar e, com ela, a estagnação do povoado, o que obrigou os moradores a iniciarem outros cultivos, como: arroz, milho, algodão, etc., quebrando o vínculo comercial com Pindaré-Mirim, passando, assim, a ter relativa autonomia.

Assim, a formação do município esteve relacionada *a priori* com o desenvolvimento da cultura da cana. A título de ilustração, cumpre afirmar que a Companhia Progresso Agrícola<sup>4</sup> administrava a produção, que era levada para o Engenho Central em Pindaré-Mirim, através da estrada de ferro que terminava no povoado de Santa Inês (IBGE, 2016).

Elevado à categoria de município com a denominação de Santa Inês pela Lei Estadual n.º 2.723, de 19 de dezembro de 1966, torna-se independente definitivamente de Pindaré-Mirim, sendo constituído como distrito com sede própria instalada em 14 de março de 1967, data que se comemora o aniversário da cidade (ATLAS, 2016).

Santa Inês integra a mesorregião do Oeste Maranhense e a microrregião de Pindaré com sede atual em Santa Inês (ATLAS, 2016). Conhecida como “A princesa do Vale do Pindaré” é a principal cidade da região; limita-se, conforme a Lei nº 7.684 de 03 de outubro de 2001, que altera o Art. 4º da Lei nº 2.723 de 19 de dezembro de 1966 (lei de criação do município), com os municípios circunvizinhos: Pindaré-Mirim, Igarapé do Meio, Bela Vista, Satubinha, Vitorino Freire, Altamira do Maranhão, Santa Luzia, Tufilândia.

Encontra-se a aproximadamente 243 km da capital do Estado, São Luís, estando em condições centrais de desenvolvimento, pois é beneficiada por duas ferrovias federais e privilegiada por ter vários acessos rodoviários, sendo estas a BR - 316 e a BR - 222, logo possui uma boa infraestrutura e logística, que o caracteriza como uma das principais cidades do Maranhão (IBGE, 2016).

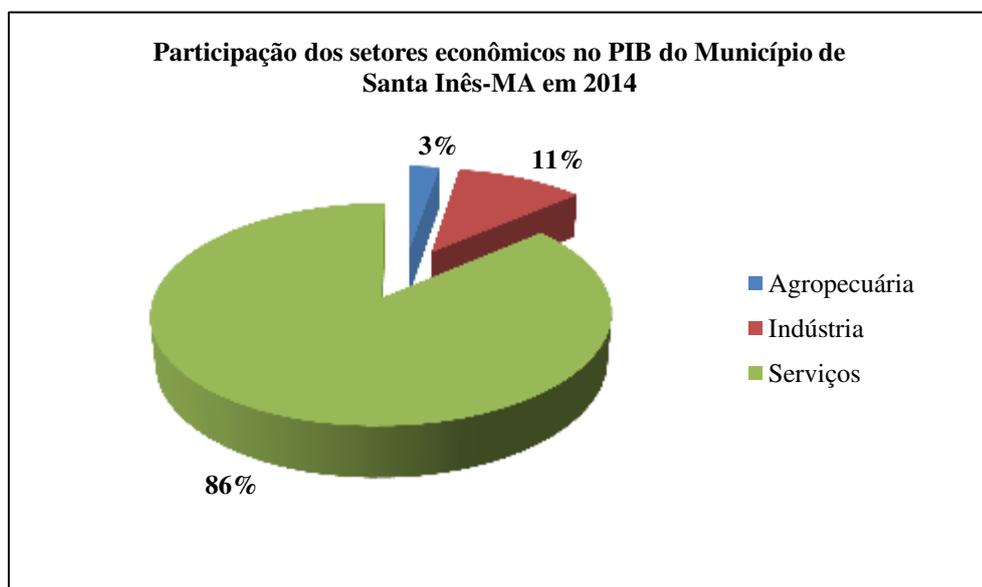
---

<sup>4</sup> Construído à margem direita do rio Pindaré em terreno outrora pertencente à extinta colônia de São Pedro, habitada por índios Guajajaras, o Engenho Central da Pindaré-Mirim, ou Companhia Progresso Agrícola, foi criado pelo Decreto-Lei nº 7.811, de 31 de agosto de 1880. Todo o maquinário e aparelhagem necessários à sua instalação foram importados da Inglaterra pela quantia de 28\$000 réis e executado pelo técnico Robert Collond, da firma inglesa Fawcet Preston & Cia. Nessa oportunidade é que foram fixados em solo maranhense os trilhos da primeira ferrovia do Estado. Em 1888, ainda por iniciativa da mesma empresa, é instalado em Pindaré o sistema de iluminação elétrica, conferindo ao município um pioneirismo no gênero em todo o Brasil - pois, somente em 1892 é que a cidade fluminense de Campos foi dotada de energia elétrica. O Engenho Central, um dos melhores do Brasil, possuía 500 carros de boi, 35 carroças, cerca de 50 casas de madeira, três léguas de terra apta à lavoura e 10 km de via férrea. Hoje, este secular monumento, com sua tradicional chaminé, seus paredões em alvenaria, seu teto laminado sobre custosa estrutura de ferro, é um dos últimos representantes do sistema de engenhos centrais instalados no Brasil durante o Império. Fonte: portal.iphan.gov.br.

De acordo com Pinto (2016, p. 167), “[...] a construção da BR-222 pelo governo federal foi fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento das cidades que ficavam às margens desse importante entrocamento rodoviário”. Por isso, reforça que “[...] a abertura da rodovia BR – 222, que ligava o Norte com o Centro-Sul do Estado, trouxe à região o desenvolvimento econômico, o fortalecimento das cidades já existentes, principalmente as que ficavam às margens da rodovia.” (VIEIRA apud PINTO, 2016, p.168).

A economia desse município que inicialmente foi centrada na cultura da cana de açúcar e na produção de arroz e milho foi sendo substituída por grandes investimentos nos setores do comércio. Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no Maranhão, o município de Santa Inês foi um dos que mais se destacou entre as dez cidades que mais cresceram economicamente assumindo a oitava posição no ranking, deixando para trás cidades de porte médio como Timon, Caxias, Codó e Bacabal (MARANHÃO, 2014).

**Gráfico 1** – Participação dos setores econômicos do PIB do município de Santa Inês em 2014



Fonte: Setores da economia do PIB/2014 – IBGE/2010.

Conforme o gráfico 1, são os setores da indústria e o de serviços aqueles que mais contribuem na formação do Produto Interno Bruto, uma vez que totalizam em 97%. Essa configuração favorece a compreensão dos setores mais estratégicos da economia do município de Santa Inês, o que refletirá em outros aspectos, como no campo do mercado de trabalho. Em consonância com dados do IBGE de 2007 – 2013, o município foi satisfatoriamente desenvolvido nesses setores que apresentaram o maior número de pessoas ocupadas, conforme apresenta tabela a seguir.

**Tabela 1 – Pessoas ocupadas por setor econômico 2007-2013**

<b>Pessoas ocupadas por setor econômico entre 2007 a 2013 no município de Santa Inês</b>							
<b>Variável</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Agricultura	214	165	179	227	167	138	124
Comércio	2579	2878	3141	3486	3732	3845	4005
Indústria	480	497	345	337	428	532	964
Serviços	3230	3702	3764	4194	4154	3936	2040

Fonte: IBGE, Cadastro Central de Empresas.

Os crescentes dados nesses setores entre 2007 e 2013 revelam resultados satisfatórios das ocupações, totalizando o correspondente a 48.691 entre o setor do comércio e o setor de serviços, em que concentram a maior pujança econômica, conforme indicado nesta tabela. Vê-se ainda que as vagas ocupadas também revelam um crescimento na economia do município, o que, no contexto global, aponta para um contraste com outras cidades importantes do Estado.

De acordo com a referida pesquisa (feita pela ONU), a cidade maranhense demonstrou evolução em quesitos como educação, longevidade e renda, responsáveis por formar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM). Segundo o estudo da Organização das Nações Unidas – ONU –, divulgado em 2014, o município de Santa Inês apresentou IDH de 0,674, média bem mais elevada que em 2000, quando obteve o índice de 0,512 e em 1991, 0,408 (MARANHÃO, 2014).

Com base nesses indicadores, nos quesitos de educação, longevidade e renda, Tsuji (1991, p.18) chama a atenção e aponta para uma compreensão de desenvolvimento para além do “[...] crescimento econômico enquanto conotação apenas quantitativa da produção de bens e serviços”; ou seja, uma compreensão de que “desenvolvimento é um processo de mudanças qualitativas na estrutura da economia e da sociedade, que acarretam na melhoria do bem estar da população.” (TSUJI, 1991, p. 18).

Esse desenvolvimento explica-se pelo beneficiamento da BR-222 e pela Estrada de Ferro Carajás em sua sede. O município de Santa Inês é atualmente um dos mais importantes do Estado, tanto pela força de seu comércio e serviços, mas também pela instalação, em seu território, de uma ferrovia que possibilitou a abertura de largas perspectivas para seu desenvolvimento. Muito embora a indústria e a agricultura não se configuram com um grande potencial econômico para o município, vimos que esses setores também corroboram economicamente para o desenvolvimento do produto interno da cidade.

A análise dos indicadores da economia do município aponta para uma realidade que se encontra ancorada principalmente no comércio, e isso o torna um pólo no ramo varejista e atacadista, que atende a diversos municípios circunvizinhos.

Ratifica-se que o setor do comércio no município de Santa Inês se desenvolveu rapidamente e de forma acelerada, sendo aos poucos diversificado e tendo o seu potencial ampliado, constituindo-se em um dos principais segmentos da economia santainesense. Isso reflete a dinâmica do mercado de trabalho com o número de admitidos no setor em alguns períodos, conforme mostra tabela a seguir.

**Tabela 2** – Pessoas admitidas e desligadas no setor do comércio no município de Santa Inês entre 2007-2016

<b>Setor: Comércio de Santa Inês</b>										
<b>Subsetor: Comércio Varejista</b>										
	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Admissões	824	811	687	1065	1027	1058	1367	1195	1059	902
Desligamentos	749	653	727	940	1021	988	1379	1186	1102	1021
Varição	75	158	-40	125	6	70	-12	9	-43	-119

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego - MPE.

Na visão de Pinto (2016), todos os projetos implementados para o desenvolvimento econômico no estado do Maranhão modificaram sensivelmente a realidade, haja vista a criação de um mercado de trabalho local mais dinâmico e a exigência de uma mão de obra mais qualificada.

Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos de contratação nesse setor foi no ano de 2013 com uma variação de – 12, considerando também o percentual de admissão que foi de 49,78%. Mais o que merece mais destaque diz respeito à variação do ano de 2016, em virtude da crescente crise econômica já perene no país em sua totalidade refletindo, também na economia do município em questão. Entretanto, houve quase um equilíbrio entre os admitidos e desligados em 2014. Mas no contexto de instalação da Unidade de Ensino Descentralizada - UNED de Santa Inês observa-se que houve desempenho crescente no que tange ao índice de admissões nos anos de 2007 e 2008 alcançando um percentual de 52,38% e 55,40%, respectivamente. Como observado nos anos de 2014 e 2015 houve um crescimento na contratação de pessoas, principalmente no setor do comércio, gerando um acréscimo na quantidade de vagas ocupadas através de empregos formais, e consequentemente na economia do município.

**Tabela 3** - Número de empregos formais no município de Santa Inês/MA 2015/2016

Número de Empregos Formais em 31/12, Variação Absoluta e Relativa nos anos de 2015 e 2016 por setor de atividade econômica				
Município -Maranhão = MA - SANTA INES				
IBGE Setor	2015	2016	Var. Abs.	Var. Rel. (%)
1 - Extrativa mineral	2	2	0	0
2 - Indústria de transformação	274	209	-65	-23,72
3 - Serviços industriais de utilidade pública	106	98	-8	-7,55
4 - Construção Civil	1.322	705	-617	-46,67
<b>5 - Comércio</b>	<b>4.475</b>	<b>4.217</b>	<b>-258</b>	<b>-5,77</b>
6 - Serviços	1.902	1.843	-59	-3,1
7 - Administração Pública	2.527	2.515	-12	-0,47
8 - Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	166	180	14	8,43
<b>Total</b>	<b>10.774</b>	<b>9.769</b>	<b>-1.005</b>	<b>-9,33</b>

Fonte: Relação Anual de Informação/RAIS/MTE 2015/2016.

O destaque na tabela revela que a oferta de empregos formais que mais se destacou no município foi no setor do comércio. Esse contexto da dinâmica no campo do trabalho formal ganha destaque para compreendermos o nascedouro do IFMA-Campus Santa Inês com base na concentração dos arranjos produtivos, focados no comércio, construção civil e serviços. Esses dados mostram os números dos empregos formais dos trabalhadores com mais de 18 anos, por setor; ou seja, um percentual de 61,6% da população economicamente ativa encontra-se ocupada (ATLAS, 2016).

Pode-se identificar o caráter dinâmico e evolutivo, como condição que pressupõe a transformação das condições e melhoria de vida da população, considerando aspectos qualitativos dos indicadores para setores como a educação também. A educação no município apresentou um crescimento de 0,391 entre 1991 e 2010 (ATLAS, 2016), seguida da longevidade e renda. Como referenciamos, o índice de desenvolvimento humano de um município contempla todas essas dimensões.

Vale ressaltar que a situação do município de Santa Inês, segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano, registrou um indicador de escolaridade da população adulta de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. Esses dados revelam uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade. Os dados apontam que em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 22,84% eram analfabetos, 42,77% tinham o ensino fundamental completo e 28,92% possuíam o ensino médio completo. Dentro dessa mesma faixa etária, a taxa de adultos com ensino fundamental incompleto e analfabeto, apresenta uma redução quando comparada à taxa de adultos com o

ensino fundamental incompleto e analfabeto em 2000, que apresentou indicador de 32,7%.

O que se observa nesses dados é que a população de jovens e adultos do município encontra-se marcada pela baixa escolaridade e conseqüentemente pela falta de qualificação profissional.

Essa condição impõe à Rede Federal, por meio da política de expansão, a construção de mecanismos de acesso aos processos formativos para os jovens e adultos trabalhadores, a partir da oferta de cursos técnicos na forma integrada, articulados com as potencialidades e vocações do município e possibilitando caminhos para possíveis melhorias nas condições de qualificação, trabalho e renda aos moradores da região (PINTO, 2016).

Em síntese, essa articulação se constitui uma necessidade para criar as condições para que esses jovens e adultos tenham acesso à formação profissional através da unidade instalada nesse município.

Considerando uma crescente carência de especialistas nas diversas áreas do saber e necessidade de continuar promovendo a educação profissional de qualidade nos diversos níveis e modalidades com o propósito de proporcionar o desenvolvimento da região, a UNED no município de Santa Inês tinha como desafio articular o ensino nessa região, sendo, portanto, o seu funcionamento legitimado através da Portaria nº 157, publicada no DOU, nº 22, de 31 de janeiro de 2008.

Conforme informações do documento: “5 Novas UNED’s” da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, a unidade do município de Santa Inês criada em 2007 e autorizada através da publicação da portaria em 2008, atenderia cursos nas áreas/eixos de Gestão em Negócios, Informática, Eletromecânica e Mecânica, com vagas previstas para 1.600 alunos com estimativa para contratar 40 professores e 65 técnicos até 2011. Essa era a projeção que abarcaria um investimento de R\$ 2.720.000,00 (MEC, 2007).

Desta forma, a Unidade de Ensino Descentralizada de Santa Inês – UNED, que estava autorizada precisava organizar-se para o seu funcionamento tanto em caráter estrutural e administrativo quanto pedagógico. A partir dessa necessidade foram iniciadas as atividades, em 15 de março de 2008, na Escola Estadual Josué Diniz Alves, cedida pela Secretaria de Educação, localizada na Rua do Bambu, no bairro da Palmeira. Esse espaço, que teve sua importância, considerando a ausência de sede, não atendia plenamente aos anseios e às propostas de uma formação sólida em sua inteireza, consentânea com a proposta da institucionalidade que se constituía. Em outras palavras, a autorização de funcionamento não garantiu as instalações e a aquisição de equipamentos e laboratórios para que subsidiasse de forma coerente o que propunha a política de formação integrada.

Segundo relatos dos primeiros servidores da UNED, foi necessária a acomodação a partir de discussões políticas para que se iniciassem os primeiros cursos em instalações provisórias. Vale ressaltar que na organização da UNED foi realizada a remoção dos *campi* de Imperatriz e Monte Castelo dos servidores que comporiam o quadro da UNED para assumirem as funções de direção geral e de ensino, bem como professores e técnicos, sendo que estes foram convocados através de concurso em 2008, ano que foi instituído a referida unidade.

Após a efetiva instalação dessa etapa em um lugar cedido para a instituição foi publicado edital para o processo seletivo de alunos. Esse seletivo vislumbrava a oferta de educação integrada para os cursos técnicos de nível médio, incluindo o Proeja. Nesse percurso a oferta sinalizava de acordo com o quadro a seguir um número expressivo de vagas que abrangeriam quatro cursos ofertados. Essas vagas somaram um total de duzentas, incluindo os três turnos.

**Quadro 1** – Oferta de vagas para o PROEJA do Campus Santa Inês/2008

<b>CURSOS (2008)</b>	<b>QUANTITATIVO DE VAGAS</b>	<b>TURNO DE FUNCIONAMENTO</b>	<b>MODALIDADE</b>
Edificações	80	Matutino/Noturno	Regular/PROEJA
Logística	40	Vespertino	Regular
Vendas	40	Vespertino	Regular
Téc. em Infraestrutura escolar	40	Noturno	PROEJA
Total	200		

Fonte: Registro Acadêmico do Campus Santa Inês/elaboração própria.

O quadro referência mostra que os cursos ofertados encontravam-se inseridos nos eixos produtivos mais relevantes do município. Do ponto de vista econômico, como vimos, Santa Inês concentra arranjos produtivos, focados nos setores do Comércio, Educação, Construção Civil, o que caracterizava as vocações do município, associados com suas cadeias produtivas e potenciais econômicos com os objetivos propostos para cada eixo tecnológico e perfil profissional para cada curso tendo como objeto norteador o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Nesse período, em sua primeira edição (Resolução nº 11/2008), que visava orientar a oferta dos cursos em nível nacional. De acordo com o catálogo de cursos técnicos as ofertas se efetivaram em três eixos tecnológicos centrais, considerando as potencialidades econômicas do município, pelos quais destacamos: o Eixo de **Gestão e Negócios** que contemplam os cursos de Logística e Vendas, o eixo de **Apoio Escolar** conferido ao curso de Infraestrutura Escolar e o eixo de **Infraestrutura** que compreende o curso de Edificações (BRASIL, 2008b).

O eixo de Gestão e Negócios compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações (MEC, 2014). Na unidade de Santa Inês, os cursos pelos quais a equipe da gestão optou foram os cursos de Vendas e Logística. Destes cursos do eixo que trata de Gestão, o curso de Logística se consolidou como oferta na formação técnica aliado ao Ensino Médio em decorrência principalmente da importância para o desenvolvimento da economia do município com formação adequada, pois para esse perfil profissional compete realizar:

[...] procedimentos de transportes, armazenamento e distribuição das cadeias de suprimentos. Agenda programa de manutenção de máquinas e equipamentos. Supervisiona processos de compras, recebimento, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos. Presta serviços de atendimento aos clientes. (MEC, 2014, p. 87).

Outro curso técnico ofertado no início da UNED foi o Técnico em Edificações, curso este integrante do eixo de Infraestrutura que tem por perfil desenvolver e executar projetos de edificações, planejando a execução e a elaboração de orçamento de obras, desenvolvendo projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações e ainda Coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações (MEC, 2014).

Considerando o perfil destes profissionais podemos destacar que para o desenvolvimento da região a construção civil tem ganhado espaço, principalmente no setor imobiliário que vem ao longo dos anos apresentando um crescimento e despontando como um mercado promissor dentro do município.

Conforme apontado no Plano de desenvolvimento local, o setor de Educação à época fora visto como uma porta de entrada e crescimento profissional e com essa intencionalidade foi pensado e ofertado o curso de Infraestrutura Escolar pelo PROEJA visando profissionalizar para atuar no ambiente escolar (BRASIL, 2008b).

É importante ressaltar que no PROEJA, conforme descrito no quadro 1, os cursos de Edificações e Infraestrutura Escolar possibilitaram o acesso dos alunos na escola, no entanto, só houve uma oferta, considerando as dificuldades iniciais do campus, principalmente com a composição do quadro docente.

Por isso, nessa modalidade não foi possibilitada a continuidade de oferta desses cursos para a modalidade de jovens e adultos.

Após um ano de funcionamento dos cursos nesta escola foi necessária à mudança para o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, também uma instituição escolar do Estado que cedeu um anexo, pois já se encontrava em funcionamento e atendimentos alunos da rede estadual. As atividades perduraram nesse local até o ano de

2010. No ano seguinte, o campus ocupou sua sede própria que fica situado na Rodovia BR 316, s/nº, Bairro Canaã, com estrutura mais adequada para a sua finalidade precípua que é a formação acadêmica e a preparação para o trabalho. Na visão de Pacheco qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, sem dúvidas, ela vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal. Para ele, os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, bibliotecas, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e comunicação são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos (PACHECO, 2010).

Nas novas instalações e apontando para outro setor econômico da região, pois a indústria já sinalizava como fator de crescimento do PIB com um percentual de 11% na cadeia produtiva do município, o IFMA - Campus Santa Inês, já regulamentado e assim denominado por Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, amplia a possibilidade de formar técnicos neste segmento. Assim, após perceber um cenário propício nesse novo momento institucional buscou ofertar cursos do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, alavancando a oferta dos cursos técnicos na forma integrada em Eletromecânica e Eletroeletrônica a partir de 2012.

Atualmente, o campus Santa Inês possui um quadro de 100 servidores de acordo com dados do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, sendo 58 professores, 54 do quadro efetivo e 4 substitutos. 45 destes com DE (Dedicação Exclusiva), 13 em regime de 40 horas semanais e um corpo de 42 técnicos administrativos.

#### **4.2 Os Cursos do PROEJA no Campus Santa Inês: oferta e organização**

O governo federal, amparado pela Lei nº 11.89/2008, foi quem financiou a expansão da rede federal, construindo novos *campi* dos Institutos Federais em todas as Unidades da Federação (BRASIL, 2008a). O que se pretendia era a construção de um novo paradigma para a Educação Profissional. Muito além da expansão material da Rede, manifestou a expansão conceitual da própria Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira – agora compreendida, não como mero treinamento, mas como formação para a vida, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, por intermédio da elevação da escolaridade articulada com a formação profissional. Assim, a construção de novos *campi* trouxe para esse âmbito o cerne da sua constituição como política pública e do compromisso social,

possibilitando a abertura de oportunidades para jovens e adultos, ampliando o acesso à educação e a permanência nos sistemas de ensino (BRASIL, 2012a).

Em termos claros, os cursos do PROEJA no panorama das políticas vigentes objetiva como os outros programas voltados para a educação de jovens e adultos ofertar educação básica e profissional para atender a população adulta com baixa escolaridade focada na profissionalização.

Por isso, para enfatizar a necessidade de oportunizar a escolarização com profissionalização, Frigotto afirma que

Considerando a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2012, p. 77).

Assim, ao buscar a inclusão desses trabalhadores na escola o governo ampliou o projeto de expansão em todo o país (BRASIL, 2012a), possibilitando desta forma a inclusão de jovens e adultos trabalhadores nas instituições de ensino.

Como vimos, foram implementadas, na área educacional, políticas que abriram oportunidades para jovens e adultos da classe trabalhadora por meio da ampliação do acesso à educação nos sistemas de ensino, conforme estabelecido no Decreto 5.840/2006.

A inclusão do 3º parágrafo, pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, orienta que a EJA “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”, no artigo 37 da LDB nº 9394/96. A relevância dessa inclusão circunscreve o direito à formação integrada e, sobretudo, favorece maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho, para o aluno da EJA ao articular a escolarização regular com a educação profissional (BRASIL, 2012b).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478/05, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/06, busca atender a uma demanda de jovens e adultos por meio da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006).

Fundamentado no Documento Base do PROEJA se afirma como

[...] o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007b, p. 13).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), os cursos do PROEJA de nível médio na forma integrada deverão em

suas cargas horárias ter mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas destinadas à parte profissional ofertada, acrescida de mais 1.200h para a formação geral, devendo sempre totalizar mínimos de 2.000, 2.200, ou 2.400, “[...] para a escola e para o estudante.” (BRASIL, 2012b, p. 240), permitindo que o jovem e adulto egresso do programa obtenha o diploma de ensino médio juntamente com uma habilitação profissional.

A concepção do PROEJA assenta-se na formação integral do educando, buscando superar uma formação, centrada apenas para a empregabilidade mercadológica. Nesse sentido, o Documento Base apresenta a seguinte proposição:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados 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. (BRASIL, 2007b, p. 35).

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 (BRASIL, 2007b).

Desse modo, os cursos do PROEJA devem apresentar princípios que garantam além do acesso, a permanência destes educandos através de uma política contra a evasão. A inserção “orgânica” da EJA na educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação. E, por fim, a valorização da diversidade dos sujeitos que ingressarão nos cursos desse programa (BRASIL, 2007b).

Como vimos, Santa Inês possui uma variedade de eixos produtivos como o de serviços, agropecuária e indústria, os quais contribuem para a constituição do Produto Interno Bruto do município cuja dinâmica requer a atenção de políticas educacionais que atendam esses setores. Na concepção de Pacheco (2010), fica clara a definição de que o território de abrangência dos Institutos Federais deve conferir ações de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

É, pois, importante reconhecer que a “[...] busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional” na concepção de Pacheco (2010, p. 13) faz dessa instituição um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento regional, isto é, para além da compreensão de uma mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado, mas numa proposta de formação contextualizada com princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais

digno (PACHECO, 2010).

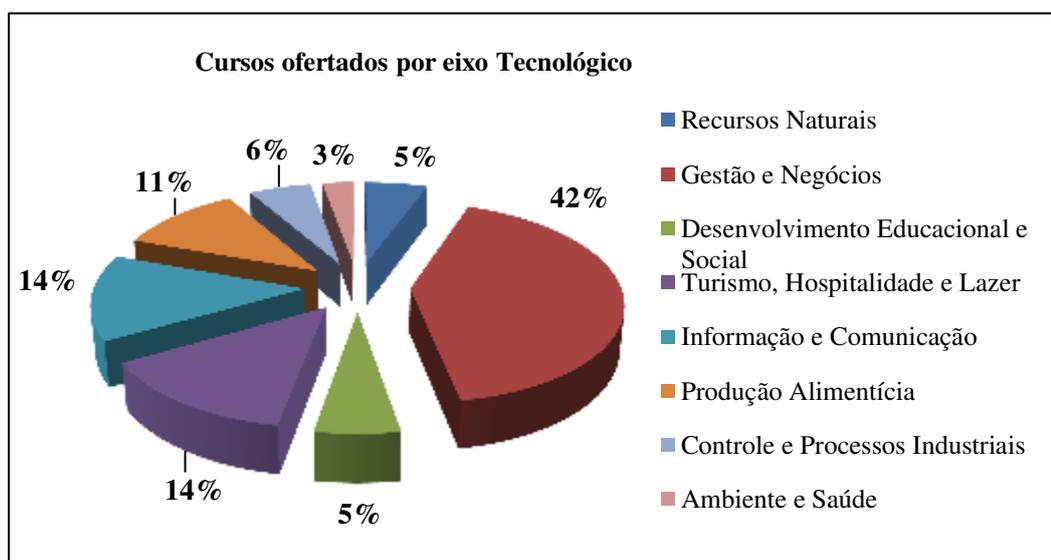
Assim, sendo o PROEJA um programa voltado para a integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos, vai se constituindo após uma década da sua institucionalização, com desdobramentos no currículo e no processo de organização do trabalho pedagógico da escola, como uma política de inclusão social.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) os cursos da Educação Profissional técnica de nível médio devem ser ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, permitindo o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos (bases científicas) e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho (bases tecnológicas). Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, na perspectiva de inter-relação das diferentes áreas do conhecimento e na relação teoria e prática. (IFMA, 2014)

A educação profissional, realizada na forma integrada ao ensino médio, deve ser considerado como um curso único, desde a sua concepção curricular plenamente integrada e ser desenvolvido como tal em toda a extensão da prática educativa, na qual se inclui o planejamento e as atividades didáticas (IFMA, 2014).

A oferta de cursos no PROEJA obedece ao que consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que organiza os cursos por eixos tecnológicos, tomando por base os arranjos sócio-produtivos do Estado em que o Campus se situa, buscando contribuir com o desenvolvimento regional conforme demonstrado no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Cursos Ofertados por eixo tecnológico no IFMA



Fonte: Dados do PDI/IFMA 2014-2018.

Observa-se por este gráfico que os eixos tecnológicos se coadunam com o setor produtivo do Estado do Maranhão, haja vista contemplarem em sua maioria aspectos formativos com foco na especificidade de desenvolvimento sócio-produtivos locais com desdobramentos voltados para o comércio, indústria, meio ambiente, culinária regional e ao turismo sustentável estabelecendo um elo indissociado com a tecnologia da informação em todos os eixos, conforme registra o PDI (IFMA, 2014).

**Quadro 2** – Demonstrativo de oferta de Cursos PROEJA do IFMA

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Cursos Ofertados</b>	<b>Quantidade de Cursos ofertados nos campi</b>	<b>Total de cursos ofertados pelos campi por Eixo Tecnológico</b>
Gestão e Negócios	Técnico em Administração	5	15
	Técnico em Vendas	4	
	Técnico em Comércio	3	
	Técnico em Recursos Humanos	1	
	Técnico em Secretariado	1	
	Técnico em Cooperativismo	1	
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Técnico em Cozinha	2	5
	Técnico em Hospedagem	1	
	Técnico em Eventos	1	
	Técnico em Restaurante e Bar	1	
Informação e Comunicação	Técnico em Informática	2	5
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	1	
	Técnico em Rede de Computadores	2	
Produção Alimentícia	Técnico em Agroindústria	2	4
	Técnico em Panificação	1	
	Técnico em Alimentos	1	
Recursos Naturais	Técnico em Agronegócio	1	2
	Técnico em Agropecuária	1	
Desenvolvimento Educacional e Social	Técnico em Secretaria Escolar	1	2
	Técnico em Alimentação Escolar	1	
Controle e Processos Industriais	Técnico em Eletrotécnica	1	2
	Técnico em Eletroeletrônica	1	
Ambiente e Saúde	Técnico em Meio Ambiente	1	1

Fonte: PDI, 2014-2018.

Conforme observado, os cursos mais ofertados pertencem ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios, com uma predominância para o curso Técnico em Administração, como consta no Quadro 2. O que justifica a maior oferta para esse eixo são os arranjos produtivos locais aliados à vocação do município focada na cadeia produtiva de serviços que envolvem

transporte, comércio e administração de imóveis, serviços de alimentação, serviços médicos e ensino.

O IFMA como instituição de ensino tem se tornado o *locus* referencial da maior oferta do PROEJA no Estado do Maranhão e estabelece como meta a ser perseguida o aumento significativo da “taxa de ingresso nos cursos ofertados na modalidade jovens e adultos, por Campus”. Segundo “o PDI o IFMA ampliará até 2018, as matrículas em cursos técnicos de nível médio na modalidade de jovens e adultos” (IFMA, 2014), em todo o Estado, conforme quadro a seguir.

**Quadro 3** – Projeção de oferta do IFMA para o PROEJA

ANO	VAGAS
2014	595
2015	960
2016	1040
2017	1080
2018	1160

Fonte: PDI (2014-2018).

Observa-se uma crescente demanda no quadro de ofertas pelos *campi* do PROEJA no Maranhão, constituindo-se como uma oportunidade para o ingresso e possibilidade de uma formação básica aliada a profissional em quase todos os *campi* da Federação.

Como afirmado anteriormente o campus Santa Inês desde 2008, ano de sua institucionalização tem ofertado cursos técnicos, na modalidade de jovens e adultos, atendendo o que estabelece os Decretos 5.154/2004, 5.848/2005 e 5.840/2006.

A oferta dos cursos do PROEJA no campus é desenvolvida na forma integrada, contemplando somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na própria instituição, possibilitando ao educando a habilitação profissional técnica de nível médio articulada a última etapa da Educação Básica. Desta forma, essa oferta contemplou desde a sua institucionalização cursos para atender ao público jovem e adulto, conforme quadro apresentado a seguir.

**Quadro 4 – Oferta de cursos do PROEJA/Campus Santa Inês 2008-2017**

Quadro de oferta de cursos do PROEJA – IFMA - Campus Santa Inês (2008 a 2017)						
Eixo Tecnológico	Curso	Ano (Oferta)	Matriculados	Desistentes	Concluintes	Matriculados Atualmente
Infraestrutura	Edificações	2008	18	9	9	-
Apoio Escolar	Infraestrutura escolar	2008	13	3	10	-
Gestão e Negócios	Cooperativismo	2009	40	21	19	-
Gestão e Negócios	Cooperativismo	2011	40	28	12	-
Gestão e Negócios	Administração	2012	40	24	14 (2 dependentes <sup>5</sup> )	-
Gestão e Negócios	Administração	2013	40	11	6 (23 dependentes)	-
Gestão e Negócios	Administração	2015	40	14	em curso	26
Gestão e Negócios	Administração	2016	40	12	em curso	28
Gestão e Negócios	Administração	2017	40	-	em curso	40

Fonte: Registro Acadêmico do Campus Santa Inês.

Os cursos ofertados são organizados em períodos semestrais, de acordo com o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando estabelece que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Esse aspecto é de fundamental importância, pois a simultaneidade para jovens e adultos entre trabalho e escolarização depende de formas alternativas para possibilitar a permanência dos estudantes na escola, o que torna, entre outros aspectos, a adequação do calendário escolar um fator determinante para o acesso e progressão dos estudantes no sistema educacional.

De acordo com o Parecer CNE/CEB/ Nº 11/2012, o currículo dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os saberes e experiências incorporadas pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber e as experiências sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais dos trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012b).

As transformações sociais, a crescente revolução científica e tecnológica, e principalmente o reordenamento do trabalho exigem uma complexa revisão dos currículos, em caso específico, da Educação Profissional, uma vez que para esse novo trabalhadores

<sup>5</sup> Situação em que o aluno avança o módulo, porém necessita recuperar conhecimentos não aprendidos das bases científicas e tecnológicas devendo cumpri-las para receberem a certificação. (Resolução nº 86/2011, de 5 de outubro de 2011/MEC/IFMA/CONSUP).

serão exigidos “[...] maior capacidade de raciocínio e autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, capaz também de resolver problemas.” (BRASIL, 2012b, p. 209).

Com vistas a atender os trabalhadores e contemplar ofertas mais flexíveis de cursos e programas com objetividade de profissionalizá-los, o Campus Santa Inês através do PROEJA compromete-se em ofertar cursos técnicos para atender essa população que segundo Arroyo (2006) são sujeitos de direitos.

Para contemplar as ofertas de cursos, as Instituições devem atender o que preconizam as Diretrizes, construindo os seus planos contendo obrigatoriamente, no mínimo: identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios e procedimentos de avaliação; biblioteca, instalações e equipamentos; perfil do pessoal docente e técnico; certificados e diplomas (BRASIL, 2012b).

O Plano de Curso Técnico em Administração do *campus* se constitui um documento orientado por uma concepção política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração do trabalho, ciência, técnica e tecnologia humanismo e cultura geral. Por meio dessa concepção, o Campus Santa Inês tem ampliado a oferta de cursos técnicos na forma integrada reconhecendo o trabalho como eixo articulador do currículo integrado

[...] como princípio educativo que é a base de toda a organização e desenvolvimento curricular, sendo o sujeito produtor de sua própria realidade, que ao se apropriar dessa realidade pode transformá-la.

Nessa concepção busca-se a superação do trabalho manual e trabalho intelectual apontando para uma educação unitária em que todos tenham acesso ao conhecimento, a cultura, a ciência e a tecnologia. (IFMA, 2012, p. 6-7).

Observamos que este plano de curso revela em seus fundamentos a articulação com a concepção do currículo integrado, ao apontar que “[...] a relação entre trabalho e educação constitui a essência para o desenvolvimento de competências<sup>6</sup> significativas na formação desse ser como plenamente humano, cidadão, capaz de se inserir no mundo do trabalho” (IFMA, 2012, p. 11).

---

<sup>6</sup> Competência significa resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade. Isto exige que o ensino seja de tipo integral: que combine conhecimentos gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância ao ensinar a forma de aprender do que a assimilação dos conhecimentos; c) se logra maior pertinência do que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre aula e a prática do trabalho. Ademais, estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista da remuneração em face das competências alcançadas. (MERTENS, 1997, p. 37 apud SILVA, 2008, p. 66-67).

Como já mencionamos, é uma proposta que, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional, tem como orientação principal o currículo integrado em que o pressuposto essencial seja

[...] a organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber: *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*. (BRASIL, 2012b, p. 228, grifo do autor).

Além das concepções do currículo integrado que são de extrema relevância, uma vez que é de natureza dos institutos essa forma de organização curricular, também encontramos no plano de curso elementos que balizam a escolha do curso focados nos arranjos produtivos locais, nos dados socioeconômicos, ambientais e culturais e nas potencialidades de desenvolvimento local como citamos,

Hodiernamente, as temáticas atinentes ao campo estratégico da sustentabilidade, dos arranjos produtivos, da produção, da comercialização, dos serviços e os impactos da atividade humana nas atividades organizacionais são intrínsecos à Administração. (IFMA, 2012, p. 2).

Vale ressaltar que a concepção da Administração como está posto no Plano de Curso “[...] está fulcrada nos estudos organizacionais e suas relações com a riqueza, com o ser humano, com a sociedade, com a sua sustentabilidade [...] concebendo que [...] de um lado existe um ambiente dotado de pessoas que necessitam de produtos e serviços, de outro, uma entidade que atenda esses anseios.” (Ibid, 2012, p. 4).

Portanto, o objetivo em estudar essa relação está consubstanciado nos fundamentos da Administração explicitados no Plano de Curso, pois a sua natureza concentra-se no “[...] estudo das organizações e seus nexos com o mercado e pessoas. Nesse contexto, todas as organizações necessitam de apoio de uma inteligência diretiva que se pode denominar de administrativa.” (Ibid, 2012, p. 4).

O referido documento reconhece a necessidade de ofertar vagas para atender um número expressivo de sujeitos que tiveram os seus direitos cerceados com vistas a satisfazer as idiosincrasias do programa, regimentado pelo Decreto 5.840/2006, que admite o direito desses sujeitos de prosseguir aprendendo oportunizando ao público com o perfil da EJA educação profissional técnica conforme preconiza o Art. 1º, §1º, inciso II. (IFMA, 2012).

De acordo com as concepções do PROEJA, um programa de educação de jovens e adultos para esse nível de ensino necessita formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que atenda as reais necessidades de todos os envolvidos, oferecendo-lhes respostas condizentes com a natureza educativas que buscam, dialogando

com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007b).

Evidentemente, como apontamos no parágrafo anterior, a influência desse discurso impõe registrar que está proposto na organização curricular do Curso de Administração se configura objetivamente com o que está definido no Art. 1º §2º do Decreto 5.840/06, “os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”. Essa determinação implica que

Uma proposta curricular que tenciona erigir espaços educativos inclusivos que abriguem o educando da EJA deve reconhecer e compreender os seus saberes e suas vivências, relacionando-as com situações concretas e cotidianas. Além disso, não pode deixar de considerar os saberes que irão se relacionar nos processos formais de educação para organizar práticas pedagógicas integradoras que possibilitem a esses discentes a reconstrução do conhecimento dando significado pleno ao aprendizado. Como ensina Arroyo: “Quem trabalha com Educação de jovens e adultos não atende pessoas ‘desencantadas’ com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores.” (IFMA, 2012, p. 11).

Essa visão encontra respaldo no documento base, reforçando que não se trata nesse processo garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas da possibilidades de alcançar esses objetivos de enriquecimento com outras experiências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, uma nova leitura de mundo (BRASIL, 2007b).

Ademais, acreditamos ser a base de toda organização curricular que se pretende a formação integrada aos coletivos trabalhadores espalhados por esse país. Toda organização curricular com esse objetivo deve estabelecer princípios norteadores com vistas à garantia da oferta, permanência e sucesso destes sujeitos no processo de escolarização. O próprio documento base define princípios, conforme já explicitamos neste estudo, que fundamentam a política no campo da EJA, do ensino médio e dos cursos de formação profissional da rede federal e com base nesses princípios as instituições formadoras fixam suas propostas pedagógicas.

Evidentemente, aportados nesses princípios foram elaboradas as bases que sustentam a prática educativa dentro da organização curricular do Plano, que é o documento norteador do curso Técnico em Administração – PROEJA.

São princípios norteadores da prática educativa que embasam o Curso em comento: a valorização do ser humano; a valorização dos diferentes saberes, sem hierarquização; o trabalho como princípio educativo; a educação em diálogo ininterrupto com a realidade; a convivência social participativa; o trabalho cooperativo; o respeito aos valores éticos, sociais, políticos e ambientais; o compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade; a pesquisa como fundamento da formação. (IFMA, 2012, p. 11-12).

Como vemos, os outros princípios são inerentes ao contexto institucional, pois o IFMA - campus Santa Inês tem o compromisso com a inclusão, portanto, os sujeitos são inseridos neste curso, nesta modalidade que se propõe a desenvolver a integração da educação básica com a educação profissional, considerando a diversidade e condições culturais focados na formação humana, seus modos, e a construção das identidades sociais.

Destacamos que a oferta do Curso Técnico em Administração - Campus Santa Inês oportuniza também o atendimento, conforme consta no plano “[...] às mais urgentes demandas do mercado” (IFMA, 2012, p. 7), pois se concentra como polo em desenvolvimento com base econômica focada principalmente no setor de serviços, com prevalência no comércio. Portanto, objetiva em sentido amplo propiciar um *locus* de inserção de jovens e adultos trabalhadores a uma educação de qualidade, aliando escolarização básica à formação profissional na área da Administração, bem como articulando as experiências destes ao conhecimento formal” (IFMA, 2012, p. 9), e ainda especificamente

Possibilitar ao educando situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam a capacidade de apreciar e auxiliar na tomada de decisões na área comercial, de produção e logística, pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins, consoante os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais;

Inspirar a reflexão entre a teoria e a prática, em um processo dialógico de ensino-aprendizagem, tendo a pesquisa como princípio educativo;

Construir estratégias de ensino e de aprendizagem que possam ser utilizadas na articulação dos conhecimentos;

Desenvolver a capacidade empreendedora e a autonomia dos educandos para atuar na sociedade;

Oferecer ao jovem e ao adulto a oportunidade de inserção no mundo do trabalho pelo conhecimento dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais, artísticos e de linguagens, integrando a formação de Ensino Médio à Formação Profissional na área de Administração. (IFMA, 2012, p. 9).

O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Administração na forma integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFMA - Campus Santa Inês atualmente<sup>7</sup> possui uma matriz com carga horária de 3220 horas,

---

<sup>7</sup> O Plano de Curso Técnico em Administração integrado na modalidade de Jovens e Adultos do IFMA – Campus Santa Inês constam de duas matrizes de organização curricular. Uma com vigência até 2015 e a de vigência atual. O currículo quando está no seu desenvolvimento real nem sempre converge com esse prescrito. Isso está dentro da normalidade, da própria concepção de currículo, como é no seu processo de elaboração e de implementação podendo haver as mudanças necessárias. Nesse processo aqui certamente foram observadas limitações na matriz em 2015, que já foi refeita em 2016. Essas mudanças foram mais substantivas na parte tecnológica, com um acréscimo de 220h no total, que corresponde a um acréscimo de 20h para cada disciplina que estão assim distribuídas: Módulo I (Introdução a Informática), Módulo II (Língua Espanhola), Módulo III (Marketing e Gestão Ambiental), Módulo IV (Gestão de Pessoas e Organização, Sistemas e Métodos); Módulo V (Planejamento Estratégico, Elaboração e Análise de Projeto e Empreendedorismo); Módulo VI (Administração de Serviços e Gestão da Qualidade). O currículo real corresponde ao movimento que o próprio movimento das práticas sociais foram revelando, dando um nova reorientação nesse processo e o campus decidiu

sendo 1880 horas das disciplinas de base científica e 1340 de base tecnológica, considerando a hora/aula conforme plano de curso (anexo).

O currículo do curso Técnico em Administração, considerando o perfil de formação profissional, é organizado em módulos semestrais, conforme as orientações dispostas na legislação que rege a educação básica e técnica profissional. As áreas modulares, assim constituídas, representam importante instrumento de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário formativo profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos sem caráter de terminalidade.

De acordo com as diretrizes para a Educação Profissional, a organização curricular deve explicitar componentes curriculares de cada etapa. A estrutura curricular que resulta das diferentes áreas modulares estabelece as condições básicas para a organização dos tipos de itinerários formativos que, articulados, conduzem à obtenção do grau de técnico no curso específico. Portanto, a organização curricular deve ser preferencialmente semestralizada e o tempo de duração será de até três anos, tanto para o técnico de nível médio regular quanto para a modalidade EJA (BRASIL, 2012b).

O curso ofertado por este campus como especificado é construído por módulos, estes concebidos como organizações de conhecimentos e saberes provenientes de distintos campos disciplinares e, por meio de atividades formativas, integram a teoria e a prática em função das capacidades profissionais que se propõem desenvolver.

Os módulos são semestrais e agregam componentes curriculares que resultarão no desenvolvimento de saberes, permitindo uma aprendizagem integralizada. Esses módulos estão articulados de forma a garantir a formação integral do técnico em Administração deste Curso que dispõe de uma carga horária acima do que é exigido pela DCNEP já mencionado de 3.220 (três mil duzentos e vinte) horas distribuídas em seis módulos.

A construção do Plano de Curso, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 -2018), exige o envolvimento tanto dos professores das bases científicas como os das bases tecnológicas de modo que, juntos, possam prever os componentes curriculares, conteúdos e cargas horárias, mantendo as necessárias inter-relações e a coerência, de modo a contribuir para o progresso social e econômico.

---

por redefinir alguns conteúdos, no que tange a alguns componentes curriculares e cargas horárias e que correspondem ao tempo de estudo de determinado componente curricular.

A organização curricular propicia um espaço ímpar de construção de saberes, ou seja, significa pensar uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura, a quebra dos limites dos campos do saber, na perspectiva da transversalidade possível. (BRASIL, 2008a).

Desta forma e reconhecendo o movimento existente entre os saberes, a proposta curricular para o curso técnico em Administração segue uma organização que integra em um único currículo conhecimentos das áreas básicas/científicas e tecnológicas como fundamento para a organização integralizada, pelo menos em sua intencionalidade.

Observa-se que essa organização curricular do curso Técnico em Administração atende os critérios postos no Art. 14 das DCNEP (2012) no inciso VI, que proporciona aos estudantes fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. É importante ressaltar que é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional consubstanciar, em seu plano de curso, o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. É fundamental também que a toda instituição de educação profissional esteja em sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade, despertando potencialidades, criando oportunidades e fomento ao desenvolvimento humano e profissional. (BRASIL, 2012b)

Reafirma-se que o PDI está em consonância com as concepções e diretrizes dos Institutos ao orientar que cada campus ao propor os seus cursos deve possuir as condições efetivas de sua infraestrutura física e de pessoal docente, vislumbrando a possibilidade de inserir-se na realidade local, na perspectiva de intervir na problemática social e produtiva da localidade, sem descuidar das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, não só por meio do ensino - formando profissionais- como pela produção do conhecimento científico, filosófico e artístico e pela socialização dos conhecimentos construídos através das atividades de extensão (IFMA, 2014).

Nesse sentido, a escolha do curso do Campus Santa Inês foi orientada pelo Eixo Tecnológico Gestão de Negócios, definido no Catálogo de Cursos da Educação Profissional em nível técnico. Essa organização curricular por Eixo Tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional (bases tecnológicas) e dos arranjos lógicos por elas constituídos (matrizes tecnológicas) (IFMA, 2014). Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, os Eixos Tecnológicos facilitam a organização de itinerários

formativos correspondentes às diferentes ocupações/ habilitações dos diversos setores da economia, na perspectiva da articulação entre formação inicial e continuada de trabalhadores (IFMA, 2014).

Os cursos de nível técnico ofertados de acordo como o PDI devem obedecer a um conjunto compreendido dentro de uma concepção metodológica que prioriza a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos, visto que são os princípios orientadores da integração no plano.

Nesses termos o aprimoramento do tempo escolar presume ações efetivas de articulação interdisciplinar, voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, habilidades, valores e práticas e, ainda, a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais, relacionadas com o contexto e a problemática do desenvolvimento local, buscando-se concretizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as recomendações do PDI para os cursos integrados na modalidade de jovens e adultos, a metodologia didático-pedagógica deve adequar-se às características desses “sujeitos das aprendizagens”, compreendendo e favorecendo as suas lógicas de aprendizagens (IFMA, 2014, p. 48).

Daí a necessidade de analisar as concepções e percepções dos sujeitos que estão envolvidos diretamente com o PROEJA, uma vez que se constitui como foco o currículo integrado como instrumento organizativo do fazer pedagógico no campus, *locus* desta pesquisa.

### **4.3 Currículo integrado na percepção dos sujeitos envolvidos com o PROEJA**

Como destacamos, neste capítulo, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, sua organização de trabalho, sua concepção sobre o currículo integrado do ensino médio com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente as percepções, sobre o currículo integrado, sobre a EJA e sobre o programa denominado PROEJA baseando-nos na experiência dos sujeitos com o ensino médio integrado, as experiências de integração curricular, na formação dos sujeitos da EJA, da gestão do curso técnico em Administração na modalidade EJA e a formação continuada dos professores tendo como referência os instrumentos de pesquisa e as técnicas de coleta de dados.

Inicialmente situamos os sujeitos alunos, professores e gestores do campus participantes da pesquisa. Para caracterização dos sujeitos (discentes) da pesquisa, foi utilizado o documento denominado questionário socioeconômico da Coordenadoria de

Assuntos Estudantis - CAE. Este documento contém questões básicas e de interesse institucional, uma vez que a partir dos elementos que o compõem é possível conhecer as necessidades e desejos destes alunos que pretendem ingressar no curso e concluir o Ensino Médio. Por meio desse documento é realizado o processo de seleção, que tem como principal proposta identificar os sujeitos dentro do perfil da EJA que ingressaram no curso técnico ofertado pelo campus. Como vimos, a partir desse documento é possível traçar um panorama do perfil dos ingressos, obtendo informações relevantes a fim de conhecê-los numa perspectiva de alunos trabalhadores considerando as suas aspirações de vida pessoal e profissional, aspectos indispensáveis para o processo de melhor acolhimento do aluno trabalhador.

Com efeito, na concepção de Torres (2011, p. 135), “[...] o valor da prática na constituição do currículo é enfatizado por meio da afirmação da necessidade de considerar como fundamentais as questões relacionadas ao aluno como trabalhador”. Nesse sentido, devem ser consideradas as ações praticadas pelo aluno em seu espaço laboral como condição *sine qua non* para a organização do currículo.

Dentro dessa configuração, o levantamento posto nos remete conhecer mais a fundo o que é bastante representativo para essa categoria com larga tendência para questões voltadas para a condição de sujeito trabalhador com características peculiares, que são condizentes na configuração dessa modalidade de escolarização.

Ademais, os dados levantados e pontuados referem-se às idiossincrasias desses sujeitos que procuram por matrícula nos cursos técnicos movidos por uma esperança de concluir seus estudos, reivindicando sua profissionalização e conseqüentemente o reconhecimento social.

Não obstante, a inserção não se dá em nível de necessidade, uma vez comparada com a proporcionalidade de vagas ofertadas em cada curso. Isso revela de certa forma uma carência de maior oferta para atender esse público, uma vez que a quantidade de vagas ofertadas não chega a ser suficiente.

Mesmo não contemplando em quantidade de vagas para o público que concorre, a procura é maior para o público feminino nesse curso. Esse aspecto se destaca quando identificamos no perfil o sexo dos participantes do seletivo. Vê-se, então, que de acordo com os dados levantados, a maioria dos sujeitos que se matriculam nesse curso são mulheres. Isso demonstra que o perfil do aluno ingresso nos cursos do PROEJA naquela região e ainda a população residente nesse município tanto na zona urbana, quanto na zona rural, se constitui em sua maioria de mulheres. Isso reforça os dados apresentados nos indicadores do IBGE

através do censo demográfico de pesquisa da população residente, por situação do domicílio e sexo, em que o total de mulheres é de 40.395, enquanto o total de homens residentes é de 36.887 pessoas (IBGE, 2010).

Estudos têm conferido um expressivo número de matrículas da Educação Básica na modalidade de jovens e adultos por etapa de ensino e sexo, observando-se que no processo de seleção também não fora diferente, pois a mulher nessa configuração de abandono da escolarização é muito mais evidente em virtude de ter como função primeira o cuidado dos filhos e da casa. Isso fica evidente na fala de umas das candidatas, ao afirmar que “[...] parei de estudar porque tive três filhos e sendo mãe solteira tive que trabalhar para sustentá-los e ajudar minha mãe, pois ela que cuida dos meus filhos para eu poder trabalhar” Uma segunda candidata também situa a condição de família, ao afirmar:

Eu desejo fazer este curso porque mesmo não podendo ter terminado meus estudos por conta de ter tido uma filha, a minha vontade de aprender é grande [...] assim que fiquei sabendo desta oportunidade de ingressar novamente em sala de aula, logo busquei saber de mais informações. Quero muito essa oportunidade, fui boa aluna, e esse desejo de aprender não morreu, é difícil conseguir emprego por conta dessa desatualização.

Quando se analisa o nível de escolaridade em que as mulheres brasileiras estão inseridas, constata-se que já houve grande incremento na participação do ensino médio e na educação superior, principalmente das regiões Nordeste e Norte. Pode-se afirmar que a cultura dos tempos coloniais vem sendo confrontada, isto é, de educação da mulher restrita ao lar e para o lar. Há muitos fatores que contribuíram para esse cenário favorável, com a implantação de políticas e programas públicos visando à universalização do acesso à educação. Além disso, as dificuldades de acesso ao trabalho, em função da falta de formação, permite inferir serem estas uma das causas principais para se buscar níveis mais elevados de qualificação (BRASIL, 2011b).

#### **Quadro 5** – Processo seletivo turmas PROEJA 2015 e 2016 do Campus Santa Inês

Processo seletivo – Curso Técnico em Administração IFMA - Campus Santa Inês 2015 e 2016					
Sexo	Nº participantes do Seletivo	Não ingressos	Total de matriculados	Desistentes	Matriculados Atualmente
Mulheres	71	17	54	16	38
Homens	30	4	26	10	16
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>21</b>	<b>80</b>	<b>26</b>	<b>54</b>

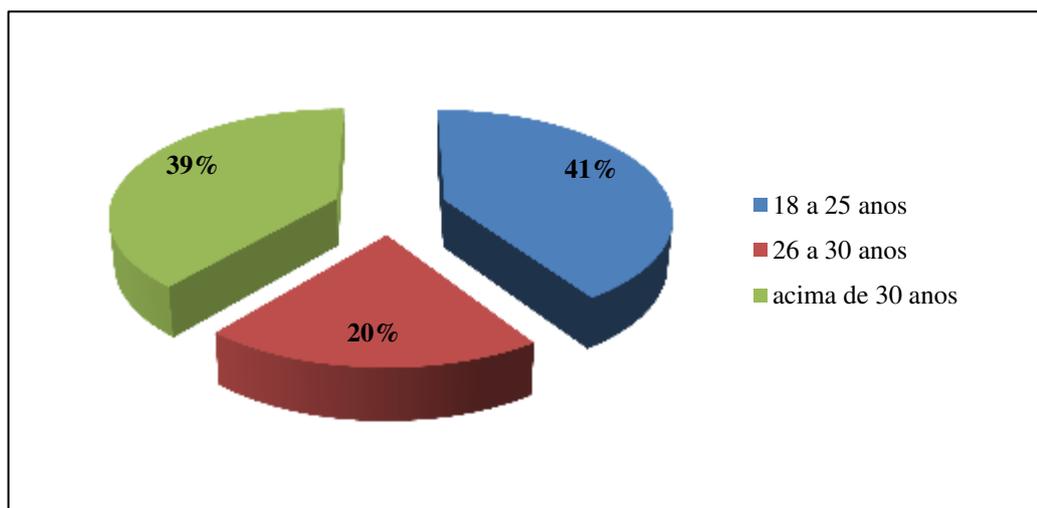
Fonte: Questionário Socioeconômico/Registro Acadêmico do Campus Santa Inês.

Destaca-se que o quadro de vagas neste curso, em sua maioria, é preenchido por mulheres. Algo relevante, pois as políticas de inclusão das mulheres têm cada vez mais impulsionado a busca para sua realização pessoal e profissional, assim como todos aqueles que estiveram fora do processo de escolarização, como aponta o quadro de matrículas das turmas 2015 e 2016 do PROEJA.

Outro aspecto considerado relevante nesta investigação diz respeito à faixa etária dos alunos. Evidentemente, como discutimos no parágrafo anterior, a influência do ingresso de jovens e adultos na escolarização se configura pela própria natureza do seletivo, que aponta como critério idade igual ou acima de 18 anos com características próprias, trabalhadores. É importante destacar que os jovens entre 18 e 25 anos encontram-se uma faixa de 41% do público da EJA no campus, relativamente equivalente aos alunos com mais de 30 anos de idade, conferindo 39% assim como aqueles que estão entre 26 a 30 em menor proporção conforme gráfico a seguir.

É importante ressaltar que o sujeito inscrito e matriculado no curso Técnico de Administração PROEJA apresenta idade variada entre 18 a 50 anos, sendo esta última a idade máxima constatada pela pesquisa.

**Gráfico 3** – Perfil etário dos discentes do PROEJA do Campus Santa Inês participantes da pesquisa/2017



Fonte: Questionário socioeconômico/IFMA- Campus Santa Inês.

Como vimos, quanto ao perfil etário dos discentes do PROEJA, a procura se encaixa no perfil de jovens em idade entre 18 a 25 anos<sup>8</sup>, mas vê-se também que se encontram aqueles

<sup>8</sup> Essa concepção etária na EJA é diversa, pois inicia por uma variação entre 18 a 50 anos. Essa variação é ressaltada pelo próprio documento base, destacada pela heterogeneidade de identidades sociais e geracionais. Não é foco trabalhar a discussão da juvenilização na EJA, situamos o perfil etário apenas para entendermos essa configuração dos alunos do PROEJA do curso de Administração do campus.

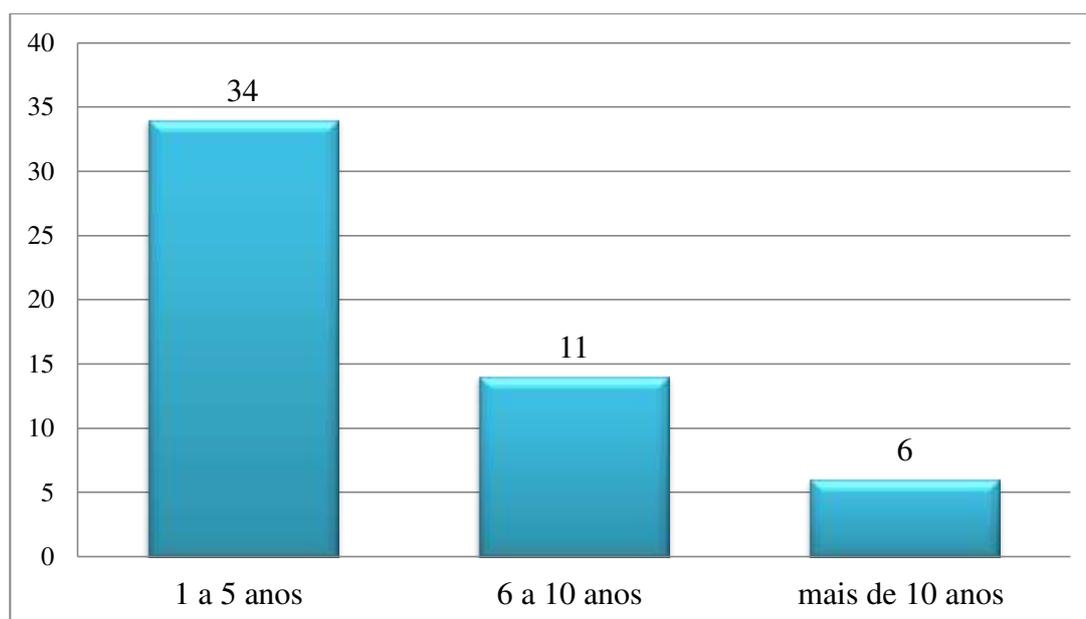
que estão com idade acima dos trinta anos. Observa-se que, na lógica da EJA, e, especificamente do público pesquisado um processo de diferenciação das buscas pela escolarização, dos anseios, experiências e projetos de vida, constituindo-se um público heterogêneo por sua própria natureza e constituição.

O Documento base (BRASIL, 2007a) esclarece que o conceito de jovem tem assumido cada vez mais um caráter polissêmico e multifacetado, definido ora por características cronológicas, ora sociológicas, ora psicológicas, não havendo consenso sobre essa questão nem entre os estudiosos do tema.

Mesmo que entre os estudiosos pese essa polêmica, o PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental e médio adotará o caráter cronológico, considerando jovem o sujeito com idade de 18 anos. Assim, a proposta contida no Programa é destinada a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos. É possível verificar que alunos com faixa etária para cursar o ensino regular estão procurando cada vez mais os cursos oferecidos para jovens e adultos e os exames supletivos. Esta procura pode estar relacionada à inadequação das propostas pedagógicas da escola regular ou à busca de certificação em menor tempo (BRASIL, 2007a).

Ao investigarmos, então, o público matriculado nesse programa, percebemos que a maioria dos jovens presentes nessa modalidade no curso de Administração encontra-se na faixa etária entre 18 a 25 anos, fator que é relacionado também ao tempo de ausência da escola.

Esse contexto é destacado no gráfico a seguir, o qual revela que 63% correspondente, ou seja, 34 alunos matriculados encontravam-se fora da escola entre o período de 1 a 5 anos, razão que justifica o que consta no documento base (2007a, p. 33) que é “[...] possível verificar que alunos com faixa etária para cursar o ensino regular estão procurando cada vez mais os cursos oferecidos para jovens e adultos”, mesmo que prioritariamente a proposta do programa esteja voltada para um público com idade mínima de 18 anos para o ensino médio integrado à educação profissional.

**Gráfico 4** – Tempo que os discentes ficaram fora da escola

Fonte: Questionário socioeconômico/IFMA- Campus Santa Inês.

Constatamos no documento que os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais o direito foi negado. Nesse processo, muitas dessas pessoas tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de instituições escolares. Essa condição é fundamental e faz sentido para compreendermos o tempo, o intervalo de conclusão do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio no PROEJA. Partindo dessa análise, constatamos que 63% dos sujeitos que após terem concluído o ensino fundamental passaram um tempo de 1 a 5 anos para voltar a escola novamente, 26% um pouco mais, correspondente de 6 a 10 anos e 11% estiveram mais de dez anos fora da sala de aula antes de voltarem aos estudos, ingressando no ensino médio técnico neste Campus. Em 2000, o Censo IBGE forneceu dados relativos à frequência escolar pela rede frequentada. Os dados revelam que 79% dos alunos concluíram o ensino fundamental na rede pública e gratuita de ensino, o que reforça a necessidade de compreensão da oferta pública de educação como um direito (BRASIL, 2007a).

Ao tecer tais proposições o PROEJA reforça a necessidade de um atendimento pedagógico específico, haja vista ser esse o perfil dos alunos matriculados nessa modalidade, jovens e adultos todos com escolaridade descontínua, não concluinte com êxito no ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso ou pelas reiteradas repetências, indicadores do próprio “fracasso” ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, em face do desemprego crescente, da informalidade e da degradação das relações de trabalho (BRASIL, 2007b).

Analisando o retorno desses alunos à escola, buscamos também saber a esfera pelo qual esse aluno concluiu o ensino fundamental. A investigação apontou que 91% dos alunos concluíram o ensino fundamental na escola pública, isto é, jovens com escolaridade descontínua, não concluinte com êxito no ensino fundamental na idade certa (PROEJA, 2007a).

É, pois, importante reconhecer que o Edital do processo seletivo do IFMA Campus Santa Inês no item 3 destina para este curso 50% da vagas aos candidatos egressos de escola pública, conforme consta no Edital nº 43, de 23 de novembro de 2015.

3.2. Os candidatos interessados em concorrer às vagas destinadas a egressos de escola pública, na forma do subitem 3.1 deverão atentar ao que segue:

I - na forma Integrada, exige-se que o candidato tenha cursado **TUDO** o Ensino Fundamental em escola pública, ou seja: todas as séries do Ensino Fundamental de 8 anos ou todos os anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

3.2.1. Poderão também concorrer às vagas de que trata o subitem 3.1 os candidatos que:

I – tenham cursado **INTEGRALMENTE O ENSINO FUNDAMENTAL** em escola pública em cursos no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCEJA ou de Avaliação de Jovens e Adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (IFMA, 2015, p. 1).

Como reflexo dessas desigualdades, percebemos que aqueles que abandonam a escolarização são em sua maioria os que se encontram em vulnerabilidade social, portanto, o documento base ressalta que a média de estudo da população por 10 anos ou mais de idade, por cor e por raça segundo dados do IBGE – síntese de indicadores sociais, 2002, a região Nordeste apresenta menor índice de escolarização, principalmente nas raças preta e parda. Isso justifica os dados da pesquisa sobre o perfil étnico dos alunos entrevistados, em que 56% se autodeclararam pardos, 34% negros e apenas 10% brancos. Como reflexo das desigualdades, negros e pardos também são vitimados nesse processo, com menos anos de escolaridade frente a outros perfis étnicos (BRASIL, 2007b).

Há de acrescentar que a diversidade entre os sujeitos é latente também na questão civil. A maioria são casados ou vivem em união estável. Na visão de Gadotti e Romão (2003, p. 120), para definir a especificidade da EJA, “[...] a escola deve-se levar em conta a diversidade desses grupos sociais e respectivamente o perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e participação socioeconômica”.

A renda dos alunos também é objeto de análise, pois torna-se fator de consideração no critério de escolha e seleção pela equipe do CAE, uma vez que os adultos sem renda ou com renda inferior ao salário mínimo inviabilizam qualquer investimento em seu processo de

escolarização. De acordo com os dados, a maioria deles apresenta renda inferior ao salário mínimo, portanto, vivem sob a dependência da família, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 6** – Participação dos discentes na vida econômica da familiar

Participação na vida econômica do seu grupo familiar	Valor	%
Não trabalha e é sustentado pela família ou por outras pessoas	28	52%
Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas	7	13%
Trabalha, e é o único responsável pelo próprio sustento	3	5%
Trabalha, é o responsável pelo próprio sustento e contribui para o sustento da própria família.	9	17%
Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da minha família	7	13%

Fonte: Questionário socioeconômico/IFMA- Campus Santa Inês.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese da caracterização dos entrevistados docentes e gestores, mostrando a formação acadêmica, sua atuação profissional e vinculação com o PROEJA na instituição. Participaram de forma efetiva técnicos administrativos, professores das disciplinas científicas e professores das disciplinas do eixo tecnológico que compõe parte do currículo do curso Técnico em Administração. De acordo com esse levantamento, foi possível perceber que todos possuem graduação, pois, é inclusive, uma exigência legal para ensinar na última etapa da educação básica.

O quadro mostra os sujeitos da pesquisa com suas respectivas formações, atuação profissional e disciplina que leciona no campus Santa Inês.

**Quadro 7** – Caracterização dos gestores e professores entrevistados da pesquisa

IFMA - Campus Santa Inês				
Sujeitos	Graduação	Outra formação	Atuação profissional	Disciplina que Leciona
G1	Licenciatura/Letras	Doutorado	Docente/Superior/Diretor Geral	-
G2	Licenciatura/Química	Doutorado	Docente/Técnico/Superior/Coordenador do PROEJA	Química
G3	Bacharel em Serviço Social	Graduação	Técnico Administrativo/Coord. da CAE	-
G4	Licenciatura Pedagogia	Graduação	Técnico Administrativo/Setor Pedagógico	-
G5	Licenciatura/Ed. Física	Mestrado	Docente/Técnico/Chefe do DE	Física
G6	Licenciatura/Matemática	Mestrado	Docente/Técnico Superior/Diretor de Ensino	Matemática
P1	Licenciatura/ Física	Doutorado	Docente/Técnico Superior	Física
P2	Licenciatura/Matemática	Mestrado	Docente/Técnico Superior	Matemática/Matemática Financeira
P3	Licenciatura/Química	Doutorado	Docente/ Técnico Superior	Química
P4	Licenciatura/Letras	Mestrado	Docente/ Técnico	Letras

			Superior		
P5	Licenciatura/Matemática	Especialização	Docente/ Superior	Técnico	e Matemática
P6	Bacharel/ Eng. Mecânica	Especialização	Docente/ Superior	Técnico	e Higiene e Seg. do Trabalho
P7	Bacharel/Administração	Mestrado	Docente/ Superior	Técnico	e Comércio Exterior
P8	Bacharel/Administração	Mestrado	Docente/ Superior	Técnico	e Administração financeira
P9	Bacharel/Administração	Especialização	Docente/ Superior	Técnico	e Organização Sistemas e Métodos
P10	Bacharel/Administração	Mestrado	Docente/ Superior	Técnico	e Noções de Direito do Trabalho
P11	Bacharel/Administração	Doutorado	Docente/ Superior	Técnico	e Elaboração e análise de projeto
P12	Licenciatura em Filosofia	Mestrado	Docente/ Superior	Técnico	e Filosofia

Fonte: NGP/Campus Santa Inês/ Elaboração própria.

Podemos destacar com relação ao corpo docente e gestores entrevistados que atuam no PROEJA em Santa Inês que 50% possuem mestrado, 31% doutorado e 19% são especialistas. Isso têm uma importância fundamental para o desenvolvimento pessoal do professor e, conseqüentemente, traz benefícios para o contexto do campus, uma vez que possibilitaria novas experiências de ensino e maior intervenção no sentido da contribuição para também atuarem nos diversos níveis e modalidades. Embora esse quadro apresente um nivelamento satisfatório da formação dos professores, contraditoriamente fica evidente que um dos maiores desafios enfrentados no desenvolvimento do PROEJA é percebido ainda na necessidade de formação para estes profissionais, principalmente para o desenvolvimento do currículo integrado do PROEJA que redundaria no trabalho em sala de aula nessa modalidade. Apesar de apresentarem titulação, podemos perceber na fala de um dos entrevistados que ainda são muito evidentes elementos que confirmam a necessidade de uma formação específica para os professores para atuarem nesse programa e com esse público como assim expressa um participante da pesquisa.

Acho que a maioria dos professores se qualifica, mas não necessariamente para o PROEJA. São poucos os nossos professores que têm uma visão para o PROEJA ou que se qualificam, ou participam de eventos relacionados ao PROEJA. Acho que a gente tá muito aquém nisso. Eu acho que vai um tanto do perfil do professor. Eu acho que o projeto do PROEJA é legal ao mesmo tempo eu acho que o perfil do instituto se você for ver é um pouco diferente. Quando a gente olha o perfil do professor que entra no instituto, qual é o perfil? É o de professores que davam aula na universidade e faculdade, é professor que vem com mestrado, doutorado, então não são os professores que têm aquela visão, vem todos com os olhos para o ensino superior. Então é difícil (G6).

Esse depoimento revela a importância que o profissional professor deu à sua formação. No entanto, aponta para a realidade em sua totalidade já que esses docentes e

gestores ingressam no ensino básico técnico com experiências em ensino superior com pouca ou nenhuma experiência com a educação de jovens e adultos especificamente com essa articulação proposta no programa.

Destaca também pela própria natureza institucional dos Institutos em sua maioria professores já com experiência no ensino superior, portanto, como apontado pelo G6 há um distanciamento para a educação básica e respectivamente para a EJA. Analisando o movimento histórico e as transformações de natureza institucional observamos que o cenário vem se modificando e nesse movimento é importante compreender esses sujeitos dentro dessa trama, que é a escola em suas múltiplas determinações.

Isso nos revela o que está posto no documento base por ser a EJA um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso significa [...] que todos podem e devem independente do grau de titulação, [...] mas, para isso, precisam imergir no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer as lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007b, p. 36)

Gamboa (2012, p. 45) assevera que “[...] a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática [...] esses sujeitos se encontram juntos a uma realidade que lhe é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada”.

É importante ressaltar que as concepções e diretrizes para os Institutos Federais trazem à tona a preocupação de pensar em uma estruturação que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para essa composição a quebra de limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível. Para tanto, validam a verticalização do ensino, na medida em que balizam suas políticas de atuação de oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si as responsabilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (BRASIL, 2010).

O currículo, no contexto dos Institutos federais, traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes e oportuniza-os para diferentes realidades dentro de uma mesma instituição. Isso implica aos profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construindo vínculos em diferentes níveis e modalidades de

ensino, em diferentes níveis de formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a).

Na visão de Maron (2016), a lacuna e a conseqüente necessidade de melhoria na capacitação, na formação inicial e na profissionalização dos docentes dessas duas modalidades: EPT e EJA tem sido pauta nas conferências e documentos internacionais. Apesar, dessas duas modalidades, se configurarem na pauta desses documentos, reconhece-se que, a falta de oportunidades de formação para educadores ainda tem um impacto negativo sobre a qualidade da aprendizagem na educação de adultos. (UNESCO, 2010).

De acordo com estudos da UNESCO, “[...] o grupo de professores do ensino médio aparece como o mais qualificado, com 95,4% das funções docentes exercidas por sujeitos formados em nível superior completo.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34). Embora os indicadores aponte para uma realidade em que os professores possuem o ensino superior, isso não significa que possuam formação em licenciatura, pois ainda é muito significativo o número de profissionais docentes que atuam no ensino médio com formação superior em bacharelado, portanto, sem formação específica para atuação profissional docente. Entretanto, na visão de Maron (2016), a formação dos docentes para que possa atender a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos deveria ser contemplada no âmbito da formação de professores para a Educação Básica, pois estes não estão presentes como parte da organização nas licenciaturas de modo geral e muito menos nos cursos fora deles. Além disso, “a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.” (KUENZER apud MARON, 2016, p.68).

Esse lidar, pois, com o ensino integrado e com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma superação de um modelo hegemônico disciplinar que consista em pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho crítico que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2008a).

Como vimos, existem questões neste campo investigativo que nos provocam investigar o currículo integrado. Como já mencionamos, o currículo é concebido “[...] como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.” (SANTOMÉ, 1998, p. 95)

Com a concepção de currículo baseada em Santomé (1998) e Sacristán (2013), foi possível compreender os depoimentos dos sujeitos gestores do campus sobre a concepção de currículo. Para melhor análise apresentam-se descritas, conforme quadro a seguir.

**Quadro 8 – Concepção dos gestores sobre currículo**

<b>Concepção de currículo</b>
Como o nome já denota deve ser algo que leve a uma flexibilidade. O currículo tem que ter um norte, mas não pode ser enrijecido. Então o currículo deve ser parâmetro para a formação (G1)
São todos os conteúdos e metodologias que vão ser aplicados pelo professor no dia-a-dia dentro da sala de aula para passar esse aprendizado para os alunos e também a gente aprender com eles (G2)
Currículo! Assim não é muito da minha área, mas eu imagino que seja tudo aquilo que o aluno vai estudar durante o curso o que é importante para ele concluir o curso. (G3)
Currículo é a organização dos conteúdos (G4)
Currículo é... Além do que você tem na escola a ser cumprido quanto conteúdo, o currículo também é tudo o que você tem além da escola que compõe a tua vida que a gente chama de currículo oculto, os estudiosos, a tua história que tu trazes, o teu contexto familiar, o local, família, vizinhança, isso tudo traz uma bagagem que constitui o teu currículo e isso tudo casa com o que a escola tem e isso se currículo oficial que envolve a matemática, o português, o inglês, enfim. (G5)
O currículo seria todas aquelas atividades e disciplinas que fazem parte do convívio escolar, então como exemplo: os conteúdos que são necessários, que são importantes, então é uma união de todos aqueles currículos aquela disciplinas e conteúdo que são importantes para a formação daquele curso. (G6)

Fonte: Elaboração própria.

Partindo do entendimento de Sacristán (2013, p. 23), o “currículo” não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”, percebemos que as respostas dos sujeitos convergem no sentido de que o currículo perpassa pelo conteúdo sistematizado pela escola e conflui também para outras dimensões da vida. Isso revela na visão de Sacristán (2013, p. 23) que a importância do currículo “[...] reside no fato de que ele é a expressão cultural e educacional”, ou seja, está para além do conhecimento escolar, pois considera o ser humano, em todas as dimensões: como indivíduo e cidadão.

As falas dos sujeitos sobre a percepção do currículo estão centradas nas disciplinas e práticas escolares incorporadas à vida cotidiana, mas também uma visão para além disso, como expõe o gestor G5, ao expressar que no currículo estão presentes os processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o cotidiano dentro e fora do espaço escolar, envolvendo nosso existir no mundo e que nos constitui como sujeitos da aprendizagem permanente, entendendo ainda que isso se articula com o que a escola faz.

Sacristán (2013) testifica que o currículo é a “expressão cultural e educacional” que considera o ser humano em sua integralidade.

Sobre a concepção de currículo integrado, observamos que quase todos os pesquisados demonstram certa familiaridade com essa categoria. Percebemos na fala do G3 uma visão baseada na constituição do curso aliada à profissionalização no sentido da relação intrínseca entre as disciplinas de cunho básico com as disciplinas de cunho profissional no currículo, “É um currículo que vai integrar as disciplinas básicas com as disciplinas do curso técnico”. Isso de fato é considerado tomando como ponto de partida ser uma forma de organização curricular para a formação profissional a que se destina, mas que precisa ser melhor conhecida por envolver aspectos de uma totalidade social e isso demanda uma compreensão mais clara partindo dos seus fundamentos.

Ciavatta (2012, p. 84), ao fazer uso do termo integrar no sentido da integração [...] propõe conceber o termo no “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, [...] de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

Considerando a temática em análise que trata do currículo integrado as categorias que percorremos se movem para a compreensão destas no contexto da educação profissional. Por isso compreender essa integração nos modos da sua efetividade significa perceber uma indissociabilidade da educação geral com a educação profissional em todos os campos que convergem na preparação para o trabalho em suas diferentes proposições, ou seja, nos processos produtivos, educativos que perpassam a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012). Isso significa que o currículo deve integrar trabalho, ciência, cultura, tecnologia como elementos construtores desse currículo.

Por este ângulo, a proposta do currículo integrado e a ideia de uma formação integrada tem uma historicidade de uma formação completa, ou seja, omnilateral “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2012, p. 86).

Na visão do gestor G1 e professor P12 a compreensão do currículo integrado se amplia como uma totalidade social, pois

Então, olhando para a perspectiva do nosso curso de Administração integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nós queremos que o nosso aluno tenha a formação plena. Então, que esse currículo contemple as disciplinas propedêuticas que permitam a inserção desse ser como um ser social, ético, responsável social e ambientalmente e que tenha condições de aprender por si, aliado a isso, nós temos a formação profissional que deve abrir ao caminho para a inserção no mundo do trabalho. Então, a integração é justamente visualizar o ser humano nas suas diversas facetas, como o nome já diz: integrado. Então não há disciplinas mais importantes, as disciplinas se comunicam e elas devem estar alinhadas e aliadas para favorecer essa formação plena do ser humano (G1).

Esta percepção do entrevistado nos alerta para a questão de se construir a compreensão de integração que toma o trabalho como princípio educativo, não somente na oferta de uma modalidade de educação que integra educação geral com educação profissional, mas para todos os níveis e modalidades de educação e, em especial a EJA, visando à formação integral do ser humano.

Bem, o currículo integrado é na verdade o que tenta conciliar conteúdos nas disciplinas que envolvam o campo do trabalho e que envolvam questões ligadas as múltiplas formas de conhecimento do sujeito, da arte, filosofia, sociologia, e ao mesmo tempo também não apenas se limitar a questão dos conhecimentos propedêuticos, mas também pensar o mundo do trabalho, não o mercado de trabalho como tem se equivocado muito ultimamente essa concepção de integrado como integral que não é a mesma coisa. Integrado tenta construir um currículo em que as disciplinas dialogam, só que de certa forma se tem muita dificuldade de se construir esse currículo por conta da própria dinâmica da escola. Como a escola vem construindo isso. Será que a Filosofia consegue dialogar com o conteúdo de Administração? Como dialogam? Em que momento elas dialogam? Porque o integrado não é de forma alguma que as disciplinas estejam separadas, agora o momento propedêutico e depois técnico. Como acabei de falar elas conversam, os conteúdos, eles dialogam, eles conversam. Então eu penso que o currículo integrado é isso, tentaram unir, construir um currículo em que a propostas do trabalho se relacione com a educação. E a proposta desse currículo pelo que eu entendo é justamente a autonomia do sujeito, compreendendo claramente que a questão do ser social nas bases teóricas dos documentos e que constrói as diretrizes sobre o currículo integrado que fala do ser social, fala do trabalho como categoria fundante do ser social não tem como pensar outros complexos do ser social sem também está relacionado com o trabalho, e a educação é um desses complexos que se relaciona com o trabalho (P12).

A compreensão do trabalho em Lucáks (1978) apud Ciavatta (2012, p. 92) que recupera em Marx, como atividade ontológica de caráter estruturante do ser social, como valor extrínseco ao ser humano explícito na fala do professor P12 é “[...] o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.” (Ibid, 2012, p. 92) bem como na concepção dessa categoria como eixo articulador do currículo integrado.

Uma reflexão fundamental acerca do currículo integrado na visão do P4 fica muito claro, pois constatamos na forma posta que o professor demonstra pouca compreensão sobre o currículo integrado, assim se expressa “Quanto ao currículo integrado eu sei muito pouco. Na verdade o IFMA trabalha com essa concepção de currículo integrado, mas até então não fica claro pra gente na verdade esse tipo de integração que existe no Instituto” (P4).

Considerando que no contexto mais amplo o professor já tem uma experiência de trabalho, estando na instituição há aproximadamente dez anos e esse é um dado relevante, que merece atenção por parte da equipe gestora do campus, visto que o currículo integrado é a orientação de toda organização pedagógica dos campi do IFMA. Como vimos, esse modelo de

currículo pelo próprio sentido de integração na análise do P4 ainda não é bem compreendido, no contexto institucional, o que representa uma preocupação, visto que o professor é o principal responsável por seu desenvolvimento. Representa também na compreensão de Ramos (2012, p. 117) que 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”.

Na sequência, quando perguntamos aos alunos, notamos que 86% não souberam opinar sobre o currículo integrado, apenas 14% responderam. Destes que responderam o A6 afirmou que “É a junção do ensino médio com um técnico”, o A11 declarou o seguinte: “Sei que vou ter o diploma do ensino médio e do técnico em Administração”. Uma compreensão coerente com a visão de articulação da educação básica com a educação profissional proposta em um único currículo de acordo com o Decreto que visa essa articulação da escolarização com a profissionalização. Enquanto compreensão ainda do currículo integrado, o A20 fez o seguinte relato: “A proposta do currículo integrado é a que nos parece mais apropriada para atender a necessidade de integrar ensino e trabalho na formação pessoal” e o A27 declara que “O currículo integrado oferece vários tipos de disciplinas para conhecimento, educação, cultura”.

O documento base ao se referir à necessária intersecção entre educação e trabalho na organização do conhecimento, nos mostra o entendimento de que nessa intersecção se compreendam as múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral), destacando ser a qualificação nessas duas dimensões com foco nas ações de formação com finalidades de inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho (BRASIL, 2007b, p. 46). Fica evidente na fala dos alunos A11 e A27 uma compreensão sobre a integração e as formas que essa integração acontece, com destaque para as disciplinas, talvez pela forma como lhes é apresentada esta integração.

Esses modos de compreensão nos ajudam a questionarmos sobre a percepção dos interlocutores sobre a existência da integração das disciplinas da formação geral e específica nas aulas dos professores. Percebemos que 78% afirmaram que notam essa integração nas aulas, entretanto, 18% não opinaram e 4% disseram que não percebem.

Podemos destacar algumas falas

Sim, a meu ver umas dependem das outras (A24).

Sim, pois os mesmos souberam repassar o aprendizado para nós tanto às formações gerais quanto as específicas (A18)

Sim, pois os professores da formação profissional nos explicam com exemplos do nosso cotidiano. (A26)

“Sim, os professores estão de parabéns muitos deles se dedicam com prazer em ajudar, isso é muito importante” (A22).

A fala de A24 demonstra a relação de interdependência presente nas ciências, o A18 visualiza aspectos próximos dessas disciplinas e sua aplicabilidade em seu contexto. Já o A26 relatou que percebe a integração nas aulas, pois trata de aspectos do cotidiano, mas a grande maioria associou a integração às metodologias utilizadas pelo professor, às impressões pessoais e afetivas em suas respectivas disciplinas, como observamos na fala do A22.

As referências que os alunos trazem nos parecem pouco articuladas com os fundamentos que balizam esse modelo de currículo. Na visão de Ciavatta (2012, p. 94), a formação integrada em sua concepção de formação entre o ensino geral e a educação profissional exige em todas as formas “[...] que se busquem os alicerces da proteção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica”. Para a autora, é preciso pensar o trabalho e sua relação com a educação. Nesse sentido, parece ser necessário pensar a partir do conceito de mundo do trabalho numa visão não dissociativa de pensar a profissão, a produção do trabalho e as relações sociais presentes na base dessas ações, ou seja, pensar o mundo do trabalho “[...] inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida.” (LUCÁKS, 1978 apud CIAVATTA, 2015, p. 29). Isso significa que o campo onde se situa a Educação Profissional encontra-se na relação entre trabalho e educação, onde se desenvolvem as múltiplas relações entre o mundo do trabalho e a escola.

Ao mencionar sobre a vinculação entre educação e trabalho o documento base afirma serem estes a referência primordial para a configuração da Educação Profissional, de acordo com o descrito no Art. 9 da Lei 9.394/96, ao afirmar que “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” numa confluência para a formação integrada voltada para uma “[...] inserção autônoma e solidária do mundo do trabalho” (BRASIL, 2007b, p. 46).

A preocupação aqui é a compreensão do trabalho como eixo articulador desse currículo, entendendo que o PROEJA se assenta na concepção de integração da educação básica com a educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo.

Uma reflexão desse programa se assenta na formação alicerçada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, compreendendo ser uma formação que integre educação geral com educação profissional, a qual para o enriquecimento

científico, cultural, político e profissional das minorias, pela indissociabilidade dessas dimensões da vida (MARON, 2016).

Essa compreensão do trabalho como fundamento do currículo integrado ainda é pouco assimilada e por vezes desconhecida por parte dos sujeitos gestores e professores entrevistados. Apesar de a educação para a formação integrada estar presente desde as bases de uma concepção de integração proposta pelo Decreto 5.154/2004 e nos documentos e planos dos Institutos Federais, quando indagamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos do currículo integrado, percebemos 50% dos entrevistados demonstram um distanciamento da compreensão desses fundamentos, o que revela certo desconhecimento, conforme algumas das respostas “Desconheço, não sei mesmo” (G5). “Não conheço. Se eu conheço não sei se são fundamentos de fato. Avaliação, questões... acho do próprio currículo em si, os conteúdos ali presentes, o próprio conteúdo, as metodologias que você utiliza para ministrar uma aula para que os alunos consigam entender, assimilar, fiquem atentos” (G2). “Realmente eu não tenho conhecimento, quando eu entrei aqui eu não tive um rumo eu ainda tenho um pouco de dificuldade com isso aí” (P6).

Além destes, apenas 11% fazem conexões claras a respeito do que fundamenta esse currículo, considerando a sua proposta. Desta forma, na lógica e pensamento do P12, o ideal seria primeiro entender de onde partiu a necessidade da ideia do trabalho e a ligação com a educação. Por isso ressalta que

Penso eu que a base da educação nessa proposta atual segue um alinhamento próximo da perspectiva gramsciana. Os educadores brasileiros seguem essa linha gramsciana [...] que é de onde partiu esse debate sobre trabalho e educação, contudo falar de fundamentos a gente tem que ir para a base mesmo. A base é de onde partiu a ideia do trabalho, a importância do trabalho como categoria fundante do ser social. E aí eu acho que Marx ainda é o fundamento, foi quem desenvolveu essa categoria e a gente pode ir para Lucács na ontologia do ser social [...] eles de certa forma deram uma virada na perspectiva da formação na ideia do trabalho, e então, claro, Gramsci é o autor que trata sobre a formação da cultura, do processo hegemônico da necessidade de se construir uma cultura e da relação do trabalho com a educação. Gramsci talvez seja a conexão que liga a educação com a proposta educacional ligada ao currículo integrado. Acho que Gramsci é de fato a fonte principal (P12).

Para Nosella (2010, p. 48), “[...] tanto o estudo, como o trabalho são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade”, haja vista nesse processo a formação sociolaboral ser permeada pela ação da escola. Trata-se, pois, na fala do P12 o pensamento de Gramsci como formador de cultura ao propor resgatar o sentido de “cultura desinteressada”, como sendo “[...] uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens.” (NOSELLA, 2010, p. 47).

Nosella (2010, p. 35) ainda afirma que o trabalho como princípio pedagógico na visão de Gramsci é entendido como o “[...] momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal”.

Isso é parte da compreensão de que o trabalho em sua estreita relação com a educação é entendido como princípio de produção e apropriação de conhecimento e saberes, sendo, portanto fundamental na articulação de uma formação humana integral, elementos basilares para a construção de um projeto social emancipador.

Na proposta do PROEJA, o trabalho como princípio educativo está presente no quarto princípio, conforme segue

O quarto princípio compreende o **trabalho como princípio educativo**. 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 (BRASIL, 2007b, p. 38).

É importante destacar que os fundamentos dessa política são definidos a partir das teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Essa análise apontou também que 39% dos entrevistados não fizeram menção à proposta clara de uma formação, tendo como eixo articulador o trabalho como princípio educativo proposto por Gramsci (1991, p. 130) ao afirmar que “[...] o conceito e o fato do trabalho é o princípio educativo imanente da escola”. Observamos na fala a seguir, aspectos que convergem para a elevação da qualificação<sup>9</sup> do processo da escolarização com profissionalização. Nesse contexto, a qualificação é vista apenas como parâmetro de sucesso para entrar no mercado de trabalho desconectada do mundo do trabalho conforme relatos

Eu acho que é a ideia quando você chama de fundamentos eu penso que seja a aplicação do técnico e do integrado, eu penso que é a que possibilite que o aluno saia da instituição com mais bagagem para poder atender ao mercado (P7).

Aumentar a qualificação, aumentando a qualificação e profissionalização direcionada para uma atividade técnica a pessoa já sai com a capacitação um pouco melhor (P8).

Ao tratar ainda sobre a concepção do currículo integrado com os gestores entrevistados, a maioria afirmou desconhecer. Entretanto, o G4 interpretou da seguinte forma a concepção teórico-metodológica do currículo integrado

<sup>9</sup> Por *qualificação* entende-se o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. Considera-se como um ativo com o qual as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados posto de trabalho. Pode-se definir como sendo a *capacidade potencial* para desempenhar e realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto de trabalho (MERTENS, 1997 apud SILVA, 2008, p. 77).

O que eu acho, o que eu entendo do currículo integrado [...] aqui dos Institutos Federais, ele busca, derrubar uma concepção antiga tipo: as escolas técnicas só formavam mão de obra e aí a formação propedêutica que era para a universidade eles acabavam que não faziam isso, e então o Instituto Federal agora com o currículo integrado tenta contemplar essas duas questões para não ficar focado só na formação técnica (G4).

Fica claro na fala do G4 a compreensão da nítida separação entre os conhecimentos do ensino técnico e os da educação geral na escola que se deu historicamente, de maneira formal e artificial, ou seja, um modelo de escola para formação da mão de obra e outra para formar para fazer o vestibular. Uma formação de caráter dual em que ou se prepara o aluno para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, a qual deve ser superada pela proposta de integração.

O documento base revela que é prejudicial na vida do estudante o tipo de oferta educacional no ensino médio centrado no nível que lhe sucede, e não em objetivos próprios, já que esse passa a resumir-se numa perspectiva de aprovação no vestibular e não avança na perspectiva de sua formação integral. Isso caracteriza uma verdadeira inversão de prioridades educacionais uma vez que a escola nesse contexto tem um papel relevante para a formação cidadã, pois retoma aspectos históricos da organização escolar (BRASIL, 2007b).

Para Maron (2016, p. 51), “[...] o que se pretende, portanto, é um ensino que abandone a fragmentação de conhecimentos e os conteúdos desarticulados e que se adote a integração entre os conhecimentos gerais da formação propedêutica e os específicos da educação profissional”. O que quer dizer que com essa integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral proposta para os cursos do PROEJA os jovens e adultos possam conhecer os princípios que regem os processos produtivos. A ideia é que o adulto trabalhador amplie seus conhecimentos em profundidade, conforme Ciavatta (2012) ao afirmar que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir, planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-cultural. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A ideia dessa formação integrada tem o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, isto é, pretende ser omnilateral.

Está também em curso no Capítulo III da Lei 9394/96 que trata da Educação Profissional em seu Art. 39 que “a educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Essa ação impositiva da Lei fez com que outros instrumentos fossem construídos para a sua devida efetivação em busca de uma configuração nas políticas para o ensino médio e para a educação profissional.

Nesses termos, “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos, o que se pretendia de fato com esse artigo era

a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica de ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício das profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 37).

Assim sendo, a proposta do Decreto 5.154/2004 objetiva “[...] resgatar a articulação entre escola e trabalho, por meio de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto totalidade, e, portanto, ao mesmo tempo teórico e prático.” (KUENZER, 1992, p. 106) na perspectiva de romper com a dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação profissional.

Como vimos, o decreto em referência possibilitou transformações importantes para a construção do currículo integrado numa perspectiva da integralidade em sua totalidade. Na visão de Ciavatta (2008, p. 17), “[...] a aprovação do Decreto 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação”. Assim, podemos perceber que mesmo tendo contribuído em uma visão de romper a dualidade existente fruto da imposição do Decreto 2.208/97, na medida em que propõe a integralidade, as respostas obtidas pelos entrevistados sobre as mudanças promovidas por esse Decreto foram de 72% de total desconhecimento do teor desse Decreto. Isso pode ser justificado por não terem os fundamentos e conhecimentos da concepção do currículo integrado já evidenciado, visto que o Decreto 5.154/2004 tornou-se referência para a mudança estrutural dessa forma de organização curricular.

O depoimento a seguir é ilustrativo

Esse último que teve sim. Acho que essa reforma toda que nós estamos tendo agora no novo Ensino médio. Eu acho que ele já vinha antes trabalhando, só que esse ano

eles colocaram de fato esse decreto. Eles já vinham conversando, só que foi assim uma conversa entre os governantes. Eles não passaram para a base em si discutir se realmente a gente ia aceitar essa reforma. (G2).

Apesar da postura crítica do entrevistado, a fala revela a dificuldade da apreensão do conceito de integração dos conhecimentos e mudanças na concepção do currículo promovidas pelo Decreto 5.154/2004. Percebemos na fala do entrevistado que o teor do Decreto foi equivocado, reduzido à Reforma do Ensino Médio em curso.

Também é imperioso considerar que a proposta que se tem hoje e que precisa ser ressaltada poderá sofrer retrocessos com a reforma do ensino médio que se encontra em curso, pois a proposta do currículo integrado segue uma linha visando à emancipação do sujeito, mas há um grupo fortemente conservador, tentando manter a lógica do mercado de um lado, e do outro educadores tentando propiciar uma lógica humanizada, uma lógica de rupturas e da contradição em relação ao que é predominante, que é a sociedade capitalista ligada à ideia de mercado e à competitividade. E o currículo nesse contexto, da forma como vem sendo construído, vem trazendo problemas estruturais e não será possível mais estabelecer esse diálogo. Essa visão é por P12 enfatizada.

Vem a reforma do ensino médio agora por meio de decreto e jogou por água a baixo toda a luta histórica de muitos anos por um currículo integrado, trazendo de volta a velha perspectiva da educação para o mercado de trabalho onde quem estuda a educação sabe que essa concepção era justamente que favorecia essa diferença de classe, essa desigualdade de classe que existe uma educação para o pobre e uma educação para o rico. O rico se prepara para o vestibular e o pobre é aquele que estava se formando na escola técnica ali para arranjar um emprego, ou no SENAI para ter um emprego de mecânico, alguma coisa assim. Eu lembro muito disso que foi algo que fez parte da minha vida. Fiz curso de Estradas quando era estudante. Então a gente pode entender sim que trouxe mudanças, mas trouxe problemas também, trouxe aspectos positivos analisando no todo, mas trouxe problemas também e os problemas foram postos e é o que se discute para melhorar (P12).

Nos depoimentos do P12, estão presentes elementos que sustentam o real movimento da construção do referido decreto, bem como uma preocupação com o retrocesso nesses últimos tempos e que a G2 mostra-se coerentemente preocupada com essas mudanças que diretamente afetarão o currículo numa perspectiva da integração, principalmente no campo político.

O entrevistado P12 acrescenta ainda que:

O Decreto 5.154/2004 trouxe mudanças importantes porque as condições que estão postas agora que era de onde a gente estava partindo para tentar lutar por mudanças. Pelo menos os educadores participaram dos movimentos e a gente precisava de algo, de algum lugar, alguma referência para refazer, discutir, reinventar e a referência que se tinha é então por mais que seja um Frankstein onde Lula pretende unir as propostas dos capitalistas com as propostas dos educadores, que isso é uma coisa inconciliável. [...] Então por maiores problemas que tenha a forma, o decreto ainda assim é o diferencial que a gente tinha para começar a partir dali questionar e tentar reconstruir uma ideia de currículo (P12).

Verifica-se neste relato que o professor faz referências significativas a respeito do Decreto 5.154/2004 que coadunam com os aspectos de sua gênese no contexto de lutas por mudanças num processo contraditório de sua construção. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 22), a gênese das controvérsias que cercaram a revogação do Decreto 2.208/97 e a construção do Decreto 5.154/2004 se deu nos movimentos e nas lutas dos anos 1980, principalmente pelo processo de redemocratização já existente no país e pela “remoção do entulho autoritário” presente no Decreto revogado 2.208/97.

O referido Decreto (5.154/2004) trazia em seu bojo concepções de organização, destacando a estrutura sociolaboral e tecnológica a indissociabilidade das categorias prementes de uma formação articulada, o trabalho como gerador de toda a educação e formação para o mundo do trabalho e a total integração da teoria com a prática (BRASIL, 2004).

Na visão de Ramos (2012), nesse Decreto havia ainda em sua percepção a simultaneidade da educação básica e a educação profissional, não ficando explícito o sentido da integração.

Também podemos perceber a visão de outros entrevistados, afirmando que o referido Decreto trouxe mudanças na concepção do currículo. Como vimos

Favoreceu porque ele integralizou e favoreceu o currículo direcionado para a formação técnica. Essa flexibilização dessa mudança consequentemente ocasionou uma melhora na questão do direcionamento técnico para a formação profissional (P8).

Sim, com a participação maior do aluno na escola com a integração maior com o professor e aluno, aluno e professor, aluno e direção, direção e aluno (P11).

Essa mudança também é percebida na fala do G1, ao relacionar com a sua própria experiência:

Sim. Considerando que anteriormente nós tivemos o esfacelamento da integração. Eu estudei e terminei no CEFET peguei a ultima leva praticamente da integração. Logo depois, um pouquinho mais na frente, meu irmão estudou também no CEFET, só que lá ele poderia optar. Considerando as necessidades, considerando as exigências próprias da sociedade ele optou por deixar de lado a formação profissional e se dedicou apenas as disciplinas propedêuticas, já que não era obrigatória a formação profissional. Então a integração havia sido rompida. Isso revela muito da política educacional à época vigente e a política que se instituiu a partir do decreto, um olhar mais inclusivo, um olhar mais pleno visando a formação integral e ao mesmo tempo a inserção no mundo, seja do trabalho ou no mundo social. O currículo foi alterado partindo do princípio de que o trabalho é o eixo norteador, a partir dele se estruturando os eixos: ciência, cultura, linguagem e tecnologia para justamente pensar o ser humano na sua integralidade, numa formação unitária (G1).

Nesse contexto, segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) a primeira perspectiva apontada era a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, num movimento histórico e contraditório, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com outras instituições de formação profissional. A segunda propunha a compreensão política de formulação conceitual que percorria definir o caráter unitário e politécnico para o ensino médio.

As considerações apontadas pelo gestor são construídas por uma ideia de currículo como um aparato social e cultural que permite um olhar mais inclusivo, não se detendo apenas ao seu aspecto legal, mas aos desdobramentos que a partir dele vieram se concretizar no panorama da educação profissional, principalmente na constituição de uma organização que privilegie a integralidade das partes que o completam, de modo que a formação seja de fato uma formação plena. Portanto, as mudanças propostas na visão de G1 encontram-se ancoradas por Ciavatta e Rummert (2010, p. 111), pois na visão das autoras a “[...] formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo”, sendo clara a ideia de que essa mudança se deu a partir desta nova concepção de currículo que tem por princípio o trabalho como eixo norteador. A partir dele se estruturando os eixos: ciência, cultura e tecnologia para justamente pensar o ser humano na sua integralidade, numa formação unitária.

Nesse contexto consideramos fundamental que os profissionais entrevistados se posicionassem com base em sua própria experiência se a integração entre o ensino médio e a educação profissional proporciona uma formação mais sólida.

A partir dessa afirmação manifestada obtivemos as seguintes respostas. 56% afirmaram que sim, 39% afirmaram que não e 5% não se manifestaram.

De acordo com o documento base, a finalidade precípua da política de integração é essencialmente a capacidade de proporcionar a formação integral do educando. Fica evidente a seguir na fala de P5 que integrar não significa apenas justapor, mas compreender a relação das partes na totalidade.

Na visão de Ramos (2012, p. 116), “[...] o conhecimento não é de coisas, entidades e seres, mas sim, das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento”. Neste caso, percebeu-se na fala do professor a relação indissociável da teoria com a prática, algo que é extremamente considerado na concepção do currículo integrado como sendo “[...] aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” (RAMOS, 2012, p. 117). Outro aspecto a considerar se expande para a Interdisciplinaridade como uma ação pedagógica unitária. Na visão de Veiga (2016, p. 84), a organização do currículo integrado “[...] não é uma questão exclusivamente técnica; sobretudo, é uma questão

social e política”, pois nesse modelo de currículo as relações são menos hierarquizadas conferindo maior trânsito entre as disciplinas correspondendo a uma visão interdisciplinar, portanto integralizada, como esse depoimento mostra

Sim, a gente percebe que quando um aluno possui a parte teórica que seria as disciplinas básicas do eixo comum da educação básica e essas disciplinas são associadas aos conhecimentos específicos das áreas técnicas e tecnológicas o desenvolvimento desse aluno tanto na parte intelectual quanto na parte profissional desenvolve mais rápido. A gente percebe que depois que o aluno consegue vislumbrar que a teoria que ele estudou é aplicada na área que ele vai exercer a profissão se torna significativo esse conhecimento empírico que ele tem em sala de aula, então é um bom momento da gente conseguir fazer a teoria e a prática. Quando você está trabalhando só na educação básica sem ser integrado você fica limitado em relação a ter essas possibilidades de troca com os professores, por exemplo, você está dando aula para o curso de Edificações e o professor lá que é engenheiro civil vai dá uma disciplina que ele precisa de trigonometria que é da disciplina de matemática, então quando o aluno está assistindo a aula de trigonometria comigo e depois ele percebe que na prática de alguma profissão ele vai precisar daquela matemática se torna significativa a aprendizagem e o desenvolvimento dele se torna mais rápido (P5).

Podemos também perceber que com essa configuração que aponta para uma ideia de integralidade via interdisciplinaridade na visão de Ivani apud Lopes e Macedo (2011, p.134) “[...] significa alcançar um nível de profundidade, ao mesmo tempo ampla e sintética, capaz de fazer emergir potencialidades ocultas nos alunos” como aponta P5 e G1 em suas falas.

É importante salientar que o caráter mecanicista presente, conforme apontado na fala de G1 ao tratar das disciplinas isoladas de um currículo centrado na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva dos conteúdos, é confirmada e criticada por Gallo (2000, p. 21, grifo do autor), ao ressaltar que “[...] a realidade do ensino contemporâneo é a *compartimentalização* do conhecimento, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*”. Isso significa que “[...] quanto mais conhecimentos são acumulados sobre uma determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade”. Portanto, na visão de G1 essa forma precisa ser superada visando romper com esse isolamento.

Sobre isso, Ramos (2012, p. 120), sem perder de vista a necessária compreensão de que o “[...] currículo escolar, formalmente, faz seleção desses conhecimentos e os organiza em disciplinas que têm como referência os campos da ciência” ressalta também a importância das disciplinas escolares e afirma que “[...] na perspectiva dialética, contraditoriamente, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação das partes [...] como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real [...]”. Em outras palavras

isso implica que é necessário definir disciplina<sup>10</sup> e conteúdos que organizarão o currículo escolar.

Essa visão de Ramos aponta para que se reconheça a importância das diversas áreas do conhecimento e suas múltiplas relações com a totalidade descaracterizada pelo esfacelamento, isolamento e compartimentalização contrárias à forma como as disciplinas tem se constituído no currículo conforme destaca Gallo (2000, p. 230) “[...] como “gavetinhas” [...] quando na verdade só pode ser compreendida em sua totalidade como parte de um conjunto”.

Com vistas a esta concepção de que as diversas áreas devem dialogar, buscamos entender na visão dos docentes como essa integração curricular acontece no PROEJA.

Na concepção de P2, “acredito que essa integração acontece”, e ressalta:

Nós procuramos ver na área de matemática as disciplinas que vão servir para eles acompanharem outras disciplinas. Matemática Financeira é uma disciplina que vai ajuda-los a ver disciplinas da área de administração sobre orçamento. É uma disciplina que tem uma ligação. (P2)

Infelizmente eu tive só uma vivência e não foi com a área técnica que a gente trabalhou interdisciplinarmente, foi com três disciplinas do eixo comum, Filosofia, História e Matemática. Com os professores da área técnica falta esse tipo de trabalho você discutir o planejamento ou o coordenador do curso de Administração, pensar junto com os professores no momento de discussão do plano onde a gente pode naquele determinado conhecimento que o aluno tem que construir no processo. As disciplinas de Matemática, Física, Biologia, Filosofia vão poder ajudar as disciplinas da área técnica. Quais os conteúdos da área técnica auxiliam os professores no eixo comum. Então não acontece (P5)

Nesse contexto, G1 apresenta a seguir que a forma de possibilitar melhores condições para a integração, é pensar o trabalho na escola por meio de ações interdisciplinares como ponto de articulação entre os saberes. Isso na visão de Guy Palmad apud Gallo (2000, p. 26) a interdisciplinariedade<sup>11</sup> embora conceitualmente tenha presente um enfoque de visão única do saber, ainda é perceptível no campo do conhecimento uma justaposição em que ocorre uma “[...] cooperação de caráter metodológico e instrumental [...] não de uma integração conceitual e interna”, propriamente dita.

De acordo com esse autor, apesar de toda essa profusão conceitual, esse trabalho de conectividade entre as disciplinas e entre os docentes continua sendo um problema que ainda permanece, mas que precisa ser observado, pois na “[...] ótica da interdisciplinaridade deve

---

<sup>10</sup> Japiassu apud Lopes; Macedo (2011, p. 132) “[...] sinônimo de ciência, indicando o resultado do trabalho científico especializado, um conjunto de conhecimentos com homogeneidade de métodos, planos de ensino e formação, de maneira a garantir a reprodução desse conhecimento no mesmo domínio”.

<sup>11</sup> Guy Palmade apud Gallo (2000, p. 26) “[...] integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber; (Soler) intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências”.

existir cooperação entre os campos disciplinares capaz de gerar enriquecimento de superação nas fronteiras do conhecimento” (Ibid, 2000, p. 27). Na forma como G1 se coloca é possível compreender que é possível uma formação sólida que permita ter esse olhar mais completo da realidade mesmo com fragilidades, conforme exposição a seguir

Sim. Como eu vim dessa formação que me proporcionou um olhar diferenciado, inclusive quando cheguei à universidade a minha mente já estava aberta porque lá minha formação já me permitia esse olhar integrado, eu me vi como ser humano mais amplo, que conecta os conhecimentos e tenta correlacionar às proposições às partes do mundo. Então eu sou um árduo defensor da integração, claro, ela tem dificuldades porque nossas disciplinas são caixinhas que muitas vezes não dialogam e o trabalho docente muitas vezes é um trabalho isolado, mas se nós pensarmos um currículo, se nós pensarmos na concepção, se nós pensarmos que seria possível fazer um trabalho inter e transdisciplinar nós teremos de fato uma formação mais efetiva. Só que é possível remontar essa formação mesmo com alguns pontos de fragmentação (G1).

A fala anterior reflete a visão de integração e experiência de uma formação sólida no Centro Federal de Educação Tecnológica vivida pelo entrevistado, e que essa experiência possibilitou o ingresso a estudos superiores já com esse olhar integrado e com uma formação humana, como bem define Ciavatta (2012, p. 85) entendida “como um direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão [...] integrado dignamente a sua sociedade política”.

Sob esse prisma, os fundamentos para essa formação sólida caminham para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições e possibilidades de se pensar um currículo convergente para a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* (RAMOS, 2011).

No relato a seguir, o entrevistado aborda aspectos relativos ao planejamento como mecanismo para a organização da proposta de formação mais sólida. A fala do entrevistado traz a defesa que não se faz integração isoladamente, mas como uma conexão entre as áreas do conhecimento.

Por isso no relato a seguir o sujeito considera ser possível ter essa formação sólida

Acho que dá sim para fazer, agora desde que com um planejamento. Por exemplo, só colocando as disciplinas do eixo comum e as disciplinas do eixo técnico isoladamente, sem pensar em como uma pode está ligada na outra, fica complicado. Então, eu acho que se a gente tem um planejamento das disciplinas do eixo comum é feito o estudo e qual o momento ideal para cada uma de acordo com as disciplinas técnicas eu acho que pode ficar bem sólida, mas só jogadas as disciplinas isoladamente fica fragmentada (G6).

Sem essa integração, fica difícil, se isoladamente cada disciplina permanecer em sua caixinha sem a possibilidade dessa articulação, como Lopes considera ao afirmar que

[...] as disciplinas escolares não podem ser entendidas apenas como divisões do conhecimento ou como expressões das divisões de conhecimento da ciência [...] as disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores

sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas [...] São construções sócio-históricas específicas da escola. (LOPES, 2006, p. 150).

Ademais, é importante também ressaltar que na visão de G6 o caminho para que se estabeleça essa integralidade perpassa pelo ato de planejar coletivamente, pensando e articulando como as disciplinas podem dialogar, para que esse ato de solidificação da formação possa de fato acontecer. Lopes (2006, p. 153) afirma que “[...] nas condições concretas das escolas atuais, muitas são as estratégias encontradas na tentativa de estabelecer conexões entre saberes”, e ainda destaca que o “[...] ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve atividades e conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20), por isso no pensamento de Menegolla e Sant’Anna (2010, p. 50) o planejamento pode ser uma estratégia nesse sentido, pois na visão dos autores é o “[...] instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos propostos” e, o currículo nesse sentido deve “[...] evidenciar todas as oportunidades de integração e correlação de conhecimentos, para que o educando possa promover a aplicação do aprendizado na vida prática”. (Ibid, p. 50).

Corroborando com tal visão, Santomé (1998, p. 125) assevera que

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana [...] escolar, as diversas áreas do conhecimento e experiência articulados mutualmente contribuem de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários a uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

É importante também ressaltar a experiência do gestor entrevistado sobre o tema quando em sua fala situa o movimento de mudança do modelo de formação dual, ao referir-se sobre a formação, ou seja, para uns (trabalho manual) e para outros (trabalho intelectual) coerente com a história da superação da dualidade estrutural ao afirmar

Eu vou colocar como minha experiência que foram uns trinta anos atrás que praticamente todo o ensino médio era profissionalizante. Eu acho que dali saía sim uma base sólida que o aluno sabia as disciplinas e sabia o seu teor profissional. Então, com o tempo o que eles fizeram, direcionaram a classe mais baixa só para o mercado de trabalho, e não estavam colocando-os no ensino superior. Então separou o ensino profissional do ensino médio e hoje a gente retoma novamente. (G2).

Como já mencionamos, essa visão dicotômica não garante de forma contundente uma base sólida, visto que a experiência dessa dualidade social e educacional se estruturou na lógica das funções que cada um desempenharia na sociedade demarcada historicamente, dada a uma condição de trajetória estrutural.

No entanto, encontramos também visões contraditórias, como a dos entrevistados a seguir que expõem maior segregação e distanciamento da conectividade das áreas básicas e da profissionalização numa concepção de dissociação das etapas do processo de formação na lógica de sua observação e experiência com essa realidade na prática.

Na minha opinião, não. Assim, se eu fosse preferir na qualidade de aluno eu preferiria por uma formação mais geral e depois dessa formação geral e aí cabe o ensino superior, uma formação mais específica, mas eu não quero ser assim ah! Só essa ideia que está correta, eu vejo que tem alunos que talvez passaram da idade normal de cursar o ensino médio normal e que talvez preferiria cursar o técnico para entrar logo no mercado de trabalho. Só que a meu ver o aluno ficaria melhor pra formação dele se ele primeiro cursasse bem uma formação geral para depois pegar uma formação específica (P2).

Em termos, o tempo que nós temos de três anos, que é agora, eu acho que não. Antes nós tínhamos quatro anos que seriam dois anos do básico e dois anos do técnico e aí eu acho que nesse tempo de quatro anos sim porque se estendia mais, mas com três anos e por experiência o médio, as disciplina básicas reduzem muito a carga horária e não chega pra gente dá o conteúdo que é específico do ensino médio que é diferente de um curso que é só o médio, então você não consegue no máximo 60% e tem que diminuir também a carga horária e o conteúdo do técnico e então eu não acho. Nas condições atuais não sai nem o médio e nem o técnico com o objetivo que é. Quando eram quatro anos, ai sim!, e como era antes de quatro anos que a gente só tinha três anos, tínhamos um ano de básico porque o curso era específico para o técnico não era como hoje que tem um direcionamento para aquele aluno partir para uma universidade, porque antes o objetivo geral era formar técnicos, hoje está técnico e médio e não sai nenhuma coisa que preste nem outra (P3).

Estas posturas evidenciam uma realidade já superada nas políticas, conforme aponta o documento base, ao se referir sobre os fundamentos político-pedagógicos do currículo em que se concebe a educação como processo contínuo, estabelecendo, conforme consta no referido documento a

[...] relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, traçando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar de forma integrada, um projeto educativo, para além das 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. (BRASIL, 2007b, p. 41).

Mas que ainda estão apenas no âmbito dos documentos e concepções. Observamos que há ainda pouca percepção, principalmente no que concerne aos fundamentos já discutidos anteriormente, o que nos leva a constatar a necessária compreensão dessa forma de articulação.

Essa visão de integração, conforme é apontada a seguir, implica concluir que na visão G4 e G5 a formação sólida na prática não acontece, muito embora reconheçam que deveria acontecer, como podemos ver a seguir

A ideia é que isso aconteça, mas pegando a nossa realidade, eu acho que a gente não consegue contemplar assim não. Não consegue ainda fazer realmente essa integração de fazer a ligação. Parece que cada um faz a sua parte e não tem mesmo a integração (G4).

Tem tudo para proporcionar, eu acho que a junção das duas é o que se você for ver é interessante. Agora será que isso está acontecendo? Eu acho que não tem como acontecer. Eu acho que não, não está acontecendo (G5).

Consideramos relevantes que esses depoimentos que apontam a ausência de formação sólida na prática, sejam explicitados. Isso nos impele a discutir acerca da falta de compreensão ainda presente no campus sobre a vinculação entre educação e trabalho como referência primordial para a educação profissional, como esclarece a própria LDB, ao comentar que “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).

Neste sentido, o depoimento a seguir do docente traz elementos desta percepção, afirmando que a integração entre o ensino médio e a educação profissional da forma “como está posto atualmente não proporciona uma formação sólida”, entretanto não podemos descartar a importância, mesmo com todas essas dificuldades de conceber o trabalho como princípio educativo, compreendendo-o, como afirma Souza Júnior (2009, p.130), numa posição ontológica que busca a gênese e o sentido dos conhecimentos no ato complexo que funda o ser social o homem “[...] é o criador de si mesmo”, isto é, “se autopõe pelo trabalho, sendo os conhecimentos produtos do trabalho”. Portanto, “o trabalho é a essência do homem” (DIAS, 2009, p. 115), ou seja, “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho.” (SAVIANI, 2013b, p. 104).

Com base nessa ideia importante para o pensamento do P12, o trabalho é a categoria indissociável na construção dessa integração e que deve ser considerada pelos sujeitos formadores que são os professores e esclarece

[...] como é complicado, a gente está tratando isso nas instituições e eu percebo muito sem base, sem conhecimento do que é trabalho, da importância do trabalho. O que se tem em mente é o mercado, eles não falam do trabalho, eles não falam o que significa o trabalho. Há um discurso vazio de entendimento, eu acho que tem um problema também da formação, eu acho que a formação também é algo decisivo por isso eu acho que os quadros eles estão muito deficientes. Os quadros hoje talvez pela própria dinâmica do capital onde cada vez mais tem reduzido têm fragmentado os currículos das universidades, as grades dos cursos universitários cada vez mais precários formando um novo sujeito que os chama de precariado. É um sujeito onde tem a formação superior, mas a formação extremamente precária descartando vários debates importantes para a autonomia dos sujeitos, e aí esse sujeito vai fazer parte desse quadro de formação e aí vem aquela velha pergunta de Marx “Quem vai formar os educadores?” Qual é a base de conteúdos desses educadores que estão formando esse currículo integrado? É o que Gramsci fala depois “Quem vai educar os educadores? É a grande questão. Então não é tão fácil assim essa resposta. Estamos falando de uma forma de reprodução presente no mundo capitalista que é a educação (P12).

Na visão de Adorno apud Silva em uma

[...] sociedade como a do capitalismo, a formação humana tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma *semiformação* cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. (ADORNO apud SILVA, 2008, p. 24-25)

Ainda expõe como consequência que

[...] a racionalidade tecnológica, imputada ao trabalho produtivo e generalizada às demais formas de trabalho, como o pedagógico, conduz a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela. Esse processo, que gera o aprisionamento da consciência e da existência, é o elemento fundante do trabalho alienado. (SILVA, 2008, p. 25).

Portanto, o trabalho como forma de mercadoria na lógica da produção capitalista tem adentrado tempos, espaços e conteúdos da formação humana, restringindo, dessa forma, a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva. Desse modo, o resultado da adequação da formação às regras do mercado manifesta-se na forma de integração, por meio do qual se cria uma identificação com as formas de exercício do poder que se estabelecem na sociedade (SILVA, 2008).

Baseado nessa configuração da percepção do modelo que está posto, a sua resposta se a integração proporciona uma base sólida de formação é a seguinte:

Então, dentro da minha experiência no modelo que está posto ele propicia uma forma melhor do que os outros concorrentes, inclusive é uma formação que aí é mais por conta mesmo da estrutura que se tem com relação às demais escolas, contudo eu acho muito precário, eu acho que como está posto atualmente não, [...] mas a ideia do currículo integrado ela é importante e tem que ser defendida e retomada e aí acho que vou voltar de novo a hipótese, não pode ser abandonada, ela tem que continuar é um teorema aberto esse currículo integrado então a gente tem que continuar com esse teorema (P12).

Torna-se essencial também perceber nesse cenário que o currículo tem sido um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo, pois tem se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado, como vimos no depoimento a seguir.

Eu acho que na minha concepção não seria bem a palavra adequada, sólida, mas a palavra adequada seria “formação adequada” porque visto que nós estamos vendo aí o Brasil onde você precisa de multifuncionalidades e eu acho que essa modalidade consegue atender muito mais essa multifuncionalidade do que apenas o ensino médio propriamente dito (P7).

Observa-se que a lógica do mercado desde a década de 1990 coloca sobre os indivíduos a responsabilidade para exercer as múltiplas funções requeridas ao profissional. Do ponto de vista de Bertolino (2015, p. 2), “[...] a multifuncionalidade é categoria indispensável

ao perfil do trabalhador para esses tempos, considerando as novas demandas do mercado”. Assim, vemos o que confere ao sujeito aspectos da multifuncionalidade.

Hoje o profissional deve ser multifuncional, isso significa ter visão macro e agir integralmente. Em síntese, a multifuncionalidade não só é vantagem, mas uma meta que as empresas têm perseguido e que até procuram inculcar esse perfil em seus funcionários. Ela é uma exigência do mercado de trabalho, considerando que o profissional deva ter muito mais do que só o desenvolvimento de tarefas e funções pertinentes ao cargo, mas, principalmente, a capacidade de aprender novos conhecimentos e estar preparado para oferecer soluções aos diversos problemas enfrentados pela organização. (BERTOLINO, 2015, p. 2).

Não há como negar, entretanto, que esse discurso traduz para o currículo do ensino médio sustentado em Silva (2008, p.121), a “[...] uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais baseadas na ideia de desenvolvimento social e de progresso que não questiona a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritos imperativos do mercado”. Assim sendo, “[...] adquire uma finalidade legitimadora das mudanças ocorridas na sociedade em favor do reordenamento da lógica capitalista”.

Vista dessa forma, a concepção de uma formação “adequada” e não “sólida” traduz na visão de Ramos (2001, p. 244-245) numa crença na relação linear da escolaridade-formação-emprego em que a “[...] escolaridade e formação se transformaram, na verdade numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego, dependem, exclusivamente de atributos individuais. Portanto, desloca a importância da educação do projeto de sociedade para o projeto de pessoas”, isto é,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades humanas e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998 apud RAMOS, 2001, p. 245).

Como vimos, há lacunas conjunturais vivenciados na educação profissional e podemos acrescentar na educação de jovens e adultos referentes ao desconhecimento dos sujeitos principalmente nos aspectos fundantes desse modelo de organização curricular e até mesmo quanto ao conhecimento desta modalidade de ensino. Isso fica evidenciado nas falas de alguns gestores. Destaca-se a fala do G2, quando afirma sobre a concepção do currículo.

Esse daí eu não sei não, até porque, assim, acho que é uma área mais pedagógica em si, porque nós da área das licenciaturas não estuda a fundo essas concepções de fato então a gente só passa por algumas disciplinas, mas a gente não tem de fato a concepção daquilo que acontece dentro da educação de fato (G2).

Como já mencionamos anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos é um campo específico dos que vivenciam tempos da vida como sujeitos históricos. (ARROYO, 2006, p.

22). São sujeitos de direitos, à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (Ibid, 2006).

A partir dessa concepção, podemos perceber as diversas formas de compreensão sobre a essa categoria de análise, que é a EJA, os processos de retomada da escolarização por eles, as dificuldades encontradas para atuar com essa modalidade dos sujeitos da pesquisa em análise.

Entender a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino foi uma das primeiras indagações para percebermos a realidade sob o prisma dos sujeitos pesquisados, possibilitando desta forma maior articulação com os fundamentos legais dos documentos orientadores para essa modalidade de ensino culminando para a compreensão do PROEJA como programa de oferta da escolarização com profissionalização para este público que de acordo com Arroyo (2006), é sujeito de direito.

O que se pretende conhecer, realmente, são os níveis de percepção desta realidade como possibilidade de educação formal, em que se encontram envolvidos os jovens e adultos educandos desta pesquisa. Para tanto buscamos conhecer a concepção sobre a EJA na ótica dos professores, gestores e educandos do campus.

Partindo desse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Entendo como reconhecimento que esses seres que fazem parte do foco e são alvos da educação de jovens e adultos que são seres pensantes, capazes com conhecimento já, e que por alguma maneira, por alguma circunstância, nós sabemos que a nossa sociedade é extremamente excludente, não teve oportunidade de continuar seus estudos. Então a EJA deve ser vista como um direito. Na verdade o reestabelecimento do direito à educação que vai propiciar, quem sabe, uma transformação do indivíduo e, por conseguinte uma transformação social porque a sociedade é feita por indivíduos e os indivíduos que movem a sociedade que são capazes de transformá-la, e a educação é este caminho, não o único, mas o principal (G1).

Como vimos ainda, o depoimento acima traz considerações pertinentes acerca dessa modalidade como garantia de direito. Oliveira (2015a), ao conceber essa modalidade de ensino, reforça que a EJA vem se reafirmando como um direito de educação para todos, constituindo-se como educação permanente que se dá ao longo da vida. Essa interpretação converge para fortalecer a ideia de que esses sujeitos embora lhes confirmem trajetórias descontínuas, lacunas escolares truncadas, são possuidores de direitos humanos, inclusive à educação, sendo reconhecidos, portanto, por seu protagonismo em suas trajetórias humanas.

Na visão de Arroyo, pensar o jovem e o adulto para além das suas carências escolares é reconhecer que foram e são vítimas da “exclusão social” subsumindo a “[...] negação de direitos mais básicos a vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. até do direito a ser jovem.” (ARROYO, 2006, p. 24).

Como podemos perceber, o gestor ressalta o papel da educação como um caminho possível para a transformação e espaço privilegiado para a construção da vida, esclarecendo que o direito à educação constitui-se fundamento imprescindível para o exercício da cidadania. Visto dessa forma, percebe-se também que esse direito é considerado na fala do P8, ao citar a cidadania como resgate social. A EJA em sua visão é compreendida como

Um resgate. É um resgate de cidadania. Você tem uma pessoa que já está no nível de idade elevada, já não tem disponibilidade de estar no dia a dia estudando e quando você resgata e coloca-o dentro de um projeto de jovens e adultos, apesar de você não forçar muito a questão da cobrança do ensino você vai despertando nele a curiosidade nesse projeto, além de despertar você vai inseri-lo no trabalho (P8).

Destacamos, portanto, que, embora a idade seja do ponto de vista elevada, ainda o retorno desse jovem, adulto ou idoso à escola na perspectiva da inclusão se configura como um resgate da cidadania compreendida como direito, principalmente o direito a ter uma educação de qualidade [...] que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. (BRASIL, 2010b).

Além das finalidades enunciadas na própria Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º) que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho deve-se considerar o direito a educação também como

[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania [...] o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações [...] afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2010b, p. 17)

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, ou seja, trata de acolher os jovens e adultos com respeito e atenção adequada, principalmente aqueles com vasta defasagem na relação idade-escolaridade. Isso significa na visão do P4 uma importante oportunidade, como afirma:

É importantíssima, até mesmo porque são pessoas que tiveram seus direitos negados por algum fator. Algumas questões que os levaram a ficar fora da sala de aula. Na maioria das vezes mulheres que engravidaram cedo, ou então, homens e mulheres que foram para o campo de trabalho porque não tinham outras perspectivas. Então, não é porque deixaram de estudar por estudar, mas por alguma questão que os tiraram da sala de aula, e voltar para a educação de jovens e adultos é como se fosse uma tentativa de resgatar esses valores. Então eu não perdi o tempo, o tempo não foi perdido então eu vou correr atrás desse tempo, embora você saiba que existem questões psicológicas, sociais e neurológicas. Você sabe também que a questão da aprendizagem ela diminui também com o passar dos anos, a tua capacidade vai diminuindo, e não é a mesma coisa quando você tinha uma idade mais jovem.

Mesmo com essas dificuldades, eu creio que a EJA é uma tentativa de resgatar valores (P4).

Percebemos que as respostas entre os sujeitos pesquisados se articulam sempre como pessoas que tiveram seus direitos negados, ou mesmo foram excluídos ou não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares por algum motivo. De acordo com o documento base (BRASIL, 2007b, p. 34), “[...] o imenso contingente de jovens que demandam a EJA resulta de taxas de abandono [...] acrescido de distorção idade-série”. São sujeitos que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho.

Como já mencionamos anteriormente, a EJA trabalha em síntese com sujeitos marginais ao sistema educacional acentuado por fatores como bem coloca o P4 (trabalhadores, mulheres, subempregados, etc) em sua fala. Ainda ressalta que mesmo com todas as dificuldades, comuns da vida adulta ainda assim busca o estudo como uma possibilidade de retorno, muitas vezes com caráter compensatório da escolaridade e do tempo perdido. Esse retorno é marcado pelas dificuldades como também foi observado a seguir pelo professor P12, principalmente por se constituírem, pais e mães, donas de casa, trabalhadores informais, desempregados, isto é, representantes das múltiplas apartações que a sociedade de forma excludente, os submetem (BRASIL, 2007b). Muitos voltam também com a perspectiva de resgatar valores, numa perspectiva de ser mais, pois “a vocação de ser mais [...] não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 1987).

Eu sempre tive um olhar para a Educação de Jovens e Adultos. Eu trabalho há muitos anos. Eu já tenho uma experiência de mais ou menos nove anos com a EJA. Eu sempre tive um olhar para a EJA como um espaço de autoestima da busca de inserir-se nesse mundo, de entender as linguagens, de entender as relações, de entender a vida que está posta. Sempre tive um olhar carinhoso para os jovens e adultos. Eu acho que é interessante essa proposta porque ele já vem tentar sanar um problema lá atrás onde o Estado não deu conta, onde por um infortúnio qualquer da vida essa pessoa teve que abandonar a escola e aí ele tenta resgatar aquele tempo perdido, tenta resgatar aquele conhecimento. Então, eu já tenho um olhar para os jovens e adultos dessa forma. Eu acho que não é a mesma coisa do adolescente, são adultos com uma bagagem histórica de vida, família, tem o trabalho, muitos problemas, problemas típicos da vida adulta, problemas de amor, eu digo típicos da vida adulta como cuidar de filhos, responsabilidades, trabalho, pagar conta, pagar aluguel, manter-se vivo, ter o dinheiro no bolso pra se manter vivo, manter-se incluído na esfera do capital, então eles tem a preocupação da vida adulta (P12).

Percebe-se nesta fala a preocupação com as condições objetivas da EJA. De acordo com Capucho (2012, p. 28), “[...] a educação ao ser reconhecida enquanto direito no marco da lei estendeu à obrigação do Estado assegurá-la aos sujeitos da EJA”. Observamos que P12 refere-se ao dever do Estado como executor da oferta de educação para todos, conforme

preconiza o inciso I do art. 208 da CF, que tem como finalidade assegurar oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Ademais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Na concepção das Diretrizes para a EJA ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea e [...] fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000b).

A partir dessa perspectiva ao tornar a EJA um direito subjetivo, exclui a ideia de suprimimento e compensação da escolaridade perdida, visto que a própria Diretriz exige que seja reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme já mencionada neste estudo

Não obstante observar as funções da EJA como construções de uma nova forma de olhar para esse público, destacamos também na fala do docente entrevistado ao falar sobre a EJA a importância de pensar e compreender esse sujeito como protagonista de experiências e construtor de identidades próprias, compreendendo-os “[...] não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo” (BRANDÃO apud OLIVEIRA, 2015a, p. 56) tendo a escola como “o lugar em que esses sujeitos se expressam e vivem os seus problemas concretos” típicos da vida adulta e “onde são articuladas as propostas pertinentes, que condicionam as ações que promovem a participação sociocultural” (OLIVEIRA, 2015a, p. 56).

A partir dessa compreensão sobre esses sujeitos que buscam a EJA na perspectiva da inclusão, tendo a escola como referência e o processo de escolarização como possibilidade de mudança, percebemos na visão dos entrevistados em suas falas como os jovens e adultos trabalhadores se sentem ao retomarem essa escolarização.

Para muitos deles, essa retomada é difícil, haja vista o tempo de ausência da escola, por conta do trabalho e pelos atrasos, dificuldade de compreensão, mas também com muita força de vontade para estudar.

Assim, no depoimento a seguir, o entrevistado vê o processo de retomada da escolarização como um processo também de transformação da rotina do sujeito diante das outras responsabilidades que tem. Vejamos

Você ter que incorporar uma nova rotina que já está no âmbito do trabalho, de responsabilidade da família e ao mesmo tempo ter o momento presencial e o momento que é de estudo em casa, o cansaço se torna um fator adverso muito forte, eu vejo que é um fator extremamente relevante. Assim como a própria conjuntura social. Nós temos uma realidade em Santa Inês, região de extrema desigualdade,

então imagine a pessoa tem que ter um terceiro turno para poder sustentar. Nós temos a bolsa, nós temos o conhecimento que não tem valor, entretanto existe uma necessidade do ser humano e muitas vezes da sua família, então pensar nisso, pensar nas dificuldades nos casos de algumas mulheres em que os companheiros que não compreendem esse retorno a educação, tudo isso termina impactando (G1).

A realidade apresentada destaca esses sujeitos no contexto da sua condição de vida, pois ao adentrarem a escola trazem consigo os desafios cotidianos que compõem sua rotina diária e convivem paralelamente com o processo de escolarização.

É interessante enfatizar que na visão de Arroyo (2017, p. 109), “[...] não será suficiente prometer que na EJA se poderá garantir seu direito à educação-escolarização [...] será necessário articular o direito à educação à pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos”. Isso significa que jovens, adultos e idosos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade.

A conjuntura social por si só já é um grande desafio nessa retomada, são condições com as quais estes alunos convivem diariamente e que precisam ser levadas em consideração, pois as demandas da vida prática já tomam parte do seu tempo.

O tempo termina sendo um desafio até mesmo para o desenvolvimento das atividades do campus na perspectiva da EJA, uma vez que muitos deles (48%) por exercerem atividades laborais nos turnos diversos ao do estudo acabam não participando em outras ações as quais são importantes.

Com relação à participação dos discentes na elaboração e avaliação das ações do Campus na visão dos gestores, obtivemos os seguintes relatos

A gente tenta passar para todo o campus, é [...] agora os alunos da EJA são menos envolvidos. Os alunos da EJA são menos ativos do que outros alunos, a gente envolve a escola inteira agora a gente ver poucos alunos do PROEJA participando não sei se é do perfil deles ou se não tá chegando até eles por meio da coordenação, mas se envolve a escola toda... Estamos tentando fazer o conselho de classe com o PROEJA com a participação dos alunos (G6).

Dos seis gestores, 3 afirmaram que não ocorre, 2 acreditam que sim, 1 afirmou que a participação ainda está em processo de amadurecimento.

Percebe-se que o envolvimento dos alunos nas ações e projetos do campus merece atenção, pois quando o gestor trata de que não sabe se “é do perfil deles”, ou se “não está chegando até eles” nos permite fazer interrogações. Essa questão pode ser investigada, pois é necessário que todos participem ativamente.

Na visão de G5, realmente acontece essa participação, mas deixa claro que essa ação parte também do papel articulador e facilitador do coordenador do PROEJA em sua atuação como vemos a seguir

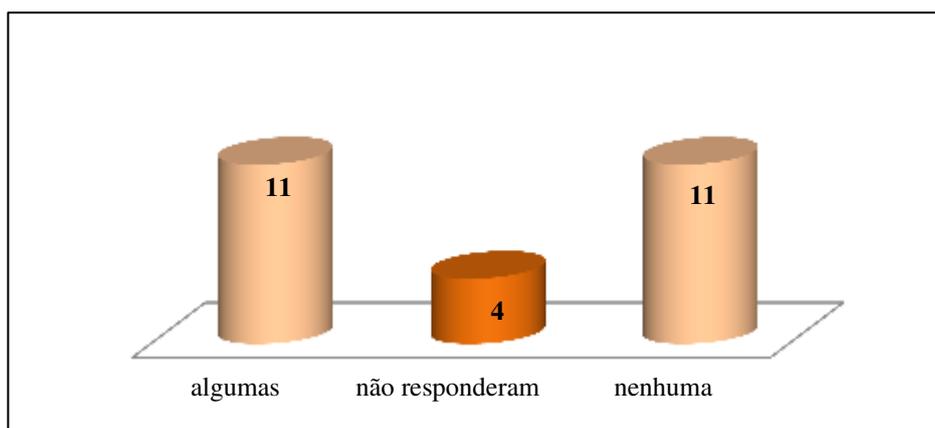
Eu acredito que o campus possibilita isso, mas quem vai conduzir mesmo, facilitando isso seria também o coordenador desse curso porque se ele tem que participar do acesso ele permite isso ao aluno. Se ele não tem essa concepção fica mais difícil. Eu acho que o campus sim ele promove isso. Eu acredito que sim. A partir do momento em que o coordenador quer avaliar o aluno. Dê a sua opinião sobre o que está acontecendo. Quais são as suas sugestões, ele permite que o aluno dê o seu ponto de vista e faça as suas críticas. Isso quando o coordenador e a instituição possibilita construir esse processo, que eu acho que é até a intenção do campus e da atual equipe (G5).

De acordo com Leão (2006, p.77), “[...] uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito à invisibilidade dos traços propriamente [...] dessa clientela que são encobertos pela identidade de estudantes”. Portanto, reconhecê-los como protagonistas, considerando que “[...] a participação ativa na produção dos conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional.” (BRASIL, 2007b, p. 45). Por isso, para esses sujeitos, é imprescindível a participação como condição de empoderamento pessoal, social e político.

Na visão de Maron (2016), isso traz uma implicação sobre a concepção da EJA, pois muitos que trabalham com essa modalidade não conhecem os modos pelos quais os adultos aprendem, quais são suas características, necessidades, expectativas, dificuldades, potencialidades, enfim, especificidades próprias de sujeitos adultos que voltam a vivenciar novas situações de aprendizagem, o que não pode ser entendida como uma simples “inserção assistencialista.” (BRASIL, 2012b).

Mesmo não havendo participação direta dos alunos da EJA na elaboração e ações do campus na visão dos gestores, ao serem indagados em quais ações e projetos realizados pela instituição atualmente pelos discentes, obtivemos os seguintes dados conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 5** – Participação dos alunos nas ações do campus Santa Inês



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Como vimos, cerca de 42% apontaram algumas ações e projetos que foram realizadas pela instituição e que os envolveram, outros 42% não vislumbraram nenhuma dessas ações e 12% não se pronunciaram.

Das atividades mencionadas pelos alunos das quais participaram e de que são beneficiários incluem: Feira de Negócios, visita à Feira de livros, Auxílio bolsa de estudos, Feira de Empreendedorismo, Seminários, Trabalhos em grupos, Visitas técnicas e Palestras.

Todas as ações apontadas pelos discentes que acontecem na escola são desenvolvidas de forma coletiva, com a participação dos professores, alunos, técnicos administrativos, coordenadores de curso e colaboradores. Muitas dessas ações e projetos já fazem parte do calendário da escola como é o caso da Feira de Negócios, que envolve diretamente estudantes dos cursos técnicos regulares e PROEJA integrados, do eixo tecnológico de Gestão e negócios e superior bacharel em Administração.

Buscamos compreender como se efetiva a formação dos professores para atuar na EJA no campus

Com base na afirmação de Veiga (2016) a questão da formação dos professores é um processo que permite apropriar-se de conhecimentos, crenças e práticas com os quais se constroem caminhos. Ainda na visão dessa autora, a formação de professores “[...] vai além do conceito do senso comum e simplista que atribui à docência a tarefa de “ministrar aulas”, mas, a saber, é “[...] uma ação contínua e progressiva que interfere significativamente na prática pedagógica do professor.” (Ibid, 2016, p. 100).

Em termos de formação continuada, Canário apud Domingues (2014) refletindo sobre essa temática, faz a seguinte afirmação:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão* (CANÁRIO APUD DOMINGUES, 2014, p. 65).

Na visão de Domingues (2014), a produção no Brasil e fora dele sobre formação docente tem atribuído à escola e às socializações profissionais um espaço de especial importância no elemento de formação continuada do docente, pois é a escola o mais profícuo contexto de ação e reflexão do professor, tornando-a um lugar de ressignificação em que os professores aprendem a profissão numa relação entre a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).

Compreendendo a escola como um espaço profícuo para a formação, pois possibilita a atividade profissional e a reflexão sobre a ação, foi que percorremos na entrevista o que

dizem os gestores e professores sobre a formação continuada no campus. Partindo desse propósito, se a formação dos professores integra o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e as metas previstas no PDI em vigência na ótica dos gestores obtiveram as seguintes respostas:

Nós temos uma carência, e precisamos dá mais efetividade em relação a essa formação. Eu posso dizer que é muito pequena ou quase nenhuma, é com tristeza, mas esta é a realidade. Não tem uma formação específica. Nós tivemos alguns pontos em relação a essa reflexão sobre a EJA, mas não temos isso de maneira sistemática e sistematizada. Há realmente uma necessidade. É uma carência e que nós deveremos combatê-la (G1).

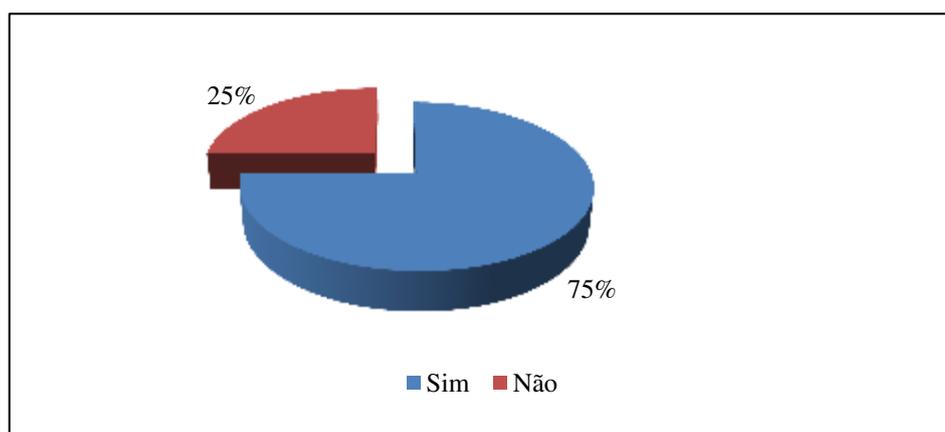
De acordo com G1, existe uma lacuna no contexto da formação, principalmente para os professores que atuam na EJA. Percebemos que a formação continuada é necessária e, portanto precisa ter maior efetividade na escola, ampliando o seu alcance, mas como é o caso, prioritariamente no PROEJA, visto que há uma carência substantiva, e por ser a escola um ambiente institucional propício e facilitador, pois conforme Libâneo apud Domingues

[...] é na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problema, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO apud DOMINGUES, 2014, p. 66).

Na visão de Capucho (2012), a problematização da formação de professores para atuarem na EJA tem revelado não terem, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso tem sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Dos docentes que participaram da pesquisa, 75% afirmaram nunca ter participado ou obtido qualquer formação para atuarem no PROEJA. Apenas 25% dos entrevistados afirmaram que sim, conforme revela o gráfico 6 a seguir.

**Gráfico 6** – Participação em Formação continuada pelos professores da EJA do campus Santa Inês



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os docentes que afirmaram ter participado da formação fizeram os seguintes relatos:

Para o professor P2, apesar de não considerar ser um curso de formação para professores afirmou ter participado de um curso pelo SENAC, “[...] não falando assim... esse curso é um curso de formação para professores da EJA, mas eu fiz um curso para formação de educação de adultos com carga horária de 60 horas”. Já o P4 também revela como se deu essa formação continuada. “Trabalhei com o Brasil Alfabetizado e na época eu tive que fazer um curso de 90h”.

De acordo com Capucho (2016, p. 66), “[...] a maioria dos professores da EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce”. Isso só reforça os dados constatados na pesquisa, ou seja, os cursos do PROEJA apresentam uma parcela significativa de professores que nunca receberam formação para atuarem com essa categoria, mesmo aqueles que já estão a bastante tempo no exercício do magistério com experiência anteriores ao seu ingresso no IFMA, e prioritariamente no campus Santa Inês.

Nessa oportunidade, percebemos que a formação dos professores para atuarem na EJA no campus torna-se um desafio a ser perseguido, pois como já mencionamos existem lacunas profundas, principalmente de compreensão do modelo de organização curricular desde os fundamentos teóricos que permeiam a prática pedagógica na EJA, e ainda pelo desconhecimento das formas didático-pedagógicas para conduzir os conhecimentos e propiciar uma aprendizagem significativa levando em conta condições pelas quais esses sujeitos que são protagonistas desta modalidade chegam a escola e muitas vezes encontram dificuldades de permanecerem. Portanto, pensar na formação dos professores coloca sobre o setor pedagógico e as demais instâncias da escola a responsabilidade em construir e planejar juntos a contínua formação dos docentes.

Essa visão da formação contínua impõe ao coordenador a nobre tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos. Ainda ressalta que esse procedimento está associado ao processo de formação contínua sistemática, que considera as necessidades dos educadores envolvidos. (DOMINGUES, 2014)

Na visão de Domingues (2014) é necessário

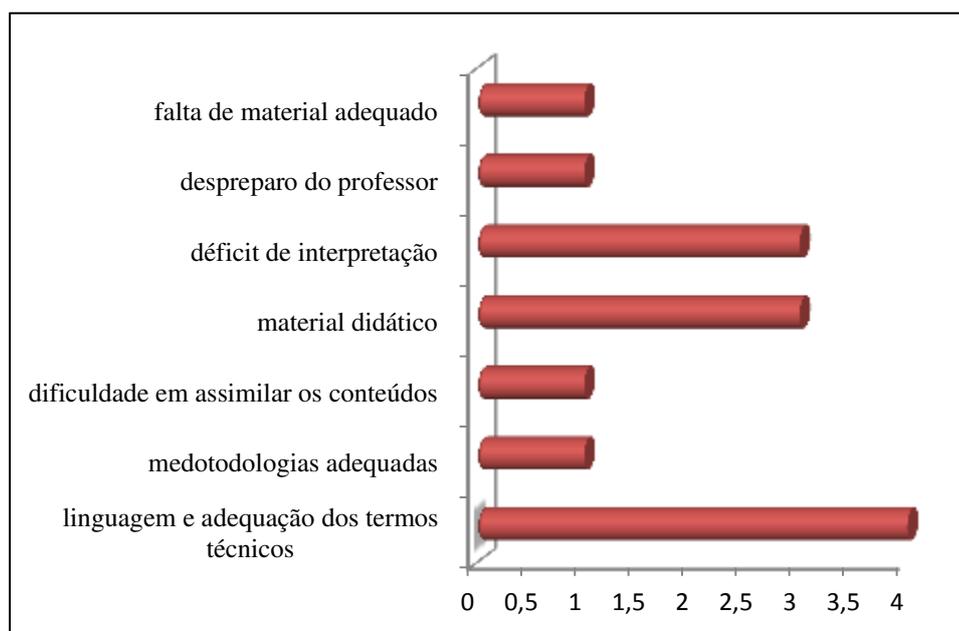
subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias. Assim, a formação contínua centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do

professor no processo de desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2014, p. 68).

Fusari (1997) apud Domingues (2014) também reforça que a formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, em que o coordenador pedagógico torna-se essencial, mas depende também das atitudes destes educadores, pois cada um torna-se responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabendo, portanto, a ele mesmo o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos caminhar.

Podemos perceber ainda no gráfico a seguir que: muitas são as dificuldades apontadas pelos professores em sua atuação em sala de aula na EJA. Consideramos ser um dos maiores entraves sentido pelos coordenadores e diretores de ensino capacitarem professores para ministrar aulas no PROEJA, pois muitos não se sentem preparados por falta de formação e nem desafiados por não estarem capacitados, não sabem como lidar com os desafios e dificuldades observados nessa modalidade, como podemos destacar nos resultados obtidos da pesquisa.

**Gráfico 7** – Dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula ao trabalhar com o PROEJA



Fonte: Elaborado pela própria autora com os dados da pesquisa com os interlocutores/professores.

A sala de aula compreendida como o espaço escolar merece nosso olhar investigativo por apresentar aspectos relevantes para esta reflexão, pois de acordo com Martins e Pimentel

(2009, p. 19) “[...] é o lugar privilegiado onde o teórico é aprendido e todo o discurso educacional pode ser percebido em ato”, ou seja, é o currículo em ação.

Ao atentarmos para as questões explicitadas pelos docentes, no que se refere aos entraves encontrados na sala de aula, é perceptível que são bastante relevantes, principalmente nesse contexto que analisamos, que é o fazer pedagógico na EJA.

Conforme consta no gráfico 7 a maioria dos docentes apontam que um dos desafios na educação dos adultos está na dificuldade que os alunos têm em entender o vocabulário técnico específico das áreas de conhecimento tanto das disciplinas científicas quanto das disciplinas tecnológicas, o que na visão dos professores acarreta a redução mínima como forma de adequação do “linguajar”, como assim se referem, para propiciar a esse educando uma forma de compreensão das bases científicas e tecnológicas dos conteúdos do currículo. Como podemos verificar na resposta do professor

Adequação da linguagem. Eu estava até falando com um colega meu agora pouco, eu estou dando introdução à economia no Superior e o PROEJA, o mesmo livro que utilizo então o que diferencia é o linguajar. Quando eu falo de PIB para os alunos do superior isso já está muito claro na mente deles, fica fácil conceituar, quando eu falo de PIB para o PROEJA eles tem dificuldade porque muitos não viram isso na televisão, é mais difícil de assimilar então eu tenho que adequar o meu linguajar a esse pessoal (P7).

Ao analisar estes dados, vale ressaltar que a postura do professor se configura como uma alternativa relevante metodologicamente para que esse aluno possa se apropriar do conhecimento e que esse conhecimento possa ser compreendido numa lógica das relações e experiências vividas por esses sujeitos. A adequação da linguagem, como bem aponta os pesquisados, torna-se uma estratégia, uma vez que esses alunos desprovidos de bases epistemológicas, principalmente ocasionadas pelo tempo de ausência do processo de escolarização, apresentam dificuldades inclusive de interpretações.

Esse aspecto está diretamente relacionado ao material didático utilizado, em especial o livro didático. Sabemos que a falta e/ou inadequação dos materiais didáticos tem sido apontada como destaque entre os sérios problemas enfrentados na Educação de Jovens e Adultos pelos professores. É sabido que, dentre os recursos utilizados pelos docentes, o livro didático é o recurso de maior influência no ensino na prática da sala de aula. Por conta disso, torna-se relevante refletir sobre esse aspecto, sobretudo, compreendendo a partir da fala dos professores o uso desse material na aula da EJA.

Partindo da compreensão de que os livros didáticos são os principais meios de escolarização utilizados em grande medida pelos sistemas educacionais e respectivas unidades de ensino, devem, portanto, favorecer a relação intrínseca entre os conteúdos escolares e os

saberes não escolarizados, das práticas cotidianas da trajetória de vida dos alunos de EJA. Assim sendo, faz-se necessário o rompimento das barreiras preconceituosas existentes entre os saberes populares, científicos e tecnológicos, assumindo como conhecimentos socialmente construídos ao longo da vida, devendo, portanto, serem validados.

Constatamos na pesquisa e nas falas dos sujeitos que a adaptação do material didático na visão dos docentes tem sido difícil, como segue

Adaptação do material didático, adaptação da fala, a preocupação em não avançar e nem valorizar a possibilidade que eles almejam em obter conhecimento. Essa dosagem que é a grande preocupação que eu tenho quando eu vou trabalhar com esse segmento porque a gente fica com receio de está falando técnico demais e assim está afastando o aluno ou você querer infantilizar demais e eles acharem que está menosprezando o conhecimento deles, então fazer essa mescla é complicado (P7).

As questões apontadas pelos docentes são consideradas relevantes para entendermos essas dificuldades em trabalhar as bases científicas e tecnológicas, considerando as peculiaridades dos sujeitos. O livro didático na ótica dos professores aparece como uma dificuldade, haja vista não ser de acesso de todos e também por não contemplar aspectos de natureza simbólica e compatível com as peculiaridades dos jovens e adultos alunos.

De acordo com de Bonafé e Rodriguez (2013, p. 209, grifo do autor), o livro didático é “[...] o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a produção cultural” assim, “[...] o currículo se torna texto e sua materialização *coloniza* a vida na aula”. Esse conceito tratado pelos autores é um enfoque “*restritivo* sobre o significado de currículo, pois deixa de lado o processo, a experiência, o acontecimento, a diferença e a subjetividade.” (Ibid, 2013, p. 209, grifo do autor).

Então, há um distanciamento observado pelos docentes das disciplinas científicas, que não se trata aqui dos conteúdos, pois estes fazem parte de uma base nacional comum, mas as formas como estão postas no material didático que muitas vezes não favorece as lógicas prementes desta categoria que é a EJA, as especificidades desses sujeitos, suas características, peculiaridades, expectativas e anseios frente à sua aprendizagem, um material, conforme destacado, restritivo.

Vale ressaltar que embora o governo federal tenha implantado o plano do livro didático específico da EJA, através da Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD EJA, o § 4º do Art.1º institui: “As escolas públicas de ensino médio serão beneficiadas com obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), independentemente da modalidade de ensino” (BRASIL, 2009). Este parágrafo não contemplou os cursos do ensino médio adotados para o

PROEJA, sendo destinado e utilizado o mesmo livro didático do ensino médio regular, que é contestado pelo professor P4.

A minha maior dificuldade foi trabalhar o livro didático. Nossos alunos não têm dinheiro para tirar xerox. O Instituto não arca com as despesas dessas cópias, então como trabalhar? O professor não tira do seu bolso, embora às vezes tire, mas tirar do seu bolso material didático para poder passar para os alunos é praticamente impossível. Então minha maior dificuldade era em trabalhar esse livro didático pensado para alunos do ensino médio e jogado numa sala de jovens e adultos (P4).

Torna-se essencial, também, compreender que na EJA, tendo em vista uma grande diversidade dos alunos, é praticamente impossível existir um livro didático que dê conta das variações de idades, experiências, interesses e conhecimentos presentes numa mesma sala de aula e no caso do PROEJA a proposta de um currículo diferenciado, integrado. Em síntese, isso deve levar o professor a considerar o livro didático como um entre outros possíveis materiais a serviço do ensino e da produção de novos conhecimentos pelos alunos (MEC, 2006).

Observamos que são muitos os desafios propostos diante do universo distinto da EJA, pois, como cita P12

O docente que nunca deu aula, não tem experiência nenhuma e se depara com a EJA o que acontece, é que vai dá a mesma aula que dá para o médio, dá para a EJA. Eu não estou dizendo que temos que rebaixar o currículo, talvez o objetivo central do Proeja não seja o mesmo objetivo central do adolescente. Nós deveríamos rever e tentar descobrir qual o objetivo de fato da EJA, isso tem que ficar claro para se pensar os problemas porque é uma totalidade. Tem que pensar na totalidade, desde as políticas institucionais, desde o material didático, desde a formação docente, quer dizer são um leque de fatores e não só um (P12).

É com essa visibilidade da totalidade no sentido de compreender os processos, caminhos, entraves, desafios para essa modalidade de ensino baseada na perspectiva da integração da educação profissional à educação básica que assume a perspectiva de superação da dualidade do trabalho manual e intelectual é que surge O PROEJA. Desta forma, o programa constitui-se de concepções e princípios em que fundamentam o projeto político-pedagógico do currículo que propõe uma organização curricular como proposta de superação de modelos tradicionais e monta uma estrutura de currículo que leva em consideração a organização dos tempos e espaços e busca orientar como deve ser a avaliação do processo formativo (BRASIL, 2007b).

Ainda indagamos nesta pesquisa sobre a visão dos sujeitos acerca desse Programa PROEJA.

G1- o PROEJA nasce com o princípio da inclusão, com o princípio do reestabelecimento do direito a educação e com um aliado importante que são os institutos federais, visto por seu caráter de inserção local e regional e seu olhar também social, portanto inclusivo.

G2 - Eu compreendo como sendo um programa que vem trazer profissionalização para esses alunos porque nos outros a gente só vê que eles só têm a EJA e aqui a gente já traz uma parte profissionalizante para eles saírem daqui direto para o mercado de trabalho. Eles já têm um ganho na frente dos outros alunos.

G3 - Como um programa de inclusão que dá oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso na idade correta ou por dificuldade financeira ou por não ter escolas na época em que eles estavam na idade correta. Então assim, é um programa que oportuniza essas pessoas a terem acesso tanto ao ensino médio quanto ao mercado de trabalho.

Observamos que os gestores apresentaram uma compreensão sintetizada, mas coerente com o que esclarece o documento orientador que se constitui como objetivo central “[...] uma política educacional para proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.” (BRASIL, 2007b, p. 33) e que se entende como uma política educacional de direito.

O princípio da inclusão, como fora dito pelos Gestores G1, G2 e G3, é inerente a essa política, pois se destina “[...] aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas denominadas regulares.” (BRASIL, 2007b, p.33).

O que ressaltamos que está também no documento referência é que a política do PROEJA deve ser uma

[...] política de qualificação profissional para não adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007b, p. 32).

Na percepção dos professores, o PROEJA ganha novos olhares

É um programa de maior relevância, eu digo isso porque eu tenho uma irmã que tem maior vontade de voltar a estudar, eu até digo assim pra ela essa questão da EJA que se enquadra bem na pessoa dela, assim como várias pessoas que eu conheço. Então essas pessoas que largaram de estudar estão agora adultas até mesmo trabalhando ou fora do mercado que voltam a estudar. Esse é um grupo bom pra elas, a EJA, se enquadra bem (P2)

A EJA ele dá essa motivação para a pessoa ir além do conhecimento. Uma forma de vê a vida bem diferente do que eles tinham antes (P10)

Eu acho que o programa precisa de uma reestruturação no ponto que eu acho principal no campus Santa Inês seria o horário de funcionamento, principalmente por conta dos alunos. O material didático oferecido para os alunos que seja adequado, que seja inserido no programa PNLD que tem esse livro didático ou que a gente produza apostilas para facilitar o desenvolvimento do aluno, eles não tem tempo de ir a biblioteca no turno de formação dele e fora a formação continuada porque todos os professores precisam de formação específica para trabalhar com a EJA para conhecer a realidade, conhecer as diretrizes, porque você adentra a sala de aula sem saber o que é o programa e você acaba trabalhando como uma turma regular (P2)

O PROEJA é uma porta de acesso principalmente para os jovens e adultos com as características mencionadas por P2 e P10. Percebemos na fala de P10 que a experiência que o programa propicia aos alunos possibilita ultrapassar os limites do conhecimento tácito com prospecção para outros horizontes que se faz possível por meio da escolarização com profissionalização, ou seja, da “[...] **formação integral do educando**” (BRASIL, 2007b, p. 35).

Embora com todas as vantagens de uma política de inclusão que o PROEJA tem proposto, a oferta no campus em análise na visão do professor P5 está precisando de uma reformulação, principalmente na questão do horário de entrada dos discentes. O horário de entrada do primeiro tempo consta das 18h e se estende às 18h45min. Esse horário na visão do professor não atende as especificidades da EJA, uma vez que o horário de trabalho de acordo com a Lei de Consolidação do Trabalho – CLT, expresso em seu Art. 58 “A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite.” (BRASIL, 1943). Essa lei que sofreu alterações recentes pela Lei 13.467/2017 fixa uma jornada diária de 8h que poderá ser dois turnos com intervalo, na maioria dos casos estendendo-se até às 18h. Pretendeu-se com esses dados situar os educandos no cenário do trabalho formal e que segundo o entendimento de Alvares (2012) ao tratar sobre a experiência do Ensino Médio na EJA ressalta que muitos jovens e adultos que estudam à noite são trabalhadores, ou seja, com marcas históricas por serem “[...] pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas [...] como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores de ruas, de escritórios” (ARROYO, 2017, p. 22).

Nesse particular, evidenciamos que na visão do depoente isso tem prejudicado o alunado no cumprimento da pontualidade e muitas vezes da assiduidade nesse tempo que é o primeiro horário, e quiçá seja fator da não permanência, hipótese que poderá ser investigada posteriormente.

Baretau apud Jaccoub e Mayer (2010) sobre o processo e resultado da pesquisa insiste num princípio ético essencial que propõe o retorno às pessoas diretamente envolvidas, pois “[...]o campo é uma troca e não simplesmente uma operação de coleta de dados”. (Ibid, 2010, p. 280).

Evidentemente, como discutimos no parágrafo anterior, o tempo de aula é fator de observação e faz refletir o currículo da EJA no campus, uma vez que o próprio documento

base faz referência à organização dos tempos e espaços com vistas ao cuidado que se deve ter no atendimento desta modalidade, considerando que para

Atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização de tempos e espaços formativos adequados a cada realidade. Assim, a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada (BRASIL, 2007b, p. 52).

No documento elaborado, os turnos de trabalho se configuram como um fator relevante a ser considerado na construção de um projeto de curso que possibilite as condições mínimas que garantam não só o acesso, mas a permanência e sucesso na escolarização. Isso em termos está presente no item 7 que trata da organização curricular no Plano do Curso de Administração, ao mencionar que a

[...] proposta curricular que tenciona erigir espaços educativos inclusivos que abriguem o educando da EJA deve reconhecer e compreender os seus saberes e suas vivências com vistas a propiciar a estes jovens e adultos a garantia de uma escolarização voltada para o mundo do trabalho e reconhecimento da sua dignidade e cidadania. (IFMA, 2012, p. 10).

Dessa maneira, na visão de Arroyo (2017), é importante também o reconhecimento dos coletivos sociais e os trabalhadores como produtores de conhecimentos que alterem o seu viver. São movimentos que reconhecem a prática social como princípios educativos, mas ressalta que “[...] essa visão não tem inspirado as diretrizes e os desenhos curriculares, nem o material didático e a formação nas áreas e disciplinas da docência.” (ARROYO, 2017, p. 142).

#### E ainda complementa

Os currículos apenas têm reconhecido como saberes, como conhecimentos socialmente produzidos os saberes supostamente nobres, ignorando os saberes do povo “comum”, tratando-os como um não saber. Consequentemente, aos trabalhadores é negado o direito a entender a riqueza de saberes com que tentam intervir e alterar sua vida cotidiana. Uma tensão vivida nas escolas e na EJA. (ARROYO, 2017, p. 143).

Como percebemos, essa condição do tempo também é sentida e mencionada pelo aluno A4 ao se referir às condições pedagógicas do curso. Essas condições são vistas pelos alunos de forma positiva, ressaltando apenas como “problema” a questão do tempo. De acordo com (A9) “[...] são sempre bem elaboradas”, Já para (A23), “[...] os professores são excelentes, compreensíveis”, “[...] disponibilizam materiais para uso nas aulas” (A6), mas ressaltamos a fala de A4, ao destacar que “[...] as condições pedagógicas são ótimas, o problema é o tempo que é muito curto”.

Nesse sentido, buscamos também conhecer como o sujeito discente se vê nesse processo de inclusão e inserção num Programa que tem como objetivo atender jovens e

adultos pela oferta de educação profissional articulada com a educação básica na modalidade EJA. Foram diversas as respostas que obtivemos, mas que em determinados momentos convergem para os fins pelas quais já foram mencionadas pela própria natureza histórica posta no texto e nos documentos oficiais que tratam da EJA.

Vimos que em síntese os motivos dessa compreensão voltam-se prioritariamente para a questão da possibilidade de retornarem aos estudos, compreendido como uma nova oportunidade ou, como afirma A1, na perspectiva de recompensar o tempo que lhes fora perdido. Outros como A2, ao tratar como uma segunda oportunidade o seu retorno à escola. Entretanto, percebemos que a maioria cerca de 61% dos alunos participantes da pesquisa responderam como uma “oportunidade única” uma vez que estes já estavam ausentes da escola há bastante tempo, 39% associaram outros meios como “uma forma de aprender mais”, “concluir o ensino médio”, melhorar as condições de trabalho e emprego”, “reintegrar-se no mundo do trabalho”, todos articulados com a incumbência das instituições da rede cuja finalidade precípua é a de “propiciar a formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã com a complementariedade da educação profissional, oferecida de forma integrada com o Ensino Médio, conforme art. 36A da LDB, como é a realidade do *locus* desta pesquisa.

As falas a seguir mostram as impressões dos sujeitos sobre o PROEJA

A4 - Como uma forma de recompensar o tempo perdido.

A7 - O PROEJA é como se fosse uma nova porta se abrindo pra o mundo do conhecimento nos dando novas oportunidades.

A10 - É uma forma de aprender muito mais.

A11 - É um programa de formação de jovens e adultos, ou seja, é direcionado para aquelas pessoas que não chegaram a concluir seus estudos.

A18 - Como um projeto de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar.

A22 - Com uma segunda oportunidade.

A23 - Uma oportunidade pra aquele que a mais de 30 anos estiveram na escola (sala de aula) dar continuidade aos estudos e tornar-se um profissional por meio da educação e conhecimento.

A24 - Eu compreendo o PROEJA como uma grande experiência para um futuro melhor.

A25 - É um projeto que trás muitas oportunidades para as pessoas.

A26 - O PROEJA é uma forma de educar jovens e adultos que estejam fora das salas de aula e fazer com que eles tenham um aprendizado de qualidade.

A27 - PROEJA é um curso oferecido para resgatar jovens e adultos da ociosidade, que da oportunidade de se reintegrar no mercado de trabalho.

A28 - Como um programa que oferece a oportunidade de retomar e concluir uma parte do estudo e de um... Conseguir um emprego melhor para pessoas que por algum motivo tiveram que parar.

É importante ressaltar que a presença forte destes sujeitos no PROEJA é sem dúvida devido ao reconhecimento dos tempos de vida, bem como pelas políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e de seu papel na construção dos projetos societários,

pois na visão de Arroyo (2006, p. 21) “[...] a finalidade da EJA não poderá ser suprir carências de escolarização”, como vemos nas falas de A1, A22. É necessário pensar políticas perenes que atendam esses sujeitos de direito com responsabilidade e compromisso conforme preconiza o documento base “[...] é, portanto fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral [...] e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007b, p.11). Conforme ressalta A7, A23, A27, A28 em suas falas.

Em vista disso, é necessário pensar esses jovens e adultos e seu reconhecimento em todas as dimensões da vida quer sejam na especificidade humana, social ou econômica desses tempos de vida como tempos de direitos (ARROYO, 2006).

Buscamos ainda saber dos discentes o que significa ser aluno do PROEJA. A partir desta questão, obtivemos as seguintes respostas:

Para mim é uma oportunidade pra seguir em frente e sonhar com um futuro melhor (A3).

Pra mim um orgulho está terminando meu ensino médio em um Instituto Federal (A12).

E que estou tendo uma boa oportunidade de ampliar o meu conhecimento (A5).

Uma chance de mudar minha vida, para melhor (A13).

Significa que é um retorno muito importante para quem não teve chance de estudar no passado mais ainda é tempo de realizar meu sonho (A19).

Ser aluno do PROEJA é importante, pois além de ter um bom aprendizado ainda temos a oportunidade de sair com o curso técnico (A26).

Como vimos, o PROEJA se institucionalizou com uma política que possibilitou aos jovens e adultos o acesso ao processo de escolarização com profissionalização, mesmo com todas as suas fragilidades tem propiciado mudanças na vida de muitos.

Por isso é importante destacar nas falas dos alunos que essas mudanças ocorrem em vários sentidos: ampliar o conhecimento, mudar as condições materiais de vida; realizar sonhos e concluir o curso técnico e etc. Como vimos ainda, essas situações postas por eles são pertinentes ao significado que esse programa por meio da sua institucionalização promoveu para esse segmento da sociedade, especificamente para os alunos do campus. O que nos faz compreender que a política tem como desafio e compromisso proporcionar a educação básica sólida, articulada com a formação profissional com garantia para a formação integral do educando como possibilidade de compreender o mundo do trabalho e proporcionar a continuidade dos estudos, ampliando seus conhecimentos para a realização dos seus sonhos.

Observamos que

[...] a aproximação referente entre a EJA - Ensino Médio - e a Educação Profissional materializou-se no PROEJA, instituído pelo Decreto 5.840/2006 cuja proposta fundamental alia educação e trabalho [...] fundamentada na educação continuada e

valorização das experiências do indivíduo proporcionando uma formação de qualidade. (BRASIL, 2011a, p. 159).

Considerando que o parecer reforça a natureza dos significados que tem o PROEJA na vida e para a vida desses alunos, muito embora em tempos difíceis no cenário político, muitos desafios deverão ser enfrentados para que essa política de fato se constitua e se solidifique cada vez mais com vistas a assegurar a oferta para este campus.

Considerando ainda que o PROEJA neste campus exige uma ampla participação, foi perguntado para os gestores se no processo de implantação do programa houve discussões sobre o documento base que orienta os princípios e fundamentos teórico-pedagógicos com os professores e como ocorreu esse processo.

A partir desse questionamento, obtivemos dados que se revelam importantes para compreendermos o PROEJA no Campus Santa Inês. Como já mencionado, no campus o programa se institui no ano de 2008, simultaneamente ao início do seu funcionamento. Destes gestores, a maioria, cerca de 80%, ingressou no IFMA de 2010 a 2016, isto é, depois de sua implantação no próprio campus. Esse percentual justifica o desconhecimento acerca das discussões sobre o documento base, conforme relatos: “Desconheço porque quando cheguei aqui já existia o PROEJA” (G4). “Não sei informar, porque quando foi implantado o programa no campus eu ainda não estava” (G3).

Ressaltamos, então, que o documento ainda está em plena vigência e é perceptível a persistência do desconhecimento dos fundamentos político-pedagógicos e concepções do programa pela maioria dos entrevistados.

Vale destacar que, destes que participaram, apenas 1 afirmou que houveram discussões para pensar a EJA pelo próprio documento norteador.

Na fala do G1, é notável a preocupação com a atual conjuntura política e considera premente a discussão desse documento frente aos retrocessos dessa política educacional

Eu cheguei já o semestre andando, inclusive lecionei para as duas turmas dos dois cursos e eu posso dizer, nós tínhamos uma preocupação, havia um debate muito grande até porque nós fomos instados a repensar os cursos a retrabalhá-los nos seus projetos, os seus próprios currículos e aí mais na frente culminado com a inserção já dos cursos de Cooperativismo e depois a revisão da oferta e a oferta atual do técnico em Administração. As discussões foram suficientes? Talvez não, mas havia sim uma preocupação em pensar a EJA pelo próprio documento norteador do PROEJA. Para pensar o curso houve discussões como já afirmei, mas não muito profundas por sua relevância (G1).

Outro aspecto a considerar por parte da gestão é a continuidade em ofertar a partir de 2008, cursos para esses jovens, adultos e idosos, dada a compreensão da equipe gestora ao

reconhecimento do direito que têm os sujeitos que estão em busca de uma oportunidade para estudar e concluir o curso técnico de nível médio.

Portanto, a inclusão desses sujeitos na escola exigirá da equipe gestora o conhecimento desse segmento, compreendendo seus itinerários formativos e suas trajetórias para prover as condições objetivas que possam favorecer um maior envolvimento dos docentes, técnicos e os próprios discentes na busca por melhoria das condições do trabalho pedagógico, almejando a formação com profissionalização e transformação de vida dos alunos. Doravante, é basilar compreender as concepções do PROEJA, pois como instituição formadora deve perseguir a busca constante, posto que

Os desafios políticos e pedagógicos [...] e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007b, p. 6).

Como vimos, os desafios enfrentados no desenvolvimento do PROEJA são muitos, conforme expomos

Os desafios, eu vou trabalhar em duas frentes. As dificuldades que nós encontramos e percebemos nos nossos educandos que trazem uma carência muito grande tanto formativa quanto de outros direitos. Se nós não tivermos uma ação estatal mais efetiva teremos muita dificuldade nessa formação. Ao lado desta dificuldade que eu vejo como extremamente relevante, a outra é a da necessidade de formação. Há algumas situações em que por desconhecimento até professores ficam com receio de atuar dentro da EJA, por exemplo. Então, é preciso ter um olhar mais apurado, cuidadoso em relação a formação para que aqueles que vão trabalhar, eu falei docentes, mas também os técnicos. Com a EJA percebem a sua singularidade e que é um trabalho tão importante quanto atuar na pós-graduação para que não haja um peso. É um trabalho, é um trabalho educativo, é um trabalho relevante, e se for olhar pelo brilho social tem uma importância capital (G1).

Os alunos a maioria trabalham no comércio, não tem hora pra sair. O que eu tenho percebido nesses três anos eles chegam muito atrasados. Oito<sup>12</sup> horas é o horário que os alunos conseguem chegar porque depois que fecham as lojas ainda vão arrumar, e aí depois vão pra casa tomar um banho, tem outros que às vezes nem vão tomar banho, mas mesmo assim chegam atrasados e aí eles ficam prejudicados nos primeiros horários, principalmente quando é um professor que ele realmente é compromissado e entende que a aula é importante para o desenvolvimento do aluno e aí ele não vai aceitar que o aluno chegue atrasado e ele vai pegar falta e falta também reprova, e isso é um ponto negativo. Assim o horário ele deveria ser com base na realidade dos alunos (G3).

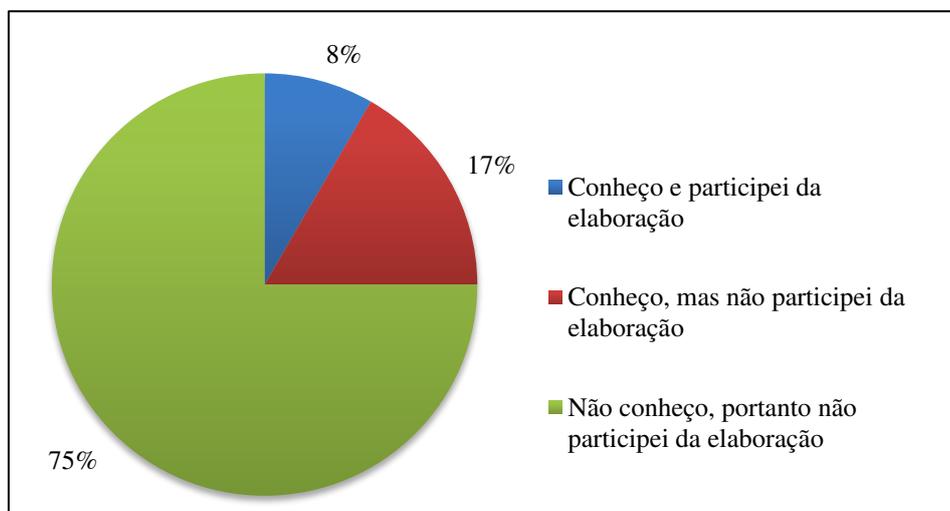
As entrevistas buscaram aprofundar a compreensão manifestada pelos professores sobre o Plano de Curso em Administração do PROEJA, se conhecem e se participaram da sua elaboração. A maior parte disse que não conhece, perfazendo 75% dos entrevistados, 17%

---

<sup>12</sup> Esse horário a que G3 se refere corresponde às 20h, ou seja, oito horas da noite como é comumente falado entre os sujeitos também.

afirmaram que conhecem, porém não participaram da sua elaboração e apenas 8% declararam que participaram da elaboração, portanto, conhecem.

**Gráfico 8** – Conhecimento dos professores sobre o Plano do Curso Técnico em Administração PROEJA e participação de sua elaboração



Fonte: Elaboração da própria autora.

Essa questão foi abordada por P12, com o argumento de que “Eu não participei da construção do currículo do curso de Administração, eu nunca li o plano de nenhum curso do campus Santa Inês, mas não se resume só lá isso já é, parece que é uma prática das instituições”.

De acordo com o PDI (2014-2018) com já mencionamos, a construção do Plano de Curso exige o envolvimento dos professores das bases científicas, bem como os das bases tecnológicas para que juntos possam contribuir na produção dos componentes curriculares, conteúdos e cargas horárias, mantendo as necessárias inter-relações e a coerência, de modo a contribuir para melhorar as atividades pedagógicas do PROEJA no campus.

Ao mesmo tempo, P4 retoma um aspecto que pode ser observado quanto ao modo de construção do plano

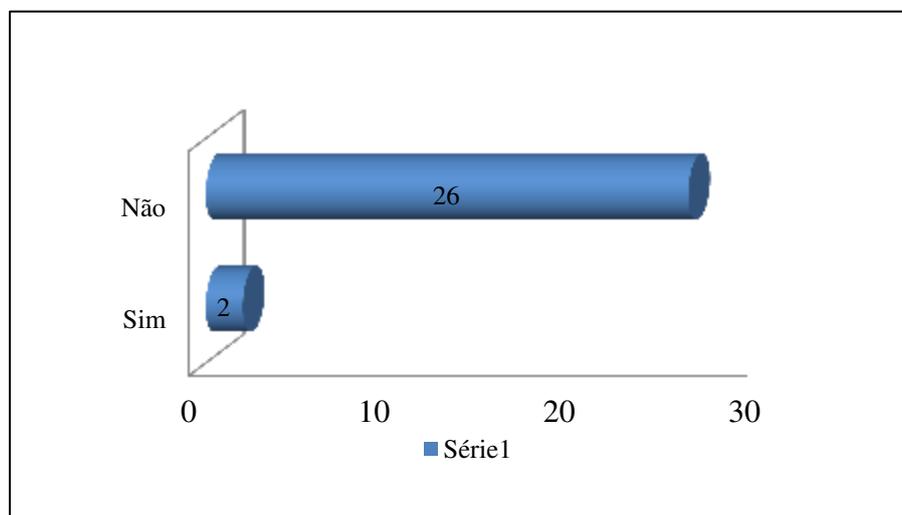
É aquilo que estou dizendo: o curso é de Administração no Proeja, mas nós professores que trabalhávamos no Proeja não fomos chamados para poder discutir o currículo do Proeja. Pensar em estratégia para trabalhar no Proeja. A falha, por mais que existem outras falhas, algo que a gente pode corrigir aqui, agora, é essa daqui. Eu os professores nós que trabalhamos no Proeja. O que está faltando para melhorar isso aqui? Como é que está sendo minha aula? Você acha que a forma é adequada? Como que eu estou fazendo é adequado aos alunos? Falta essa conversa entre os próprios professores e a coordenação de curso (P4).

Assim, essa organização curricular propicia um espaço ímpar de construção de saberes, ou seja, significa pensar uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de

convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos do saber, na perspectiva da transversalidade possível (BRASIL, 2008a).

Essa falta de conhecimento do plano curricular do curso técnico em Administração é também explicitada pelos alunos. Conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 9** – Conhecimento do Plano do Curso Técnico em Administração pelos discentes



Fonte: Elaborado pela própria autora.

As condições de infraestrutura da escola são também foco desta pesquisa, sob a ótica dos discentes uma vez que influenciam no desenvolvimento das práticas pedagógicas requeridas para a aprendizagem e formação destes alunos. Sobre esse aspecto os mesmos afirmaram em 100% que sim. Destes, alguns acrescentaram em suas falas as condições e espaços que reconhecem “[...] temos infraestrutura boa, temos biblioteca, laboratório de física, informática, internet para todos” (A23); “[...] temos uma biblioteca riquíssima em material e um laboratório com condições adequadas para ensinar” (A24), acrescentaram outros espaços como “salas de aula e auditório” (A19).

Ao indagarmos se na visão dos discentes o curso lhe possibilitará novas oportunidades de trabalho, 100% afirmaram que sim. Isso revela que o PROEJA foi assimilado pelo aluno como uma política que articula educação básica com a educação profissional, conforme relato do A26 ao afirmar que “[...] ser aluno do PROEJA é importante, pois além de ter um bom aprendizado ainda temos a oportunidade de sair com o curso técnico”.

Considerando a elevação da escolaridade dos trabalhadores compreende-se que o ensino integrado se constitui uma ferramenta que a escola ofertante dos cursos técnicos de nível médio disponibiliza aos trabalhadores para o enfrentamento dos desafios mais

complexos do dia a dia e da vida profissional e social (BRASIL, 2012b). Essa configuração do documento expressa claramente o que pensam os sujeitos e a forma como as aprendizagens a novas possibilidades de trabalho se articulam. Vemos que o A20 expõe da seguinte forma “Quando surgir novas oportunidades de trabalho vou está preparada com novos conhecimentos” já o A27 “[...] com o conhecimento que o curso proporciona é possível desenvolver várias habilidades”, e o A14 relata que “[...] com a qualificação aqui adquirida eu posso ter mais chance de entrar no mercado de trabalho.”

Esses relatos traduzem a vontade de continuar os estudos após a conclusão do curso técnico. Do total de alunos, 93% desejam continuar os estudos e 7% afirmaram o contrário. Observamos nas falas os motivos de continuarem os estudos:

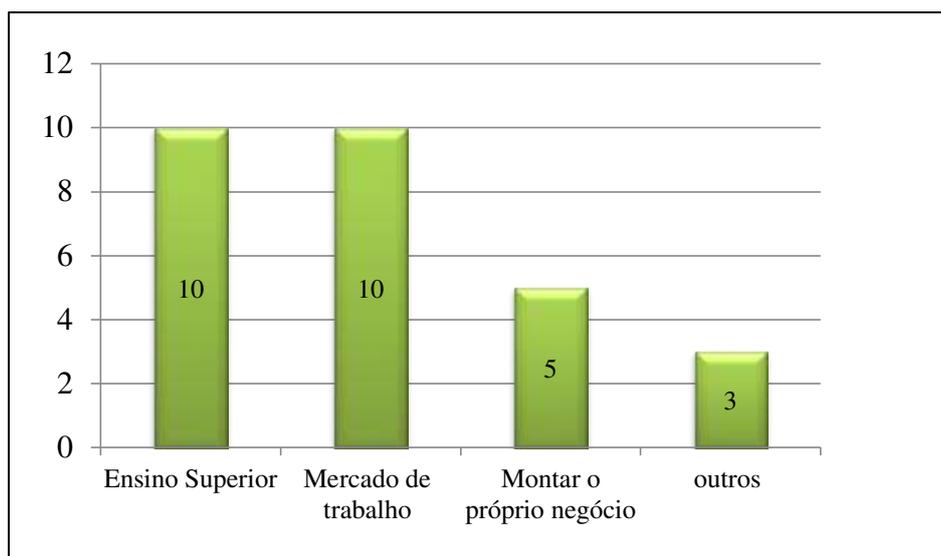
Quero melhorar mais e aprofundar na área (A1).  
 Para aprimorar mais meus conhecimentos (A2)  
 porque desejo adquirir mais conhecimentos e crescer profissionalmente (A9).  
 porque quero ir longe. Ter um curso superior (A11).  
 Porque quero buscar mais conhecimento e fazer uma faculdade em Administração (A14).  
 Porque o passo mais difícil eu já dei que foi voltar a sala de aula e pretendo cursar uma faculdade e me formar (A24).  
 Quero fazer o superior para aumentar meus conhecimentos e oportunidades de emprego e de uma vida melhor (A28).

Observamos que o desejo destes alunos permeia paralelamente, o de continuidade dos estudos e o da profissionalização, que se resume no trabalho qualificado.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012

Em todas as modalidades de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, as instituições educacionais devem adotar a *flexibilidade*, a *interdisciplinaridade*, a *contextualização* e a clareza na *identificação dos perfis profissionais de conclusão* dos seus cursos, programa e correspondentes organizações curriculares. Estas devem ser concebidas de modo a possibilitar a construção de itinerários formativos que propiciem aos seus concluintes contínuos e articulados aproveitamento em estudos posteriores (BRASIL, 2012b, p. 242).

Conforme o gráfico a seguir, cerca de 36% optam por ingressar logo no mercado de trabalho e outros 36% no Ensino Superior, logo atrás (com 18%) encontram-se aqueles que desejam montar o seu próprio negócio e 10% apontaram outros motivos, como é o caso do A11, cujo objetivo após a conclusão do curso é “[...] ser PM, Polícia Militar.”

**Gráfico 10** – Objetivos dos alunos após conclusão do curso

Fonte: Elaborado pela própria autora.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº11/2000, vemos que este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho.

Em relação ao ensino médio e aí ampliando para a modalidade EJA, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 preconiza:

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2010b, p. 39).

É com essa terminalidade que fundamentamos todos os resultados do gráfico, uma vez que observamos nesses relatos os anseios para os mais diversos campos da vida social com a devida articulação do trabalho no sentido da autonomia e certamente de sua emancipação humana.

Mais uma referência nos conduz a compreender as escolhas feitas após a conclusão assentadas, no artigo 22 da LDB “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Como vimos, é de natureza da educação para esse nível e modalidade a busca pelo exercício pleno de seus direitos convergindo para as diversas formas de escolhas para progredir no trabalho e isso é perceptível haja vista ser opção montar o seu próprio negócio e

inserir-se no mercado de trabalho como assim se expressam. Logo, é importante ressaltar o esforço de alguns para que uma etapa do ensino se siga a outra, ressaltando a opção que fizeram por estudos posteriores ao pensar em ingressar no curso superior de natureza contínua a sua profissão técnica, pois já existe na própria instituição o Curso de Bacharel em Administração.

É interessante observarmos que o curso técnico em Administração é noturno, condição que demanda muito esforço dos alunos, docentes e corpo técnico para dar conta do trabalho pedagógico, além de outras demandas nas instâncias da escola.

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

O que está dito no Parecer CEB nº 15/98 para o ensino médio em geral ganha mais força para os estudantes da EJA, porque em sua maioria já trabalhadores.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular [...]. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho [...] (BRASIL, 1998, p. 33).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por exclusão e cerceamento de direitos. Na tentativa de inserir esses sujeitos no processo de escolarização, foram tomadas medidas apenas paliativas, descontínuas e assistencialistas, ou seja, destituídas do caráter de inclusão, como observadas a partir da década de 1988, quando foram acionados vários movimentos de luta em defesa da garantia do direito à educação e do dever do Estado de ofertar cursos e programas para esses sujeitos.

Surge, então na década de 2000 como política de inclusão para a EJA, o PROEJA, como uma alternativa viável para integrar a escolarização com profissionalização dos trabalhadores, ou seja, surge como possibilidade real de formação e inserção qualificada no mundo do trabalho. Com essas características, o PROEJA como política de inclusão, obviamente pela própria natureza, pois se destina à formação de Jovens e Adultos, objetivou e oportunizou a melhoria das condições de inserção social, considerando ser parte integrante dessa inserção aspectos de ordem econômica, política e cultural, com vistas a possibilitar a esses jovens o acesso, a permanência e o sucesso, visto que não conseguiram concluir o Ensino Médio na época certa.

Partindo desta compreensão, a política de integração do PROEJA como principal demanda se configura na capacidade de proporcionar formação integral ao educando, especialmente os da classe trabalhadora, sendo, portanto, a EJA o campo desse conhecimento específico.

Pretendeu-se nesta pesquisa analisar o currículo integrado do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, o PROEJA. Por esse motivo, considerou-se um grande desafio não só metodológico, mas pedagógico, investigar o currículo integrado e como ele se articula no IFMA – Campus Santa Inês, *locus* desta pesquisa, em um programa que busca consolidar-se como uma política definitiva e perene e que, como política pública, torna-se radicalmente desafiadora, pois exige maior comprometimento de todos.

Notamos que o programa é visto como um princípio da inclusão, uma vez que busca garantir o reestabelecimento do direito à educação com a inserção numa Instituição que visa à formação integrada como proposta da articulação da formação geral e profissional em uma única matrícula, proporcionando a profissionalização e a inserção no mundo do trabalho como constatado na fala dos gestores. Apesar de o programa ter a conotação inclusiva, reconhecida por gestores, docentes e discentes, especialmente no campus Santa Inês, reconhece-se a

necessidade de reformulação do plano do curso Técnico em Administração, considerando alguns aspectos inerentes à própria natureza na EJA, postos em evidência, como o horário de funcionamento do curso e o fato de o público ser constituído, em sua maioria, por trabalhadores.

Corroboramos que o currículo quando está no seu desenvolvimento real nem sempre converge com esse prescrito, mesmo que este prescrito tenha sido construído ou não por um grupo, como é o caso deste. Isso está dentro da normalidade, da própria concepção de currículo como é no seu processo de elaboração e de implementação, mas nada impede de haver as mudanças que foram observadas desde as concepções do programa até questões já explicitadas. Percebemos que os desdobramentos de uma mudança sem a observância da dinâmica real do que é o PROEJA nos *campi* pode ocasionar o próprio abandono por parte do aluno.

Constatamos que o PROEJA é visto como uma oportunidade para as pessoas que não tiveram como concluir os estudos e a escolarização na idade certa. Constatamos também interlocutores que entendem a EJA como o reestabelecimento do direito à educação que foi negado pelo Estado, o qual não se comprometeu com a inclusão de muitos brasileiros e não permitiu o acesso igualitário à educação, resultando numa demanda de pessoas sem escolarização. Portanto, ofertar vagas para a EJA representa ao Estado assumir essa dívida e nessa ótica garantir o direito de estudar a jovens e adultos é um princípio de igualdade.

O processo de inclusão e retorno dos jovens e adultos à escola impõe a eles desafios por questões diversas da vida. Para muitos deles, essa retomada é difícil, pois se trata de uma transformação na sua rotina, haja vista o tempo de ausência da escola, por conta do trabalho, pelos atrasos da escolarização e pelas dificuldades de compreensão. É preciso, portanto, considerar o contexto em que esse sujeito está inserido.

Constatamos que na percepção dos gestores a participação dos discentes da EJA em projetos e ações no campus ainda é tímida, mesmo sendo apontada por eles (discentes) essa participação em feiras, palestras e viagens técnicas. Essa participação, na visão dos gestores, precisa ser mais efetiva, pois é esta a intenção do campus proporcionar a estes sujeitos mais oportunidades e participação plena.

Nessa perspectiva de formação plena é oportuno elucidar que o currículo integrado como organização curricular dos cursos integrados do IFMA suscita muitos questionamentos em sua aplicabilidade, exigindo um referencial que se deve observar constantemente, haja vista ser o condutor de todo o trabalho pedagógico da instituição que forma integralmente para o mundo do trabalho.

Aproximando-nos mais ainda do objeto de estudo, que é o currículo integrado do PROEJA e dos dados coletados, recorreremos à investigação qualitativa de caráter interpretativo, guiando-nos por uma reflexão que nos oportunizou perseguir os objetivos da pesquisa.

Nessa perspectiva, realizamos análise documental, entrevistas semiestruturadas que permitiram constatar que elementos para a educação integrada orientada pelo currículo integrado, incluindo a própria concepção da EJA, a partir da lógica do direito à educação como defendida por Arroyo, estão presentes nos documentos oficiais, bem como nas falas dos sujeitos pesquisados.

Em nossa investigação, constatamos que o campus Santa Inês como *locus* do processo educativo das pessoas jovens e adultas também se insere nesse quadro de observância, pois reconhecem os sujeitos da EJA na sua representação de histórias de vida, lutas e desejos.

Compreendendo que o campo do currículo por si só encontra-se permeado por muitos desafios para a sua própria compreensão, mas o que se buscou foi realmente compreender e situar o currículo integrado do PROEJA nesse percurso, pois esse se constituiu o nosso objeto de estudo.

Constatamos na configuração do perfil dos discentes que ingressaram no curso técnico em Administração quase a metade desses sujeitos são jovens com idade entre 18 a 25 anos. O que destacamos é a presença cada vez mais precoce desses jovens, acarretando nesse contexto uma espécie de atopia, ou seja, um não lugar, pois as demandas requeridas pelas vagas no PROEJA são consideradas nesse contexto insipientes pela procura e pelo aumento desse público para ocupar algumas dessas vagas. Em razão disso, é perceptível que a distância de anos que os jovens e adultos encontram-se fora da escola vem gradativamente reduzindo, em virtude da transformação do público maior atendido pela EJA nas instituições escolares, e neste campus especificamente.

A garantia da inserção desses jovens e adultos na escola precisa ser encarada também com um desafio para a inserção no mundo do trabalho, pois o que constatamos com os indicadores é que uma parcela dos alunos não está trabalhando. Muitos deles são sustentados pela família ou outros parentes, o que caracteriza um sinal de atenção não como uma forma de garantir emprego, mas com a responsabilidade de, a partir dessa observação no contexto do próprio currículo, proporcionar o redimensionamento da própria formação, tornando-a mais abrangente e, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, inserir-se de

modos diversos no mundo do trabalho, ou seja, proporcionando-lhes uma formação de qualidade.

A maioria dos participantes já estão no campus atuando no Programa e especificamente na Educação de Jovens e Adultos, sendo o documento base o instrumento norteador dos princípios e concepções do programa, mas o referido documento não é conhecido por muitos. Isso demonstra que a realidade e os desafios no campo do currículo integrado perpassam pela concepção da formação integrada aliada à articulação da educação geral e a profissional e nesse contexto torna-se imprescindível o conhecimento do documento e sua implicação para o desenvolvimento do programa frente aos desafios que surgem.

Constatamos ainda que no cenário da Educação de Jovens e Adultos e especificamente na educação profissional, a formação dos professores é uma questão desafiadora, pois ainda não se faz sentir uma adequada capacitação aos professores do IFMA em contexto amplo e especificadamente no campus Santa Inês.

Percebemos que essa carência de formação é inclusive um dos fatores apontados quando se questionam as dificuldades que os professores encontram ao trabalharem com a EJA. Por ser a EJA um grupo heterogêneo, com destaque para aqueles com um tempo considerado de afastamento dos bancos escolares, requer do professor o uso de metodologias adequadas com vistas a estimular esse aluno a permanecer e construir estratégias de ensino-aprendizagem. É o que eles têm buscado, mesmo apresentando dificuldades.

A formação continuada dos professores que atuam no PROEJA no nosso entendimento deverá ter como finalidade precípua o aperfeiçoamento da ação de ensinar e da aprendizagem com vistas à melhoria das bases que intervêm no currículo, sendo, portanto, vistos como construtores de conhecimento pedagógico e facilitadores dessa construção, portanto, sujeitos de sua própria formação. Na nossa visão, o professor deve buscar essa formação como parte de uma busca de melhorar o seu fazer pedagógico como uma proposta de formação continuada, focalizando o aperfeiçoamento individualmente. Entretanto, evidenciamos a formação em serviço, portanto, a formação na própria escola, pois esse aperfeiçoamento que visa à melhoria da qualidade de ensino é uma questão eminentemente institucional, considerando que o exercício dos professores sempre se vincula com as práticas sociais compartilhadas na escola.

Nesse processo, assumimos como coordenadora deste campus que integra a equipe gestora, o compromisso de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos, acreditando que esse

procedimento está associado ao processo de formação continuada, pois considera as necessidades dos educadores envolvidos na EJA como em toda a extensão dessa instituição formadora, compreendendo essencialmente o diálogo como possibilidade, posto que coordenar não significa impor sua influência, mas refletir e intervir para a melhoria do ensino.

Reforçamos que para o professor é um grande desafio ter que dar conta desse currículo e a compreensão das condições de trabalho dada a sua própria complexidade, portanto, é um processo que envolve vários agentes, em função de interesse de poder de um sistema atuante, todavia os professores evidenciam essa vontade de fazer o melhor, como mencionado, há uma correlação de forças que permeia o currículo, mas apesar disso o que verificamos na pesquisa foi a preocupação dos professores com relação à formação dos alunos para dá conta de compreender a própria EJA e o programa diferenciado para esse público que é o PROEJA.

Embora tenha sido bem compreendida por parte de alguns dos pesquisados participantes a ideia de que o currículo integrado é um artefato que contempla aspectos de uma formação única, plena, com fins para as múltiplas escolhas em que o sujeito pode realizar a partir de uma formação integrada, ainda foi constatado que o currículo integrado no contexto do campus ainda precisa ser melhor compreendido por docentes e discentes e mesmo por parte da equipe gestora. Esse desconhecimento pode estar associado ao reflexo da expansão da rede no contexto dessa ampliação do corpo técnico e docente, culminando nessa ausência da concepção do currículo integrado e seus fundamentos teórico-metodológicos.

Muito embora na visão dos discentes a ausência de entendimento do que seja o currículo integrado adquira um percentual elevado, notamos que ao perguntarmos se percebem essa integração, constatamos que os discentes disseram que realmente isso acontece. No entanto, percebemos não parecer de fato a integração nos termos que orienta o documento base e os fundamentos dessa concepção de currículo em sua totalidade, considerando a relação existente entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, voltada para uma formação do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Quanto aos sujeitos, sejam docentes, discentes, gestores ou técnicos, é importante que tenham acesso aos fundamentos e concepções desse currículo integrado e as bases que o fundamentam, como forma de possibilitar a organização do trabalho pedagógico da escola e a articulação dos cursos integrados ofertados no campus. Para o professor, conhecer esses fundamentos é altamente formador. O acesso a esses fundamentos permite a todos os sujeitos que atuam no contexto do ensino e da aprendizagem dimensionar o conteúdo da formação, estabelecendo os diversos caminhos para a formação integrada no amplo sentido do termo.

Outra questão diz respeito ao Decreto 5.154/2004. Vimos que embora o Decreto tenha possibilitado mudanças estruturais na oferta da educação profissional articulada com a educação básica (promovendo a reforma curricular para o ensino médio, significando a formação básica e a profissional numa mesma instituição de ensino, num mesmo currículo, numa mesma escola e com matrícula única), essa concepção não está clara para a maioria dos interlocutores, pois o Decreto não é conhecido por muitos. Isso é importante para a partir dele concebermos a concepção de integração numa configuração de frentes e embates políticos, uma vez que o referido decreto foi proclamado num processo de movimentos e lutas por uma educação para a formação plena, que rompesse com a dualidade da formação de um lado para a classe trabalhadora e outra para a classe dirigente.

Constatamos ainda que, mesmo com todas as carências de entendimento sobre o currículo integrado os interlocutores demonstraram que de fato esse currículo proporciona uma formação sólida, pois consideraram em sua participação aspectos que conferem ao projeto como a relação teoria e prática, tendo a interdisciplinaridade como categoria elementar para a integração das áreas do conhecimento culminando na relação de aproximação dos saberes e suas lógicas, capaz de revelar potencialidades nos alunos. Entretanto, há que se pensar e articular no planejamento, pois alguns interlocutores consideraram que essa forma de organização possibilitará de fato maior integração por meio da construção da organização das bases tecnológicas e científicas nessa interlocução dos saberes, para melhor situar onde um determinado conteúdo ou área do conhecimento poderá contribuir para que haja de fato essa integração e formação sólida conseqüentemente.

Na perspectiva da formação sólida, observamos um direcionamento para a questão da “formação adequada”. Nessa lógica, o significado na prática remete a um contexto de formação para a adaptabilidade do sujeito a fatores requeridos pelo mercado, sem levar em consideração os elementos de uma formação para além da empregabilidade, ou seja, focada nas dimensões do ser e da relação existente entre trabalho, ciência, cultura, humanização que tendem a subsumir a essência de uma concepção de formação de completude, de inteireza do ser.

Ressaltamos aqui a dificuldade dos professores com a linguagem ou “linguajar” utilizado nas aulas com a EJA. Fazer essa adaptação tem sido colocado pelos interlocutores uma barreira, pois muitos alunos chegam à sala de aula com muitas lacunas de conhecimentos básicos. Além disso, o material didático, especificamente, o livro didático utilizado principalmente pelos professores que atuam e ministram as disciplinas das bases científicas,

relacionadas ao ensino propedêutico e tecnológicas, não atendem as especificidades desta modalidade na perspectiva dos seus modos de aprender.

Destacamos também que embora o material didático utilizado pelos professores não contempla a singularidade desta classe de sujeitos, mesmo assim, os professores buscam fazer adaptações para que o conteúdo a ser ensinado possa ser compreendido, fazendo uso de outras metodologias, inclusive, adequando os termos considerados por eles como termos técnicos por não serem do cotidiano dos alunos e ser da base específica do conteúdo a ser ensinado.

Constatamos que o PROEJA, pela diversidade existente em sua composição e no caso específico, integrado é complexo ter um livro que dê conta das variações de idades, experiências, interesses e conhecimentos presentes numa mesma sala de aula. Em síntese, isso deve levar o professor a montar o seu próprio material didático, considerando o livro didático como um, entre outros possíveis materiais a serviço do ensino e da produção de novos conhecimentos pelos alunos como mencionado anteriormente.

Demonstramos ainda que a participação na elaboração do Plano de Curso Técnico em Administração do campus por parte dos docentes não foi satisfatória, visto que muitos não conhecem, o que retrata a necessidade de maiores discussões sobre a EJA, PROEJA, Currículo integrado como categorias indispensáveis para a construção de um projeto que se quer ativo, no mais amplo sentido, somado à participação dos professores na construção deste documento que norteará o trabalho pedagógico da escola, inclusive a sua própria reorganização.

Destacamos também os objetivos e metas do Campus Santa Inês frente aos desafios para o fortalecimento das ações educativas e que certamente influenciam no currículo e na participação e envolvimento de todos. À vista disso, é objetivo do campus a contínua oferta desse programa, além de ampliar o espectro de parceria com outras instituições, oportunizando para a EJA estágios para a plena conexão da educação e trabalho concebido como princípio educativo, além disso, é também meta do campus fortalecer a participação nas olimpíadas de conhecimento, considerando os bons resultados já alcançados nas áreas de Matemática e Robótica, sendo também um grande desafio o projeto do Campus de abertura do Curso de Licenciatura em Matemática, e outros.

Constitui-se também como metas do campus expandir a oferta do curso técnico em informática do eixo tecnológico de Informação e comunicação para a EJA formação inicial, voltados para atender os sujeitos privados de liberdade.

Diante dessas premissas, o que se busca pela formação integrada tendo como instrumento balizador o currículo integrado é a sua concretização, pois os relatos trazem contribuições valiosas que apontam para a construção desse currículo, que deve perseguir essa

integração com vistas a contribuir por meio da garantia de condições de acesso ao PROEJA e também para a superação da exclusão social a que estão submetidos muitos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sônia Carbonell. **Educação estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ALVES, Nilda Oliveira. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v.2).
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Santa Inês caracterização do território. Santa Inês: [s.n.], 2016. 1 atlas. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/santa-ines\\_ma](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santa-ines_ma)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Paraná: CRV, 2012.
- BELIVAQUA, Raquel; CARVALHO, Evanir Picollo. **Ensino Médio Integrado à educação profissional**: concepções e desafios do Instituto Federal de Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. 2009. Disponível em: <<http://www.facrei.edu.br>>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo do ensino médio integrado**: da intenção à realização. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERTOLINO, Valdessara. **O profissional multifuncional**. 2015. Disponível em: <<https://carreiras.empregos.com.br/seu-emprego/o-profissional-multifuncional>>. Acesso em

30 out. 2017.

BONAFÉ, J.M; RODRÍGUEZ, J.R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. Tradução de Alexandre Salvaterra. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

BORGES, Adriana Cristina. **O ensino integrado e a formação para o mercado do trabalho**. In: II SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Escola e juventude, 2009. Disponível em: <<http://www.iel.br>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998, de 26 de junho de 1998**. Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CEB, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CEB, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840/2006, 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, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos Ensino Fundamental- PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Programa de integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos Ensino Médio - PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008.** Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia.** Brasília, DF, jun. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Catálogo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio de Educação a Distância. Catálogo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Catálogo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Projeto mulheres mil: do sonho a realidade.** Brasília, DF: SETEC, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: Editora IFB, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Catálogo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014.** Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/documents/NED>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, M. ; RUMMERT, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Rev. Educação e Sociedade**, v. 31, n.111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

DIAS, Deise de Sousa; ARANHA, Antônia Vitória. **O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital.** In: ARANHA, Antônia Vitória S.; MENEZES, Antônio J. de et al. **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci.** São Paulo: Xamã, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil de 1985/1999.** 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DI PIERRO; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. O. (Org.) **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná.** [S.l. : s.n.], 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva, revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G; CAIAVATTA. M; RAMOS. M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Guia da escola cidadã, v.5).

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos epistemológicos**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio integrado à educação profissional**. MEC/TVEscola. Boletim 07 Salto para o futuro, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. In: \_\_\_\_\_. **Novos Caminhos em Educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global editora, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação - RBE**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Atlas do censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Histórico da cidade de Santa Inês**. Santa Inês, 2016. (Ofício encaminhado ao IBGE contendo o histórico do município). 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painelhistorico>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA. Plano do Curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA integrado ao ensino médio. Santa Inês, MA, 2012.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018. São Luís, 2014.

\_\_\_\_\_. Edital nº 43 de 23 de novembro de 2015. Processo Seletivo Público do IFMA Campus Santa Inês aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Santa Inês, MA, 2015.

JACCOUB, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A.Z. ; GRABOWSKI, G. **História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil: a gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção**. MEC/TVEscola. Boletim 07 Salto para o futuro, 2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LESSARD-HÉBERTH, Michelle et al. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: INSTITUTO PIAGET, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-183 maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Integração e disciplinas nas políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Cultura e política do currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. (Coleção Educação em Química).

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortês, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Elizabeth et al. Segunda discussão: sobre árvores e redes. In: ALVES, Nilma (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidinei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Lucília. **O desafio da organização curricular**. Ensino Médio e Técnico com currículo integrado: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. MEC/TVEscola. Boletim 07, programa 06, Salto para o futuro, 2006.

MARANHÃO. Santa Inês está em as 10 cidades mais desenvolvidas do Maranhão. Rede Mirante. 2014. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/ma/maranhao/noticia2014/santaines>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação docente do PROEJA**. Curitiba: CRV, 2016.

MARTINS. João Carlos; PIMENTEL, Lucília da Silveira Leite. **O fazer pedagógico: (re) significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa documental: escavações e evidências**. In: MAY, Tim (Org.). **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. **Por que planejar? como planejar?: currículo, área, aula**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Avaliação e Planejamento. v. 4. Cadernos trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Executiva. 5 novas UNEDs. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/5>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). 2014. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?cnct-3-edicao>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. PDET. Programa de disseminação das estatísticas do trabalho. Disponível em: <[http://www.bi.mte.gov.br/bcaged\\_perfil\\_municipio/index.php](http://www.bi.mte.gov.br/bcaged_perfil_municipio/index.php)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Coleção magistério: forma e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada do Ensino Médio.

MEC/TVEscola. Boletim 16, programa 06, Salto para o futuro, 2006.

NASCIMENTO, Michelle de Cássia Barros. **Materiais didáticos em cursos do proeja: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã – IFMA.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12. n. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A escola de Gramsci.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Luiza Terezinha Batista. PROEJA: um ‘Entre-Lugar’ na relação profissional e educação básica na modalidade de jovens e adultos. La Salle. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.17. n.1, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Políticas públicas e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. **Educação profissional e Ensino Médio: relação direta com a(s) juventude(s).** 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminário/ANPAE2012/textos>>. Acesso em: 14 out. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Edvan Wilson Ferreira. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA): uma avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos no município de Açailândia – MA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2016.

PIRES, Álvaro. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In. POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

POUBEL, Clarisa M. S. et al. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de história da educação**, v. 16, n.1, p.125-140, jan./abr. 2017.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

QUIVY, R; LUC VAN, C. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Publicado pela SEEDUC do Paraná, 2007. Disponível em: < [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Rev. Educação e Sociedade**, v. 32, n.116, p. 771-788, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAPOSO, Conceição. **Teoria crítica, educação e formação profissional**. São Luís: EDUFMA, 2006.

RELATÓRIO SÍNTESE do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades**. Informação em Rede. São Paulo, nov./dez., ano 3, n. 22, p. 1-4, set. 1999. Disponível em: <<http://www.forumeja.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

RELATÓRIO SÍNTESE do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Informação em rede**, Campina Grande, v. 4, n. 30, p. 1-4, out. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurgo. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013a. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **Abertura para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Edição revista e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Lusinete. **Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no proeja – IFPA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2011

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: DP&A, 2002.

SOUSA, Paulo Natanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a nova LDB (lei 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo P. de Souza. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In: MENEZES, Antônio J. de; ARANHA, Antônia Vitória S. et al. (Org.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

TORRES, Wagner Nobrega. **Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011.

TSUJI, Teetsuo. **O desafio tecnológico das regiões menos desenvolvidas: o caso do Maranhão**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1991.

UNESCO. **Marco de Belém**. CONFITEA VI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

VALE, Elizabete Carlos do Vale. A EJA nos contextos de escolarização: interfaces entre a cultura e o currículo. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 462-473, set./dez. 2013.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VASCONCELOS, C.S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011. (Coleção cadernos pedagógicos do Libertad).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

WILLIAMS, Malcom. Surveys sociais: do desenvolvimento à análise. In: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Traduzido por Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL AOS DISCENTES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

---

**Objetivos:**

- Compreender as orientações teórico-metodológicas do PROEJA e sua ênfase no currículo integrado;
- Identificar a concepção de currículo integrado presente no plano do curso técnico de Administração do PROEJA do IFMA campus Santa Inês e sua relação com as orientações do documento base;
- Analisar o currículo integrado proposto pelo PROEJA a partir das percepções e experiências dos gestores, professores e alunos que atuam nesse programa.

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

1. Como você compreende o PROEJA?
2. O que significa para você ser aluno do PROEJA?
3. Na sua visão o curso lhe possibilitará novas oportunidades de trabalho? De que forma?
4. Quais são os seus objetivos após a conclusão do curso técnico em Administração?
5. Você percebe nas aulas de seus professores a integração entre as disciplinas da formação geral e as específicas da formação profissional? Explique.
6. Como você avalia as condições pedagógicas e administrativas para realização de seu curso?
7. Para você a escola possibilita através da sua infraestrutura condições para a sua aprendizagem? Bibliotecas, laboratórios, etc.?
8. Quais são as ações e projetos realizados pela instituição atualmente que envolve os alunos do PROEJA?
9. Você sabe quais são os objetivos da instituição com relação a EJA?
10. O que você sabe sobre o currículo integrado?
11. Você conhece o plano curricular do curso técnico de Administração?
12. Você deseja continuar os estudos após a conclusão do curso técnico? Por quê?

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

---

### Objetivos:

- compreender as orientações teórico-metodológicas do PROEJA e sua ênfase no currículo integrado;
- identificar a concepção de currículo integrado presente no plano do Curso Técnico em Administração do PROEJA do IFMA campus Santa Inês e sua relação com as orientações do documento base;
- Analisar o currículo integrado proposto pelo PROEJA a partir das percepções e experiências dos gestores, professores e alunos que atuam nesse programa.

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

### QUESTÕES DA ENTREVISTA

<b>I</b>	<b>Concepção teórico-metodológica do currículo integrado</b>
<b>II</b>	<b>Concepção da EJA</b>
<b>III</b>	<b>Concepção do PROEJA</b>

#### Bloco I – Concepção teórico-metodológica do currículo integrado

1. Qual a sua concepção sobre currículo?
2. Na sua visão o que é currículo integrado?
3. Quais são os fundamentos teórico-metodológicos de um currículo integrado?
4. Você sabe explicar qual é a concepção teórico-metodológica do currículo integrado?
5. Você acha que após o Decreto 5.154/2004, houve mudança na concepção do currículo? Quais?
6. Com base na sua experiência, a integração entre o ensino médio e a educação profissional proporciona uma base unitária/sólida de formação? Explique.

#### Bloco II – Concepção da Educação de Jovens e Adultos -EJA

1. Como você concebe a Educação de Jovens e Adultos?
2. Há participação dos jovens e adultos na elaboração e avaliação das ações do Campus? Caso afirmativo, como ocorre?
3. Baseado em sua experiência com os jovens e adultos trabalhadores como você vê o processo de retomada da escolarização por eles?

#### Bloco III– concepção do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

1. Como você compreende o PROEJA?
2. Na sua visão esse programa viabiliza a articulação escolarização profissionalização? Explique.
3. Na sua concepção esse programa viabiliza o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola numa perspectiva diferente de outras ações de EJA? Por quê?
4. No processo de implantação do PROEJA no campus neste município, houve discussões sobre o documento base que orienta os princípios e fundamentos teórico-pedagógicos do PROEJA com os professores? Como ocorreu esse processo?
5. Baseado na sua experiência, como acontece a integração do currículo na Educação de Jovens e Adultos proposto nos planos de curso?
6. A formação continuada dos professores da EJA integra o Projeto Político Pedagógico ou as metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional do campus?
7. Como você percebe a formação continuada dos professores no desenvolvimento do currículo integrado do PROEJA? Explique
8. Quais os desafios enfrentados no desenvolvimento do PROEJA?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

---

### Objetivos:

- compreender as orientações teórico-metodológicas do PROEJA e sua ênfase no currículo integrado;
- identificar a concepção de currículo integrado presente no plano do curso técnico de Administração do PROEJA do IFMA campus Santa Inês e sua relação com as orientações do documento base;
- analisar o currículo integrado proposto pelo PROEJA a partir das percepções e experiências dos gestores, professores e alunos que atuam nesse programa.

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

### Questões da entrevista

#### I Concepção teórico-metodológica do currículo integrado

#### II Concepção da EJA

#### III Concepção do PROEJA

### Bloco I – Concepção teórico-metodológica do currículo integrado

1. Na sua visão o que é currículo integrado?
2. Na sua concepção quais fundamentos teórico-metodológicos de um currículo integrado?
3. Você considera que o Decreto 5.154/2004, favoreceu mudanças na concepção do currículo integrado? Quais?
4. Com base na sua experiência, a integração entre o ensino médio e a educação profissional proporciona uma formação mais sólida? Explique.

### Bloco II – Concepção da Educação de Jovens e Adultos - EJA

1. Como você concebe a Educação de Jovens e Adultos?
2. Baseado em sua experiência com os jovens e adultos trabalhadores como você vê o processo de retomada da escolarização?
3. Durante toda a sua trajetória docente houve alguma participação em formação continuada para atuação na EJA? Quais? Quanto tempo?
4. Quais dificuldades você encontra em sua atuação na sala de aula na EJA?

### Bloco III – Concepção do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA

1. Como foi a sua inserção no PROEJA?
2. Qual a concepção que você tem do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA?
3. Você conhece o Plano de Curso técnico em Administração do Proeja? Participou de sua elaboração?
4. Na sua experiência como acontece a integração curricular no PROEJA? Você percebe avanços em decorrência dessa integração curricular?
5. De que forma você planeja suas atividades para atender as especificidades da EJA?

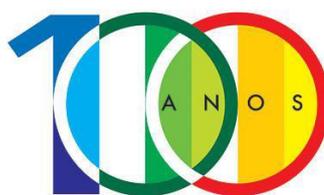
ANEXOS



Plano de Curso Técnico em

# Administração

na forma Integrada ao Ensino Médio, na  
modalidade de Educação para Jovens e  
Adultos



REDE FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA

1909-2009

<http://www.ifma.edu.br/>

Francisco Roberto Brandão Ferreira  
Reitor

Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva  
Pró-Reitora de Ensino

Maria do Perpetuo Socorro Azevedo Carneiro  
Diretora de Educação

Cleomar Lima Pinheiro  
Departamento Pedagógico

Locilia de Jesus Silva Costa  
Diretora-Geral do Campus

Aristóteles de Almeida Lacerda Neto  
Diretor de Desenvolvimento de Ensino

Genilton Luis Freitas Marques  
Chefe do Departamento de Educação Profissional

Comissão de Elaboração e Sistematização (2012-2015)

Aristóteles de Almeida Lacerda Neto

Joivaldo Sousa Lopes

Eunice Castro

Djerlane Vasconcelos

Anderson Araujo Meireles

Janilson Silva dos Santos

## SUMÁRIO

**1 – IDENTIFICAÇÃO DO CURSO**

**2 - APRESENTAÇÃO**

**3 – JUSTIFICATIVA**

**4 – OBJETIVOS DO CURSO**

*4.1. Objetivo Geral*

*4.2. Objetivos Específicos*

**5 - REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO**

**6 - PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO:**

**7 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

**8 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS**

**9 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**10 - CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E  
EXPERIÊNCIAS ANTERIORES**

**11 - SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

**12 – INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS**

**13 – PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO**

**14 - CERTIFICADO E DIPLOMA**

**ANEXOS**

## **1 – IDENTIFICAÇÃO DO CURSO**

Denominação do Curso: Técnico em Administração

Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios

Forma: Integrada ao Ensino Médio

Modalidade: EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Oferta: Presencial

Título conferido: Técnico em Administração

Local de oferta: IFMA-Campus Santa Inês (Rodovia BR-316, S/N –  
Bairro Canaã – CEP 65300-000 – Santa Inês/MA)

Turno de funcionamento: Noturno

Número de vagas anuais: 40 (quarenta)

Tempo mínimo de integralização: 3 (três) anos

Tempo máximo de integralização: 6 (seis) anos

Carga Horária Total do Curso:

Para alunos ingressantes anteriores a 2016: 2.500h

Para alunos ingressantes a partir de 2016: 2.683h

## **2 - APRESENTAÇÃO**

O presente documento trata do plano do curso Técnico em Administração, na forma Integrada, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial, do eixo de Gestão e Negócios, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Este projeto propõe-se a definir as diretrizes e bases do citado curso, ofertado a alunos maiores de 18 (dezoito) anos, oriundos do ensino fundamental, que cursarão disciplinas relacionadas ao núcleo tecnológico e ao núcleo básico de nível médio, na modalidade EJA.

Trata-se de proposta curricular fundamentada nos princípios filosóficos da prática educativa progressista e transformadora, tendo como base legal norteadora da prática de ensino o que trata a lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/96, atualizada pela Lei nº 11.741/08, nas resoluções e decretos que normatizam o Sistema Educacional Brasileiro, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e demais referências curriculares inerentes a essa oferta educacional. Ademais, o projeto político-pedagógico do Campus, traduzido em termos objetivos e concretos, na função social desta instituição e na compreensão da educação como prática social, corroboraram a consolidação do perfil geral do curso, que une a tradição de perfil de formação do IFMA com as características socioeconômicas da região em que o Campus está inserido.

Desta forma, pretende-se apresentar por meio deste plano os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da proposta do curso. Em todos os elementos estarão explicitados princípios, categorias e conceitos que materializarão o

processo de ensino e de aprendizagem destinados a todos os envolvidos nesta práxis pedagógica.

### **3 – JUSTIFICATIVA**

Hodiernamente, as temáticas atinentes ao campo estratégico da sustentabilidade, dos arranjos produtivos, da produção, da comercialização, dos serviços e os impactos da atividade humana nas atividades organizacionais são intrínsecos à Administração.

Essa área de conhecimento está fulcrada nos estudos organizacionais e suas relações com a riqueza, com o ser humano, com a sociedade, com a sustentabilidade.

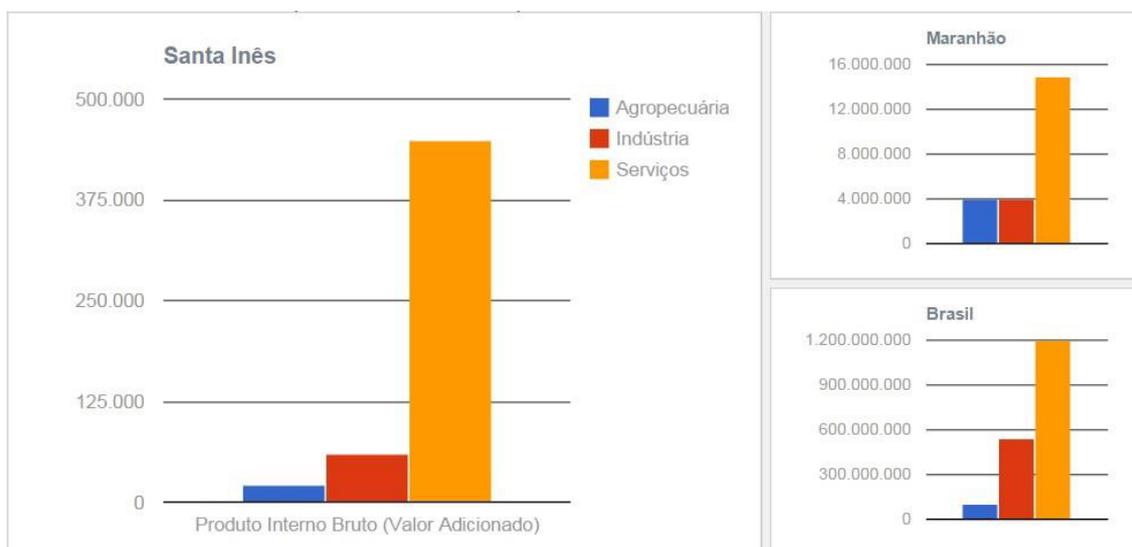
Sob esse prisma é possível compreender que, se de um lado, existe um ambiente dotado de pessoas que necessitam de produtos e serviços, de outro, uma entidade que atenda a esses anseios, existe uma área em particular que deve se preocupar em estudar tal relação, que entendemos ser o seu objeto: o estudo da organização e seus nexos com o mercado e pessoas. Nesse contexto, todas as organizações necessitam de apoio de uma inteligência diretiva que se pode denominar de administrativa.

Nesse cenário, potencializa-se a necessidade de formar jovens e adultos aptos a lidar com a complexidade das relações nas organizações, sejam elas privadas, públicas ou não-governamentais, considerando o avanço da tecnologia, da ciência e o adensamento do capitalismo. Ademais, faz-se premente prepará-los para a participação proativa, inovadora, enfim, empreendedora, na sociedade e no mundo do trabalho, que se constituem como exigências da contemporaneidade.

A oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

pelo IFMA-Campus Santa Inês propicia o atendimento às mais urgentes demandas do mercado, haja vista o fato de a cidade de Santa Inês constituir-se como polo da Microrregião do Vale do Pindaré e ter como base econômica fundamental o setor terciário.

Para corroborar este aspecto, apresentamos as informações do IBGE:



Analisando o gráfico atinente ao município que sedia o Campus, verifica-se que a atividade de serviços (que engloba o comércio) é a maior geradora de riquezas, o que implica um número expressivo de oportunidades de trabalho nesta área. Cumpre salientar que o quadro local reflete o regional e o nacional, consoante os gráficos. Ante o exposto, o técnico em Administração terá muitas possibilidades de atuação. Ademais, a formação integrada propiciará a consolidação dos valores éticos, culturais, artísticos, científicos e da cidadania.

Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA em reconhecimento às especificidades da Educação profissional de nível médio visando oferecer oportunidades educacionais numa visão de integralidade propõe a formação de jovens e adultos que não tiveram oportunidades de acesso à escola ou que dela foram expulsos por

diversos fatores, inclusive o socioeconômico, para garantia da sua própria sobrevivência.

Com vistas a propiciar a estes jovens e adultos a garantia de uma escolarização voltada para o mundo do trabalho e reconhecimento da sua dignidade e cidadania o Programa criado por meio do Decreto nº 5.840/2006 tem sido um referencial para o reconhecimento dos direitos desta parcela da sociedade que necessita de políticas inclusivas. Entretanto, de acordo com Arroyo (2009), as políticas de educação deverão se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude que se encontra fora da escola. Portanto, a finalidade precípua da EJA, segundo o teórico acima, não é suprir simplesmente carências de escolarização, mas garantir o efetivo direito à educação. Ou seja, garantir direitos específicos desses sujeitos, com o reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade.

A Constituição Federal em seu Art. 205 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) explicitam que se constitui como dever do Estado e da família o direito à educação, vislumbrando a formação para a vida, a cidadania e o trabalho.

A LDB dedica um capítulo especial para assegurar o direito aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. A Lei de criação dos Institutos Federais nº 11.892/08, foi um marco na construção das políticas de educação profissional e tecnológica, principalmente quando reconhece a necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade produtiva, inovadora, capaz de construir novos sujeitos históricos. Desta forma, numa visão de atender as perspectivas atuais da educação integrada, os Institutos têm desenvolvido, por meio dessas políticas educacionais, a ampliação e a oferta de cursos técnicos numa concepção integrada, reconhecendo o trabalho como princípio educativo que é a base de toda organização e desenvolvimento

curricular, sendo o sujeito produtor de sua própria realidade, que ao se apropriar dessa realidade pode transformá-la.

Nessa concepção busca-se a superação do trabalho manual e trabalho intelectual apontando para uma educação unitária em que todos tenham acesso ao conhecimento, a cultura, a ciência e a tecnologia. Portanto, reconhecendo a necessidade dessa parcela da população que teve os seus direitos cerceados, o Instituto, atendendo as especificidades do Programa regulamentado pelo Decreto 5.840/06, e reconhecendo o direito e a oportunidade desse sujeito em continuar aprendendo, disponibiliza a oferta de cursos para garantir esse direito e mais que isso contribuir para a dignidade de todos.

#### **4 – OBJETIVOS DO CURSO**

##### 4.1. Objetivo Geral:

Propiciar um *locus* de inserção de jovens e adultos trabalhadores a uma educação de qualidade, aliando escolarização básica à formação profissional na área de Administração, bem como articulando as experiências e os saberes destes ao conhecimento formal.

##### 4.2. Objetivos Específicos:

Possibilitar ao educando situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam a capacidade de apreciar e auxiliar na tomada de decisões na área comercial, de produção e logística, pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins, consoante os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais;

Inspirar a reflexão entre a teoria e a prática, em um processo dialógico de ensino-aprendizagem, tendo a pesquisa como princípio educativo;

Construir estratégias de ensino e de aprendizagem que possam ser utilizadas na articulação dos conhecimentos;

Desenvolver a capacidade empreendedora e a autonomia dos educandos para atuar na sociedade;

Oferecer ao jovem e ao adulto a oportunidade de inserção no mundo do trabalho pelo conhecimento dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais, artísticos e de linguagens, integrando a formação de Ensino Médio à Formação Profissional na área de Administração.

## **5 - REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO**

Para concorrer às vagas do curso Técnico em Administração, o candidato deverá ter cursado integralmente o ensino fundamental e ter pelo menos 18 anos completos até a data da matrícula.

Com o intuito de possibilitar o acesso de jovens e adultos aos cursos do IFMA – Campus Santa Inês, tendo em vista que este público geralmente está longe das salas de aula há muito tempo, o ingresso será feito de forma diferenciada da utilizada nos cursos regulares, através de edital específico.

## **6 - PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO:**

Conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o Técnico em Administração ao concluir o presente curso deverá:

- a) executar as funções de apoio administrativo;
- b) protocolar, arquivar, confeccionar e expedir documentos administrativos;
- c) controlar estoques;
- d) operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material;

- e) utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais;
- f) intervir social e profissionalmente de maneira criativa, ética e empreendedora;
- g) contribuir para a construção de organizações e de uma sociedade, com base nos ditames da justiça, equidade e sustentabilidade.

## **7 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Uma proposta curricular que tenciona erigir espaços educativos inclusivos que abriguem o educando da EJA deve reconhecer e compreender os seus saberes e suas vivências, relacionando-as com situações concretas e cotidianas. Além disso, não pode deixar de considerar os saberes que irão se relacionar nos processos formais de educação para organizar práticas pedagógicas integradoras que possibilitem a esses discentes a reconstrução do conhecimento dando significado pleno ao aprendido. Como ensina Arroyo: "Quem trabalha com Educação de jovens e adultos não atende pessoas 'desencantadas' com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores."

Destarte, é a partir do conhecimento que o educando traz para a escola que os ensinantes traçarão estratégias para tornar o aprendizado mais significativo. A relação entre trabalho e educação constitui a essência para o desenvolvimento de competências significativas na formação desse ser como plenamente humano, cidadão, capaz de se inserir no mundo do trabalho.

São princípios norteadores da prática educativa que embasam o Curso em comento: a valorização do ser humano; a valorização dos

diferentes saberes, sem hierarquização; o trabalho como princípio educativo; a educação em diálogo ininterrupto com a realidade; a convivência social participativa; o trabalho cooperativo; o respeito aos valores éticos, sociais, políticos e ambientais; o compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade; a pesquisa como fundamento da formação.

Na organização de atividades didáticas serão utilizadas estratégias que propiciem ao aluno: vivenciar situações reais ou similares do mundo do trabalho; trabalhar situações-problema que envolvam a integração de diferentes conteúdos na construção do conhecimento; realizar oficinas, seminários e trabalhos em grupo, propiciando o debate e socialização dos conteúdos; desenvolver hábitos de pesquisa e estudos individuais/coletivos para aprofundamento do conhecimento; realizar projetos; assistir e analisar criticamente os mais diversos tipos de textos (incluindo os fílmicos, com ênfase para as produções nacionais); conhecer a realidade de algumas organizações, por intermédio de visitas técnicas e viagens de estudo, etc.

Ademais, serão valorizadas as competências que envolvam, dentre outras: postura ética, responsabilidade, capacidade de organização, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade argumentativa, pensamento analítico-crítico, iniciativa, capacidade empreendedora, criatividade e questionamentos que consolidem a formação dos educandos.

A ênfase estará sempre na participação ativa destes, no que eles sabem e no que aprendem, respeitando-se às peculiaridades quanto ao crescimento individual e do grupo, bem como visando à transformação dos diferentes saberes em conhecimentos próprios, e a utilização desses conhecimentos de modo a intervir na sociedade.

Para objetivar tais anseios, expõem-se abaixo as matrizes curriculares do Curso Técnico em Administração, na forma integrada

ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A carga horária total do curso para os alunos ingressantes anteriores a 2016 é de 2500h, e para os ingressantes a partir de 2016, de 2683h.

Cumprir destacar que o referido curso constitui-se de 6 (seis) módulos, com a hora-aula de 50min; o tempo mínimo para a sua integralização é de 3 (três) anos, e o máximo, de 6 (seis) anos.

a) MATRIZ CURRICULAR PARA ALUNOS INGRESSANTES ANTERIORES A 2016:

MÓDULO I			MÓDULO II		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
História	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Física	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
Artes	2h/s	40h	Língua Espanhola	2h/s	40h
Introdução à Informática	2h/s	40h	Biologia	2h/s	40h
Introdução à Administração	3h/s	60h	Comunicação Empresarial	3h/s	60h
Introdução à Economia	2h/s	40h	Higiene e Segurança do Trabalho	2h/s	40h
Introdução à Contabilidade	2h/s	40h	Contabilidade de Custos	2h/s	40h
Língua Espanhola	2h/s	40h	Informática Aplicada	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>500</b>	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>500</b>

MÓDULO III			MÓDULO IV		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
Física	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Artes	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
História	2h/s	40h	Língua Inglesa	2h/s	40h
Noções de Direito Administrativo	2h/s	40h	Biologia	2h/s	40h
Administração da Produção	3h/s	60h	Gestão de Pessoas	2h/s	40h
Marketing	2h/s	40h	Organização, Sistemas e Métodos	2h/s	40h
Gestão Ambiental	2h/s	40h	Administração Financeira	3h/s	60h
Matemática Financeira	2h/s	40h	Estatística Aplicada à Administração	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>500</b>	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>500</b>
MÓDULO V			MÓDULO VI		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
História	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Física	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
Língua Inglesa	3h/s	60h	Artes	2h/s	40h
Planejamento Estratégico	2h/s	40h	Biologia	2h/s	40h
Noções de Direito Empresarial	2h/s	40h	Administração de Serviços	2h/s	40h

Elaboração e Análise de Projetos	2h/s	40h	Gestão da Qualidade	2h/s	40h
Empreendedorismo	2h/s	40h	Comércio Exterior	2h/s	40h
Fundamentos de Logística	3h/s	60h	Noções do Direito do Trabalho	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>520</b>	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>480</b>
<b>Carga horária total do curso em 50 min</b>			<b>3000h</b>		
<b>Carga horária total do curso em 60 min</b>			<b>2500h</b>		

b) MATRIZ CURRICULAR PARA ALUNOS INGRESSANTES A PARTIR DE 2016

MÓDULO I			MÓDULO II		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
História	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Física	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
Artes	2h/s	40h	Língua Espanhola	3h/s	60h
Introdução à Informática	3h/s	60h	Biologia	2h/s	40h
Introdução à Administração	3h/s	60h	Comunicação Empresarial	3h/s	60h
Introdução à Economia	2h/s	40h	Higiene e Segurança do Trabalho	2h/s	40h
Introdução à Contabilidade	2h/s	40h	Contabilidade de Custos	2h/s	40h
Língua Espanhola	2h/s	40h	Informática Aplicada	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>520</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>520</b>

MÓDULO III			MÓDULO IV		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
Física	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Artes	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
História	2h/s	40h	Língua Inglesa	2h/s	40h
Noções de Direito Administrativo	2h/s	40h	Biologia	2h/s	40h
Administração da Produção	3h/s	60h	Gestão de Pessoas	3h/s	60h
Marketing	3h/s	60h	Organização, Sistemas e Métodos	3h/s	60h
Gestão Ambiental	3h/s	60h	Administração Financeira	3h/s	60h
Matemática Financeira	2h/s	40h	Estatística Aplicada à Administração	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>540</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>540</b>
MÓDULO V			MÓDULO VI		
Língua Portuguesa	3h/s	60h	Língua Portuguesa	3h/s	60h
Matemática	3h/s	60h	Matemática	3h/s	60h
História	2h/s	40h	Geografia	2h/s	40h
Física	2h/s	40h	Química	2h/s	40h
Filosofia	2h/s	40h	Sociologia	2h/s	40h
Língua Inglesa	3h/s	60h	Artes	2h/s	40h
Planejamento Estratégico	3h/s	60h	Biologia	2h/s	40h
Noções de Direito Empresarial	2h/s	40h	Administração de Serviços	3h/s	60h
Elaboração e Análise de	3h/s	60h	Gestão da Qualidade	3h/s	60h

Projetos					
Fundamentos de Logística	3h/s	60h	Comércio Exterior	2h/s	40h
Empreendedorismo	3h/s	60h	Noções do Direito do Trabalho	2h/s	40h
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>580</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>520</b>
<b>Carga horária total do curso em 50 min</b>			<b>3.220h</b>		
<b>Carga horária total do curso em 60 min</b>			<b>2.683h</b>		

## **8 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (em anexo)**

## **9 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O Estágio Supervisionado não se constitui como componente curricular obrigatório deste curso Técnico em Administração.

## **10 - CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES**

Os critérios de aproveitamento seguirão em conformidade com o disposto no Art. 36, da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, bem como com os Artigos 50 a 53 da Resolução CONSUP/IFMA nº 14/2014.

## **11 - SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

O plano do curso Técnico em Administração na forma Integrada ao Ensino Médio, modalidade EJA, considerará os dispositivos legais da LDB, Lei 9394/96, art. 24, inciso V, que versa sobre os critérios do rendimento escolar, e a Resolução CONSUP nº 86/2011, que dispõe acerca da Sistemática de Avaliação nos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

A avaliação é parte integrante do ato educativo, entendida como um processo contínuo, cumulativo, abrangente, sistemático e flexível, sendo um constante diagnóstico na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas onde se avalia toda a prática.

Nesta sistemática, os alunos serão avaliados nos aspectos qualitativos e quantitativos com prevalência dos primeiros, onde considerar-se-á as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais como elementos imprescindíveis de todo o processo avaliativo. Desta forma:

Considera-se como dimensão conceitual a aquisição das bases científicas e tecnológicas de cada componente curricular;

Considera-se como dimensão procedimental a capacidade de contextualização e/ou operacionalização dos conhecimentos adquiridos;

Considera-se como dimensão atitudinal a incorporação de valores obtidos com aquisição das dimensões conceituais e procedimentais que implique uma ressignificação das práticas vivenciadas em sociedade. Assim:

- O processo de avaliação será desenvolvido ao longo de cada etapa, conforme a estrutura do curso e sua organização curricular.
- Ocorrerá em duas etapas, onde cada uma delas corresponderá a um bimestre do semestre letivo;
- O resultado da avaliação da aprendizagem será registrado, ao final de cada etapa, obedecendo à escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos, com apenas uma casa decimal.

A aplicação de qualquer instrumento avaliativo a ser realizado pelo professor deverá ser comunicada aos alunos com antecedência, esclarecendo os critérios e requisitos necessários.

São instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados, dentre outros:

- Atividades práticas;
- Estudo de caso;
- Trabalhos de pesquisa;
- Simulações;
- Projetos;
- Situações-problema;
- Elaboração de portfólios e relatórios de atividades;
- Provas escritas;
- Seminários; e
- Resenhas e artigos.

O caráter processual da avaliação permite também ao professor valer-se da observação e da autoavaliação como instrumentos avaliativos do aluno.

O período de avaliação ficará a critério do professor, porém os resultados das atividades avaliativas deverão ser registrados no período destinado a cada etapa.

O aluno que não comparecer nas datas previstas para realização de um ou mais instrumentos avaliativos adotados pelo professor, terá direito de ser avaliado em nova data, a ser negociada e acordada com o professor da correspondente unidade curricular.

Na verificação da aprendizagem, a média do módulo/semestre de cada disciplina será a média aritmética simples das notas registradas em cada etapa. Assim sendo, será considerado aprovado o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas, conforme Parecer CEB-CNE nº 12/1997, e alcançar média semestral ou anual, em cada disciplina, igual ou superior a 7,0 (sete).

No sistema de recuperação, o aluno que obtiver nota inferior a 7,0 (sete) em uma das etapas, exceto a última, terá suas dificuldades de aprendizagem trabalhadas através de atividades de reforço ao longo do processo, dentro do semestre ou ano letivo, de modo que ao final desse período, o professor já disponha de uma nova nota que

substituirá a nota da primeira etapa do semestre ou a menor nota das três primeiras etapas do ano letivo.

Após o lançamento da nota far-se-á nova média aritmética simples do semestre, considerando aprovado o aluno que alcançar nesta nova média semestral valor igual ou superior a 7,0 (sete).

Terá direito a submeter-se a recuperação final, o aluno que, após o registro da média, obtiver média igual ou superior a 2,0 (dois) e inferior a 7,0 (sete) em uma ou mais disciplinas e frequência igual ou superior a 75% do total das horas letivas em cada delas.

Para a recuperação final o professor deverá utilizar um ou mais instrumentos avaliativos em conformidade com o que determina o Art. 4 da Resolução CONSUP nº 86, em período a ser definido pelo calendário escolar.

As atividades da recuperação final deverão compreender um período não inferior a 5% (cinco por cento) de carga horária prevista para a respectiva disciplina.

Após a recuperação final far-se-á a média final que será calculada a partir da nota da recuperação final e da média semestral, obtida após o reforço, como determina a resolução supracitada.

Será considerado aprovado, após a recuperação final, o aluno que obtiver média final igual ou superior que 6,0 (seis), em cada uma das disciplinas objeto de recuperação final.

O aluno que não obtiver aprovação em no máximo três Componentes Curriculares (disciplinas) será promovido para o módulo seguinte, devendo cursar os componentes curriculares com dependência em turmas diferentes ou através de programação especial de estudos no prazo máximo de um ano.

Ficará retido no módulo o aluno que obtiver frequência inferior a 75% do total de horas letivas; não obtiver aprovação em mais de três componentes curriculares (disciplinas); acumular reprovação no mesmo componente curricular em dois semestres consecutivos; acumular disciplinas com aproveitamento inferior ao necessário para

aprovação em dois semestres consecutivos, tendo um tempo máximo de um ano para cumprir as dependências em cada uma.

O aluno que ficar retido no módulo cursará apenas a disciplina objeto de retenção, beneficiando-se do aproveitamento das disciplinas em que foi aprovado.

## **12 – INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS**

A Instituição dispõe dos seguintes espaços que atendem ao Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, modalidade EJA:

1. 10 salas de aula;
2. Laboratório de Informática;
3. Laboratório de Física;
4. Laboratório de Química e Biologia;
5. Sala de professores/Departamento de Educação Profissional;
6. Diretoria de Desenvolvimento de Ensino;
7. Diretoria-Geral;
8. Auditório/Teatro;
9. Sala de vídeo-conferência;
10. Departamento de Controle e Registro Acadêmico;
11. Núcleo de Assistência ao Educando;
12. NAPNES;
13. Biblioteca;
14. Quadra poliesportiva e piscina;
15. Lanchonete.

A escola possui 3 links de internet que totalizam uma largura de banda de 16 Mbps e são divididos da seguinte forma, o que favorecerá a pesquisa:

10 Mbps - Link contratado com a Oi pela RNP- Rede Nacional de Pesquisa

4 Mbps - Link contratado com a Oi pelo IFMA Santa Inês

2 Mbps - Link contratado com a Oi pelo Programa Banda Larga nas Escolas - PBLE

Para a execução do curso técnico em Administração faz-se premente que o laboratório de informática esteja estruturado. Abaixo os dados referentes ao citado Laboratório:

21 bancadas;

22 cadeiras;

1 mesa;

1 data-show;

21 computadores HP modelo HP Pro 3500 Series BR (HD de 1TB, 4GB de memória RAM, Processador i5) com os seguintes softwares instalados e licenciados:

Windows 7 64 bits (Adquirida junto com os equipamentos)

Office 2013 Professional Plus (Licença adquirida junto com a Reitoria, incluindo o EXCEL)

Kaspersky Endpoint Security 10 para Windows (Licença adquirida junto com a Reitoria)

LibreOffice 4.3.1.2 - Licença GNU ( Software Livre)

Além disso, o Campus possui um acervo relacionado ao curso muito rico (*vide anexo*).

### 13 – PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

a) O quadro de professores do Curso Técnico em Administração é o seguinte:

Professor	Área de atuação	Titulação	Regime de Trabalho
José Pessoa Martinz	Administração	Mestrado	DE
Rodrigo Arrais Alvarenga	Administração	Mestrado	40h
Claudio Pereira da Silva	Administração	Graduação	40h
Rozinete Alves Pereira	Comunicação Empresarial, Marketing, Publicidade e Propaganda	Graduação	DE
Isabel Marques de Brito	Contabilidade	Mestrado	DE
Rafael Castelo Branco Ciarlini	Direito	Graduação	40h
Aristóteles de Almeida Lacerda Neto	Língua Portuguesa	Doutorado	DE
Raimundo Pinho Gondinho	Língua Portuguesa	Especialização	DE
Keylliane de Sousa Martins	Língua Portuguesa e Libras	Especialização	DE
Luis Rodolfo Cabral Sales	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Mestrado	40h

Francisco Pessoa de Paiva Júnior	Matemática, Matemática Financeira e Estatística	Mestrado	40h
Antonio Benedito Linhares Gaspar	Matemática, Matemática Financeira e Estatística	Especialização	40h
João Damasceno de Oliveira Marques	Matemática, Matemática Financeira e Estatística	Especialização	40h
Ricardo Sérgio Medeiros Magalhães	Física e Matemática	Graduação	40h
José Francisco Martins de Sousa	Física	Especialização	40h
Maria Aparecida Serejo Vale	Química	Doutorado	DE
Angela Maria Correa Mouzinho Santos	Química	Mestrado	40h
Alexsandra Maura Costa Bernal Martin	Biologia e Meio Ambiente	Mestrado	DE
Pedro Carvalho Freire	Biologia	Especialista	DE
Cleoner Uchoa Araujo	Geografia	Especialização	40h
Francicleia Vieira Ribeiro de	Geografia	Especialização	DE

Oliveira			
Franklin Jose Carneiro Neto	Artes	Graduação	DE
Paulo Roberto Pereira Camara	História	Mestrado	40h
Jorge Luis da Rocha Lima	Informática	Especialização	DE
Lindemberg Alex Pereira Trindade	Higiene e Segurança do Trabalho e Engenharia Mecânica	Especialização	40h
Darcílius Marcus de Sousa	Higiene e Segurança do Trabalho e Engenharia Civil	Especialização	DE
Rodolpho Rodrigues de Sá	Sociologia	Mestrado	40h
Roney Lopes Brito	Sociologia/Filosofia	Mestrado	40h
Francisco Rokes Sousa Leite	Filosofia/Educação	Especialização	DE
Vicente Jucie Sobreira Junior	Filosofia	Graduação	DE

b) O quadro de técnicos que auxilia as atividades do Curso Técnico em Administração é o seguinte:

Servidor	Cargo	Titulação	Regime
Djerlane da Silva Vasconcelos	Técnica em Assuntos Educacionais	Graduação	40h
Domingas Cantanhede dos Santos	Pedagoga	Especialização	40h

Djelma Vasconcelos Bispo	Assistente Social	Graduação	40h
Andre Luiz Lima Artioli	Técnico de Laboratório de Informática	Especialização	40h
Cleilson Castro Freitas	Técnico em Enfermagem	Graduação	40h
Kathycya Lenna Vieira Batista	Assistente Social	Especialização	40h
Kenia Barros Almeida	Psicóloga	Especialização	40h
Marileia Silva Borges	Assistente de Alunos	Graduação	40h
Vania Serra da Silva	Bibliotecária	Especialização	40h

#### **14 - CERTIFICADO E DIPLOMA**

Por ser um curso integrado ao ensino médio, o aluno somente estará apto à formatura caso conclua os seis módulos integralmente, com a aprovação em todas as disciplinas do núcleo comum (educação básica de nível médio) e do técnico (disciplinas inerentes à área de formação profissional) previstas na matriz curricular. Após o cumprimento dos requisitos, o formando receberá o diploma de **Técnico em Administração**, habilitando-o a exercer sua profissão e prosseguir seus estudos.