

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

NATÁLIA CRISTINA GOIABEIRA DOS SANTOS

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e orientação pedagógica

São Luís – MA

2018

NATÁLIA CRISTINA GOIABEIRA DOS SANTOS

CURRRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e orientação pedagógica

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

Linha de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

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

São Luís – MA

2018

Goiabeira dos Santos, Natália Cristina.

CURRRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e orientação pedagógica / Natália Cristina Goiabeira dos Santos. – 2018.

146 f.

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

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SAO LUIS, 2018.

1. Currículo Integrado. 2. Escolarização e Profissionalização. 3. PROEJA. I. Silveira de Moraes, Dra Lélia Cristina. II. Título.

NATÁLIA CRISTINA GOIABEIRA DOS SANTOS

CURRRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: concepção e orientação pedagógica

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

Linha de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

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

APROVADO EM: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Prof^ª Dra. Edinólia Lima Portela

Prof^ª Dra Eliane Maria Pinto Pedrosa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA por ter confiado no meu projeto inicial e permitir que eu de alguma forma contribuísse para com a educação em nosso país. Bem como gostaria de agradecer a CAPES, pelo financiamento concedido o que permitiu que eu me dedicasse exclusivamente aos estudos durante esses dois anos.

Gostaria também de agradecer a todos os docentes que nos acompanharam durante esses dois anos de curso, bem como os docentes que nos acompanharam no Grupo de Estudo por suas aulas ministradas e pelos conhecimentos socializados com nós alunos. Assim como gostaria de agradecer a equipe da secretaria do curso e a coordenadora do Programa, Prof^a Dr^a Marise Borges Wall por todo auxílio concedido a nós nesse período.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Lélia Cristina que me conduziu nesses dois anos mostrando caminhos e ensinamentos esclarecedores não somente sobre currículo integrado e o PROEJA, mas também sobre a carreira profissional e para a vida enquanto pessoa. Gostaria de agradecer pela orientação tão humana durante essa etapa tão difícil na carreira de uma profissional que concilia o sonho da vida acadêmica com a maternidade e principalmente por todos os diálogos que mais soaram como desabafo referente aos tempos sombrios que a educação brasileira enfrenta. Obrigada professora por ter sido uma companheira nessa jornada!

Às amigas conquistadas durante esse período: Fábiana, Kariane, Camila, Érika, Suzana e Janete. Por todos os momentos de risadas, diálogos, apoio emocional e instrucional eu agradeço profundamente por tê-las conhecido. Espero que nossas vidas se cruzem nos nossos tão sonhados planos futuros.

Aos meus amados pais! Tânia e Nonato. Não sei se algum dia vocês imaginaram a família que formariam e o quanto seriam importantes na vida daqueles seres humanos que nasceram do vínculo entre vocês. Vocês dois são minha base, meu alicerce, meu exemplo, meu alfa, meu norte. Obrigada por todo o sacrifício e perdão por ter sido uma das responsáveis por cada sonho abandonado em prol da maternidade e paternidade. Gostaria de poder retribuir muito mais por todo investimento feito em mim. Sei que para que eu chegasse até aqui houve não somente dinheiro, mas alma, lágrimas, sorrisos. DOAÇÃO! Cada palavra aqui escrita e cada retorno que essas palavras me tragam é para vocês que eu dedico. Vocês são os verdadeiros responsáveis por quem me tornei. Amo muito vocês!

À minha filha Sara e ao meu marido Eduardo. Vocês despertaram em mim uma Natália que até então eu desconhecía. Vocês são os responsáveis por me mostrarem o amor incondicional. Vocês me mostraram como é possível amar outro ser humano sem querer nada em troca, de abdicar de si para um bem comum. Por isso, pelo

companheirismo de vocês e compreensão pela minha ausência nos dias de diversão até aqui eu agradeço imensamente a vocês! Minha amada Sara, saiba desde já que nada disso teria sido possível se não tivesse sido o teu sopro de vida em mim. Teu sorriso desde o nosso primeiro encontro me deu forças pra estar aqui nesse exato lugar. Mamãe te ama! Para todo o sempre!

Aos meus amigos Stevan e Liliane, pelo acolhimento na casa de vocês, pelos conselhos e pela parceria, eu agradeço de coração! Vocês contribuíram para a realização de um sonho pra mim, o Mestrado, tornando toda a distância e saudade de casa em risadas e afeto! Obrigada de coração!

Ao meu irmão Paulo Vítor e futura cunhada Kalindy, meus avós Aldenora e Goiabeira, Teresa e Augusto, meus tios Luís, Fabiana e Jean, aos meus sobrinhos, a Kelsiane, um anjo em minha vida quando Sara tinha apenas seis meses, vocês contribuíram juntamente com o restante de minha família para a realização do meu sonho, fosse cuidando do meu bem mais precioso, minha filha – obrigada Mãe, Pai, Kelsi – quando eu e o pai dela estávamos estudando e trabalhando, fosse torcendo por mim para que tudo desse certo! Quero comunicar que deu tudo certo! A todos vocês minha eterna gratidão e amor!

Por último, porém jamais o menos importante! À Deus e a Maria! Fazendo valer suas palavras: Os últimos serão os primeiros! Meu Senhor! Essa vitória veio por tuas mãos! Escutaste minhas preces e por isso serei eternamente grata! Obrigada por ter estado comigo, mas não ao meu lado e sim me carregando no colo todas às vezes em que tudo ficou tão difícil! A Ti, toda honra e toda glória, agora e para sempre! Maria minha mãe, foste sobre a proteção de teu manto que tantas vezes me recolhi. Enxugaste minhas lágrimas, Cheia de Graça, e me deste forças para que continuasse trilhando sob o caminho do teu amado Filho! Obrigada por ter rogado por mim sempre!

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado integra o Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Nesta pesquisa analisamos o Currículo Integrado do PROEJA, do Curso Técnico em Comércio no Campus IFMA - Bacabal em seus fundamentos teóricos e metodológicos. A abordagem metodológica que esta pesquisa se fundamenta é a abordagem qualitativa, uma vez que a mesma possibilita realizar a análise do objeto estudado a partir do contexto em que faz parte, podendo, portanto, ser analisado em sua perspectiva macro e micro, tornando possível uma análise crítico-dialético sobre a realidade em que o objeto se encontra. Os autores utilizados são portanto: Lessard-Hébert et al (1990), Kosik (1976), Gamboa (1998) (2010). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada com professores, coordenador e diretor. A amostra da pesquisa foi composta de seis docentes, um coordenador da EJA no curso Técnico em Comércio e um diretor atuantes no Campus IFMA –Bacabal. A fundamentação teórica que sustentou nosso trabalho foi baseada, dentre outros, em: Gramsci (2001), Arroyo (2016), Bernstein (1990), Freire (1996), Lopes e Macedo (2011), Silva (2016), Ramos (2007), Gallo (2000), Lück (1994), Fleuri (2003), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavata e Ramos (2011), Di Pierro e Haddad (2000), Cavalieri (2010), Garcia e Ferreira (2012), bem como as diversas Leis e Decretos que permeiam o PROEJA como: o Documento Base do PROEJA (2007), Decreto lei nº 5458/2006, Resoluções e Normas internas do IFMA, o Plano de Curso do curso Técnico em Comércio Campus IFMA-Bacabal (2017). Ao analisarmos os dados coletados, concluímos que o Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio não contempla a concepção de currículo integrado proposta pelo Documento Base do PROEJA, em que defende uma formação omnilateral, integral, que prepare o aluno para compreender e atuar criticamente na realidade na qual está inserido. O Plano de Curso, na verdade, está centrado em habilidade e competências que busca preparar o aluno em médio prazo para estar disponível no mercado de trabalho. Constatamos também, que os professores que atuam no Curso Técnico em Comércio não possuem conhecimento aprofundado do programa (PROEJA) e outros nem sequer o conhecem, bem como não tiveram contato com o Documento Base. Foi revelado ainda que embora haja esse desconhecimento dos princípios que orientam o PROEJA, por parte dos professores, estes demonstram certa sensibilidade para compreender o que é o currículo integrado e para isso explicitam a necessidade da formação .

Palavras-chave: Currículo Integrado, PROEJA, Escolarização e Profissionalização.

ABSTRACT

The present Master Thesis is part of the research group “Escola, Currículo, e Formação Docente of the Postgraduate Course on Education at Federal University of Maranhão. We analyze on this research the Integrated Curriculum of PROEJA from Curso Técnico em Comércio on Campus IFMA-Bacabal on its theoretical and methodology fundamentals. The methodology approach that this research bases, it is the qualitative approach because it allow to analyze the object from the context that it belong in a macro and micro perspective, make possible as well the critical dialectic about the reality that the object belongs. The authors we use are: Lessard-Hérbert et al (1990), Kosik (1976), Gamboa (1998) (2010). The instrument use for data collection was the semi structure interview with teachers, coordinator and director. The sample research was compound by six teachers, one coordinator form EJA and a director that works on Campus – IFMA Bacabal. The theoretical fundamentals that bases our work are the following authors: Gramsci (2001), Arroyo (2016), Bernstein (1990), Freire (1996), Lopes and Macedo (2011), Silva (2016), Ramos (2007), Gallo (2000), Lück (1994), Fleuri (2003), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavata and Ramos (2011), Di Pierro and Haddad (2000), Cavalieri (2010), Garcia and Ferreira (2012), so, as well the Laws and Decrees that are the bases for PROEJA: the Documento Base of PROEJA (2007), Decree nº 5458/2006, Resolutions and Internal Rules of IFMA, the Plano de Curso from the Curso Técnico em Comércio Campus IFMA-Bacabal (2017). When we analyze the data collection we conclude that the Plano de Curso of Curso Técnico em Comércio do not contemplate the conception of integrated curriculum that is propose on Documento Base of PROEJA. That Document defends an omnilateral and holistic formation that prepare the students to understand and act critically on the reality that they are include. Actually, the Plano de Curso is center on skills and competency that try to prepare the students on a medium term to be available for the market. We also detected that the teachers who works on Curso Técnico em Comércio do not have in depth knowledge about the PROEJA program and others do not even know the program, as well they do not have contact with the Documento Base. It was revealed that, though the teachers acknowledge the principles that guide the program, those same teachers show some sensibility to understand what is integrated curriculum. Because of this, they show the necessity of formation.

Keywords: Integrated Curriculum, PROEJA, Schooling and Professionalization.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Cursos ofertados no Campus IFMA-Bacabal atualmente	83
QUADRO 2: Ofertas de Cursos Técnicos em Ensino Médio quanto ao eixo tecnológico, 2018	84
QUADRO 3: Dados referentes a evasão do Curso Técnico em Vendas do Campus IFMA-Bacabal.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Formação dos professores atuantes no Curso Técnico em Comércio, 2018	85
GRÁFICO 2: Participação dos setores econômicos no PIB de Bacabal, 2015.....	86
GRÁFICO 3: Quantidade de alunos matriculados por gênero, 2017	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleos que estruturam a matriz integrada do Curso Técnico em Comércio.....	94
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABI	-	Associação Brasileira de Imprensa
ANDES	-	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CEAA	-	Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos
CERTEC	-	Centro de Referência Tecnológica
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCT	-	Catálogo Nacional de Cursos Técnico
CPB	-	Confederação dos Professores do Brasil
CRUB	-	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EUA	-	Estados Unidos da América
FHC	-	Ex Presidente da República Fernando Henrique Cardoso
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FNEP	-	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
MCP	-	Movimento de Cultura Popular
MST	-	Movimento Sem Terra
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	-	Ordem dos Advogados do Brasil
PAS	-	Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR	-	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAC	-	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEJA	-	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica
PROJOVEM	-	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEFOR	-	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SETEC	-	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNE	-	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	24
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SEU PERCURSO HISTÓRICO	31
2.1 PARA COMPREENDER A HISTÓRIA: da Educação Popular à necessária Educação de Jovens e Adultos	32
2.2 AS NOVAS CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dos embates durante a Ditadura de 64 para a redemocratização a partir dos anos 80.....	41
3 O CURRÍCULO INTEGRADO: o dualismo e a perspectiva de integração curricular	56
3.1 AS TEORIAS CURRICULARES NO BRASIL: o caminho percorrido e a ênfase nas concepções integradas.....	57
3.2 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: base teórica e metodológica de sua concepção e possibilidades de implementação	67
4 O CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO DO PROEJA DO CAMPUS IFMA-BACABAL: a proposta curricular na visão dos gestores e professores	81
4.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO CAMPUS IFMA-BACABAL	82
4.2 O PROEJA NO CAMPUS IFMA-BACABAL	85
4.3 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA E O PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: uma análise das concepções e dos fundamentos teóricos e metodológicos do Plano	88
4.4 O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E GESTORES ENVOLVIDOS COM O PROEJA	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

A complexidade que envolve o campo do currículo requer constante discussão e aprofundamento nos campos teórico e metodológico o que o torna um objeto sempre atual. Arroyo (2016) nos relata que ao discutirmos sobre currículo devemos lembrar-nos que o mesmo é um território em disputa, em que docentes e discentes lutam por conquistas mais éticas e dignas.

Podemos encontrar uma breve definição de currículo quando o autor relata que este é “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2016, p.13). Ora, se o currículo é então um núcleo estruturante, significa que é “dentro” dele que encontraremos as diretrizes para que os sujeitos escolares atuem naquele espaço. O autor, então, continua ressaltando que o currículo “é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (p.13).

O objetivo ao iniciar o texto, abordando sobre a complexidade que envolve a elaboração de um currículo, é demonstrar o quanto pode ser ainda mais complexo elaborar e compreender um currículo integrado para a modalidade de ensino da EJA.

Por isso, antes mesmo de situar a EJA, historicamente nessa parte do trabalho e explicar a opção nessa modalidade de ensino por um currículo integrado, creio ser necessário um breve entendimento da concepção de integralidade que envolve o currículo integrado do objeto de estudo desse trabalho – o PROEJA.

Ao fazer uma análise sobre as categorias intelectuais no mundo moderno, Gramsci (2001) observa que a sociedade capitalista cria diferentes tipos de intelectuais. O autor comenta ainda que é possível afirmar que todos os homens são intelectuais, porém nem todos eles têm na sociedade a função de intelectuais e com isso ocorre uma formação histórica de categorias especializadas para exercer a função de intelectual, ligada, sobretudo, aos grupos sociais dominantes.

Gramsci (2001) ainda observa que a categoria dos especializados ampliou-se bastante, formando um complexo sistema de formação para atividades práticas, em que “cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensine nestas escolas” (p.32). Com isso, as escolas chamadas de humanistas, que deveriam ser destinadas a desenvolver a cultura geral indiferenciada, o pensar e o adquirir saberes para se orientar na vida acabaram por tornar-se, na

verdade, escolas particulares de diferentes níveis com formação para diferentes profissões especializadas.

O autor aponta, portanto, para um processo de fragmentação educacional. Essa fragmentação segundo Gramsci (2001) foi ocasionada pelo sistema capitalista, pois:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista, da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (p.33).

Para, então, por fim a essa crise educacional de fragmentação, que traz consequências como o desemprego, superprodução escolar, emigração, Gramsci (2001) propõe a criação de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p.33).

É a partir do conceito de escola única, discutida por Gramsci, que surge o conceito de integralidade discutido na atualidade. Fica bem claro o que Gramsci propõe com a escola única: uma formação omnilateral, portanto, completa e não aquela fragmentada ou mesmo direcionada para uma atividade fim.

Apesar de Gramsci utilizar o termo ‘escola única’ é importante ressaltar que não havia interesse em homogeneizar o processo formativo, mas sim de transformar o espaço escolar em um ambiente que prepare o cidadão para a complexa vida em sociedade, com conhecimentos tanto pra o trabalho manual como para o trabalho intelectual. A expressão ‘escola única’ condiz com integração, ou seja, unir o que antes havia sido fragmentado.

Mas, o que de fato representa uma formação integral, omnilateral? Para compreender a formação omnilateral, devemos compreender a forma como a sociedade capitalista conduz ou mesmo produz o trabalho.

Na visão capitalista a educação deve agir de forma unilateral, ou seja, preparar seres humanos para o mercado de trabalho e não para o trabalho propriamente dito, entendido como o processo praticado pelo próprio ser humano em que o homem cria a

si mesmo como ser pensante e como aquele que cria e transforma a realidade. Kosik (1976) explica:

O capitalismo rompe esse vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante. A criação começa além das fronteiras do trabalho industrial. A criação é arte, enquanto o trabalho industrial é ofício, é algo maquinal, repetitivo e, portanto algo pouco apreciado e que se auto despreza (p.110).

Nesse contexto a escola – como local de educação formal – educará, portanto, o aluno direcionado para aquele fim (de forma unilateral), desconsiderando conhecimentos essenciais para a formação do homem enquanto ser humano e descaracterizando o trabalho no sentido humano, dando mais força para o trabalho dividido e com finalidade para o consumo.

Contrariamente a essa formação, justifica-se a defesa de uma formação omnilateral, que busca formar o aluno para o trabalho ofício, mas também para uma formação que busque desenvolver todas as potencialidades humanas daquele aluno, envolvendo a mente, corpo, sociabilidade, a arte, a cultura.

Sendo assim, o currículo integrado se constitui na possibilidade de tratar dessa formação omnilateral, buscando proporcionar a integralidade dos conhecimentos sem desconsiderar a formação do ser humano para atuar na sociedade em que vive, mas que também não seja por essa mesma sociedade, limitado a não ter o seu pleno desenvolvimento.

É importante ressaltar que não existe uma única forma de se pensar o currículo integrado. Existem várias propostas de currículo integrado ao longo da história curricular, cada uma enfatizando seus princípios de uma forma. Lopes e Macedo (2011) citam vários exemplos: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal e afirmam que apesar das diferenças conceituais ou metodológicas dessas propostas “consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares” (p.123).

Lopes e Macedo (2011) também chamam a atenção para algo importante na discussão do currículo integrado: a de que a proposta de integração nem sempre está associada às perspectivas críticas. Uma dessas propostas é a de integração curricular baseada nas competências e habilidades.

É importante ressaltar que o objeto da pesquisa - O Currículo Integrado do PROEJA – é fundamentado em uma perspectiva crítica sob a ótica da integralidade.

Buscar tais perspectivas em um currículo, nos leva ao **objetivo geral** deste trabalho: Analisar o currículo integrado do curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, capturando a sua consonância com o proposto pelo Documento Base do PROEJA.

Após compreendermos qual o currículo proposto pelo programa, foi válido conhecermos a modalidade para a qual o PROEJA se destina: a Educação de Jovens e Adultos. Historicamente, a educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta uma característica marcante: ela foi realizada durante anos como uma política compensatória e não como um direito destinado a população. Moura (2014) explica:

A partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, logo após a 2ª Guerra Mundial, há uma influência e uma profusão muito grande de programas destinados à educação de jovens e adultos. Embora seja importante reconhecer a importância para uma população que não possuía nenhum direito à educação, nesse processo se estabelece uma lógica de ação via programas e campanhas, característica essa enraizada permanentemente na política educacional brasileira. Até hoje continuamos com a lógica dos programas e das campanhas, que são pontuais, com começo, meio e fim e que na maioria das vezes resulta apenas em relatos de experiências muito importantes, mas que não se materializaram enquanto política pública (p.34)

Além da característica de política compensatória e da ausência de políticas públicas para a modalidade da EJA, podemos citar também como característica o fato do Estado transferir sua responsabilidade educacional para a iniciativa privada. Sampaio (2009) enfatiza que apesar do Estado estar por trás das iniciativas da EJA, como financiador e incentivador, este sempre utilizou instituições filantrópicas e assistencialistas para atender a esse público.

Tal característica resulta em um processo de exclusão de milhões de brasileiros aos quais é negado o direito a educação de qualidade o que, conseqüentemente, marca as suas vidas com a pobreza, desemprego, subemprego, baixo nível de escolaridade e, conseqüentemente, a falta de perspectivas de um futuro melhor.

Esse processo de exclusão pode ser observado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2017 (Pnad): do total de pessoas desocupadas (pessoas sem trabalho, porém a procura) mais da metade (54,9%) eram jovens de 16 a 29 anos de idade. Para compreender de forma aprofundada esse processo de exclusão, a PNAD (IBGE, 2017) analisou também o perfil dos jovens que não estudam nem estão ocupados e concluiu que entre 2014 e 2016 houve um aumento de 22,7% para 25,8%.

Contextualizando ainda mais esses dados, a região Nordeste foi a única região que apresentou taxa maior do que o percentual nacional: 27,7%.

A pesquisa relata também que o contexto econômico desfavorável no biênio de 2015-16 impactou mais o nível de ocupação no grupo dos jovens. A PNAD também ressalta “que há jovens com determinadas características que estão mais sujeitos à condição de não estudantes e não ocupados. São eles os jovens com menor nível de instrução, os pretos e pardos e as mulheres” (IBGE, 2017, p.51).

As discussões a respeito da EJA se intensificaram a partir dos anos 90, onde as conferências internacionais, como a de Jomtien¹ em 1990 e de Hamburgo² em 1997, enfatizaram a importância da EJA para que aqueles cidadãos, antes excluídos da sociedade do conhecimento formal, pudessem – através da educação – fazer parte desta.

No Brasil, durante os anos 1990, podemos citar como mudança a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que estabelece a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica – direcionada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos na idade própria. A lei visava minimizar não só um quadro quantitativo observado no país, mas também o fator histórico educacional do analfabetismo.

Tal preocupação, no entanto, não foi focada simplesmente no fato de que direitos básicos estavam sendo negados. Essa preocupação teve viés econômico e foi debatida na mesma década pelos organismos internacionais, estendendo suas preocupações para toda a América Latina:

Nos anos 1990, muitos países da região latino-americana realizaram amplas reformas educacionais abrangendo várias dimensões do sistema de ensino, ou seja, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras. Essas reformas fizeram parte de um movimento internacional [...] que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais (ROSEMBERG, 2000, p. 153).

Vale ressaltar que as mudanças sugeridas no âmbito educacional na América Latina pelos organismos internacionais foram fundamentadas pela política neoliberal. A política em questão começou a ser pensada e estruturada nos anos 1940, porém só foi

¹ A cidade de Jomtien na Tailândia foi a sede da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em março de 1990.

² Cidade que sediou a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em 1997.

concebida enquanto programa político nos anos 1970. Dentre as características que permeiam a política neoliberal as principais são: a forte tendência às privatizações das empresas públicas, redução do papel do Estado e de sua importância na área econômica (NETO e BASSO, 2014).

Nesse ponto é importante destacar contradições existentes entre as características da política neoliberal e as mudanças sugeridas pelos organismos internacionais na educação da América Latina, entre os quais: os organismos acreditavam que investindo na educação essa seria “uma ferramenta para diminuição da condição de pobreza nos países do Terceiro Mundo” (NETO e BASSO, p.9, 2014), porém como investir na educação para agir como “ferramenta” na diminuição da pobreza, ao mesmo tempo em que se defendia um Estado mínimo?

A resposta a esse questionamento é simples: os organismos internacionais viam a educação como uma medida compensatória e não como um direito fundamental e dessa forma o Estado poderia delegar a responsabilidade educacional para as iniciativas privadas. Percebemos que uma das finalidades desse investimento tinham fins econômicos e não a preocupação com a formação dos cidadãos, uma vez que o novo padrão de acumulação do capital necessitava de uma nova mão-de-obra com uma instrução mais elaborada.

Devido a isso, conselheiros do Banco Mundial “aconselhavam” o governo brasileiro a realizar mudanças:

(...) dos rumos dos investimentos na educação, propondo a redução dos custos e induzindo o pensamento de que o Ensino Fundamental seja prioridade nos investimentos e que os demais níveis educacionais podem ser ofertados pela iniciativa privada; (...) tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas e a indução de atitudes que priorizem a cultura empresarial nas escolas, ou seja, a otimização da relação eficaz entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar. (NETO e BASSO, p.9, 2014).

Assim, a educação passou a ser vista como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social de países capitalistas periféricos. A EJA também foi utilizada como parte desta lógica neoliberal. Ela foi criada justamente para atender o público que já havia passado da idade escolar numa tentativa não só de garantir o que lhe havia sido negado, mas também buscando reinseri-lo no mercado de trabalho, tornando-o então economicamente ativo.

Uma das características neoliberais que marcaram a modalidade da EJA para reinserir este público no mercado de trabalho foi o aligeiramento de sua formação. A formação dos trabalhadores esteve marcada pela dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual, em que cabia à classe trabalhadora concentrar-se nos conhecimentos dos trabalhos manuais dispensando tantos outros conhecimentos teóricos que não permeavam diretamente o ofício que exerceriam. Dessa forma, os alunos passavam menos tempo na escola e poderiam ser inseridos mais rapidamente no mercado de trabalho.

Os programas educacionais para a formação do trabalhador que surgiram no Brasil na década de 90 estiveram articulados entre o MEC e o Ministério do Trabalho e demonstram essa dicotomia quando em seu documento constam medidas como: concentração de esforços na formação de técnicos e instalação de cursos de curta duração. Também é sugerido que essa formação seja realizada de modo ágil e flexível pelas instituições, para que se possa responder de forma mais imediata possível às demandas da economia, principalmente aqueles que estão desenvolvendo inovações tecnológicas (FERRETTI, 1997).

Essa característica dicotômica dentro da educação voltada para a classe trabalhadora foi observada por Gramsci que considerava tanto o estudo como o trabalho, atividades de máxima seriedade, e que não havia justificativas para aligeiramento durante seu processo (NOSELLA, 2016).

Como a história brasileira demonstra, as políticas voltadas para essa formação foram insuficientes e sem continuidades e ao invés de reduzir o cenário de desigualdades sociais e educacionais nessa modalidade, só as tornaram mais marcantes, deixando a formação do trabalhador dicotomizada e direcionada para a economia.

O que se presenciou, então, durante a década de 90 em nosso país foi a inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho, voltado para atender uma demanda econômica, mas não para enfrentar desafios colocados pela realidade que o circunda ou mesmo atuar como cidadão no seu sentido pleno.

Apesar desse tipo de formação em voga nos anos 1990 haviam organizações da sociedade civil que defendiam uma formação não dicotomizada, mas sim integral, libertadora, que formasse o ser humano para ser cidadão no seu sentido pleno, tanto para ser economicamente ativo como transformador de sua realidade. A possibilidade de mudança para esse tipo de formação ocorreria com a eleição do presidente Luís Inácio

Lula da Silva em 2003, em que uma das medidas principais que daria chances de mudanças significativas foi a revogação do Decreto nº 2.208/97.

O Decreto nº 2.208/97 foi elaborado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e trata sobre a Educação Profissional (prevista no art. 39 da LDB n. 9.394). O Decreto nº 2.208 foi criticado pelos educadores alinhados ao compromisso crítico, pois uma de suas prerrogativas era a impossibilidade da integração entre a educação profissional e o ensino médio. Essa medida deixou mais uma vez bem evidente que tal política representava a adequação da educação profissional às medidas neoliberais contempladas pelos organismos internacionais.

O Decreto nº 2.208 foi então revogado pelo Decreto nº 5154/04 que contempla a integração entre as modalidades de ensino Educação Básica e Ensino Profissional, bem como a centralidade do trabalho como princípio educativo. Nessa mesma conjuntura da possibilidade da integração entre ambas as modalidades de ensino e compreendendo o trabalho como princípio educativo, surge a criação de um novo programa voltado para a EJA.

Tal programa surge para tentar não só pagar a dívida social que o Estado tem com o público da EJA, pelos inúmeros programas fracassados ao longo da história, mas para criar “um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p.7).

Nessa perspectiva, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478/05 e revogado pelo Decreto nº 5.840/06 que alterou suas diretrizes e ampliou seu campo de atuação, possibilitando a oferta de cursos que integram o ensino fundamental ou ensino médio com a educação profissional, podendo ser ofertado em instituições privadas ou públicas em parcerias com municípios, estados e governo federal.

Além das instituições citadas, o PROEJA também foi direcionado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia o que viria a ser um dos grandes desafios do programa, pois os Institutos Federais até então não haviam lidado com a modalidade da EJA e passaram a se ver na responsabilidade de integrar três campos da educação: a educação básica, a formação profissional técnica e a formação de jovens e adultos.

Juntamente a esse desafio estão as concepções inovadoras sobre o ensino médio bem como o currículo proposto para trabalhar com tais concepções: o currículo integrado, que se caracteriza pela possibilidade de inovar pedagogicamente a forma de

pensar os caminhos que o ensino médio pode nos levar, refletindo diretamente sobre o mundo do trabalho e se desprendendo da perspectiva estreita de pensá-lo (formação para o mercado de trabalho), para visualizá-lo numa formação integral dos sujeitos que são capazes de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007).

Este programa é, portanto, a expressão da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA sob a perspectiva de um currículo integrado. E na busca em priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada no currículo.

Como já foi citado anteriormente, Lopes e Macedo (2011) comentam que existem várias formas de se trabalhar o currículo integrado. A perspectiva do PROEJA para o currículo integrado é trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, como cita o Documento Base (BRASIL, 2007), propondo que haja uma superação de modelos curriculares tradicionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa construir conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja valorização dos saberes que os alunos aprenderam em lugares não formais da educação.

O Documento Base (BRASIL, 2007) cita, também, que o programa almeja a consolidação como política pública, o que torna a sua estrutura no mínimo audaz. Trabalhar currículo integrado numa perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e interculturalidade, buscando a formação omnilateral, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo, são as características que levaram ao interesse de estudar o PROEJA, principalmente por se tratar de um programa voltado para um público que sofreu com o descaso por parte do Estado quanto a garantia de seus direitos.

Portanto, cabem os seguintes **questionamentos**: Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam o currículo integrado do PROEJA no curso do Campus IFMA – Bacabal? Como o Plano Curricular do curso investigado trata a integração? Quais princípios e concepções orientadas pelo Documento Base estão presentes no Plano Curricular do curso investigado?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o currículo integrado do PROEJA no Campus IFMA – Bacabal, bem como os seus fundamentos teóricos e metodológicos, capturando a relação existente entre as orientações pedagógicas presente no Documento Base do programa e o Plano Curricular do curso técnico pesquisado.

Nessa perspectiva, as **categorias** que nortearão a pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos, Currículo Integrado e sua perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural; Trabalho como Princípio Educativo tendo em vista que este é um dos

princípios norteadores do programa buscando transformar a relação da escola com o mundo do trabalho.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pesquisa é um ato de conhecer, é um caminho que se faz através de constantes e inacabáveis superações, regressões e descobertas. Nesse contexto, essa pesquisa, através do estudo crítico-dialético, buscou analisar o currículo integrado do PROEJA no intuito de aprofundar o conhecimento sobre o objeto, de forma a conhecê-lo em seu campo de materialização. Entendemos também que o currículo integrado do PROEJA se encontra dentro de uma realidade concreta e por isso a pesquisa pretende apreender e analisar criticamente os diversos aspectos do currículo nas suas relações, como parte integrante de uma totalidade.

Convém complementar que a realidade que aqui está sendo apontada não é entendida como uma realidade homogênea, mas sim heterogênea e que possui, portanto, elementos contraditórios, mas que estão conectados e que se materializam no que chamamos de realidade. (GADOTTI, 2012). Tal realidade, portanto, compreende uma totalidade que é entendida como uma categoria autêntica da realidade, ou seja, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (GAMBOA, 1998, p.27).

Sendo, então, esta a realidade, cujo currículo integrado do PROEJA se encontra, é necessário identificarmos todos os aspectos formadores em que o programa está inserido para que possamos nos aproximar da estrutura do próprio objeto. Cabe ressaltar, então, da importância em se analisar o currículo integrado do PROEJA dentro do contexto hegemônico da sociedade capitalista neoliberal, lembrando que este se trata de um programa educacional no qual “a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém” (GADOTTI, p.43, 2012).

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa uma vez que ao buscar compreender o currículo integrado na sua totalidade deve-se analisar não somente o contexto macro que esse objeto se encontra, mas também a realidade micro que o permeia, reconhecendo a importância do significado que os atores daquele espaço conferem ao objeto da pesquisa:

[...] a expressão *investigação interpretativa* [é usada] essencialmente para sublinhar que a *família* das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos *actores* às acções nas quais se empenharam. Esse significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social; é por esse motivo que o autor qualifica de *interpretativas* as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objecto do estudo e nas opções metodológicas (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 31).

Desse modo, a metodologia científica abre espaço para discorrer sobre os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa que envolvem os sujeitos do estudo, tipo de pesquisa, área de abrangência, população, instrumentos de coleta e análise de dados.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizou-se como plano metodológico a efetivação de dois momentos importantes que são: o estudo bibliográfico e documental e a pesquisa empírica. Para a realização da pesquisa bibliográfica foram aprofundadas as categorias teóricas: políticas públicas de EJA, trabalho como princípio educativo e currículo integrado, uma vez que as contribuições de outros autores serviram de base para a contextualização do objeto de pesquisa:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Também, foram analisados os aspectos históricos e sociais da educação de jovens e adultos, captando avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino, aliada à formação profissional desenvolvida no Brasil e no Estado do Maranhão.

Em relação à pesquisa documental o trabalho conta com o Documento Base do PROEJA, as Diretrizes dos Cursos Técnicos, a LDB nº 9394/96, Plano de Curso do curso Técnico em Comércio do Campus IFMA Bacabal, bem como leis e decretos que tratam sobre a EJA, PROEJA e a Educação Profissional:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2)

Esta investigação foi desenvolvida com base no materialismo histórico-dialético, uma vez que esse processo de investigação busca analisar seus objetos tomando por base a totalidade, aliando o particular e o universal, sendo que tais características são fruto do processo de contradição e se configuram nos “estudos sobre experiências práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2010, p.106).

Ao entendermos a realidade na qual o currículo do PROEJA está inserido como uma totalidade em movimento – portanto não estática – formada pelas contradições típicas do processo econômico vigente, o materialismo histórico-dialético – que busca analisar tais contradições a partir da análise histórica e contextualizada – parece ser a metodologia mais coerente para este projeto: “Cabe então ao pesquisador realizar suas escolhas de pesquisas, de acordo com seus interesses de investigação” (FRANCO, CARMO, MEDEIROS, 2013, p.95), tendo que haver, portanto, coerência conceitual entre problema e abordagem metodológica.

De forma a atingir a coerência conceitual entre problema e abordagem metodológica, aplicamos a técnica de entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, visto a sua importância para coletar dados no âmbito das ciências sociais, uma vez que “o diálogo proposto nesse tipo de entrevista, como um instrumento de coleta de dados, constitui-se como um espaço relacional privilegiado, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante” (MORE, 2015, p.127).

Os sujeitos participantes foram os gestores e o corpo docente do Campus IFMA – Bacabal que atuam diretamente nos cursos do PROEJA daquele Campus. Para a entrevista utilizamos um roteiro semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas que nos permitiu flexibilizar suas perguntas, oportunizando, assim, aos entrevistados, liberdade para suas respostas. O roteiro da entrevista aplicada aos gestores se encontra no Apêndice A e o roteiro aplicado aos professores se encontra no Apêndice B. Afirmando a importância dessa técnica, Moroz (2002, p.66) fala que “a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos”.

Para a escolha da amostra, optamos por professores que ministraram suas aulas durante o 1º semestre de 2018. No total, foram 18 professores. Desses 18 escolhemos 10 para participarem da pesquisa, sendo 5 professores do Núcleo Estruturante (Disciplinas do Ensino Médio) e 5 professores do Núcleo Profissional (Disciplinas do Ensino

Profissionalizante). Além dos professores, havia os gestores da EJA: coordenador e diretor.

Porém, durante as entrevistas, enfrentamos alguns percalços. Nas visitas ao campus conversamos pessoalmente com alguns professores que já estavam no Campus sobre a possibilidade de participação da pesquisa, mas alguns professores selecionados para a amostra preferiram não participar da pesquisa. Quanto aos professores que não estavam na Instituição houve tentativa de contato via e-mail para a possibilidade de participação na pesquisa, porém, não houve resposta quanto ao pedido.

Diante dessa situação, realizamos a pesquisa com 6 professores que se dispuseram a participar, sendo 4 do Núcleo Estruturante e 2 do Núcleo Profissional; 1 coordenador do curso da EJA e 1 diretor³.

É importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice D – e a pesquisa só foi iniciada após termos recebido o aval da Instituição por meio da assinatura da Carta de Liberação – Apêndice C – e a Declaração de Liberação do uso do nome da instituição em publicações e apresentações científicas – Apêndice F.

A pesquisa de campo teve como *lócus* o Campus IFMA – Bacabal, localizado no próprio município de Bacabal, que oferta educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA. O Campus IFMA – Bacabal foi inaugurada em 29 de novembro de 2010, funcionando provisoriamente na Escola Municipal 17 de Abril, localizada no Centro da cidade. Para a EJA, a instituição oferecia o curso de Vendas. Mesmo ainda estando com obras a concluir, o prédio do campus começou a funcionar seis meses depois da sua inauguração.

O município que receberia o IFMA em 2010 teve a escolha do nome “Bacabal” pelo fato de que na localidade do município havia grande quantidade da palmeira bacaba. Os primeiros colonizadores da região foram os nordestinos vindos dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. Essas pessoas eram proprietárias de terras e escravos que vinham em busca de terras férteis e região com chuvas regulares – uma característica natural do município. Com o fim da escravidão, muitos ex-escravos

³ A estrutura Administrativa do Campus IFMA-Bacabal é composta de Diretorias e Coordenadorias. Para mantermos então o sigilo da pessoa entrevistada optamos pela palavra DIRETOR para nos referimos a pessoa que atua no cargo em uma das Diretorias do Campus.

acabaram tendo acesso a pequenas extensões de terras. Outro fato marcante é que as migrações se tornaram mais frequentes à medida que as secas no nordeste também se intensificavam (UFMA, 1983).

Com a intensificação da ocupação de terras ocorreu o processo de interiorização. As matas virgens foram queimadas para o plantio de roças de arroz, feijão, milho, mandioca e criação de animais. Com o passar dos anos, tais produções geraram excedentes e estes, por sua vez, passaram a ser vendidos por comerciantes. Aqui, notamos o início de uma atividade que viria a ser uma das principais atividades econômicas do município de Bacabal – atividade esta, que justificaria a abertura dos cursos: Técnico de Vendas e posteriormente de Comércio no Campus IFMA – Bacabal.

Foi devido a atividade do comércio aliada à agricultura, que transformaria Bacabal – além de abastecer a população local – em um grande exportador de arroz. Bacabal se tornou um dos grandes centros produtores de arroz do país e abastecia outras regiões como os estados do Nordeste e região Centro-Sul do país.

Além da agricultura, outra atividade que recebeu destaque no município foi a pecuária. Nos anos 60, a região atraiu somas consideradas de capital que foram destinadas a compras de terras para o desenvolvimento da pecuária. Essa atividade trouxe como consequência uma urbanização não planejada, pois acabou gerando latifúndios e expulsando pequenos proprietários rurais para a zona urbana na esperança de conquistarem melhores condições de vida. Esse êxodo rural gerou “a criação de uma periferia marginalizada que, dia a dia, vem agravando a situação social do município” (UFMA, 1983 p. 33).

O setor de comércio demonstrou desde o início da colonização do município um lugar de destaque na economia e desde então apresentou crescimento. Nos anos 80, contava com um total de 618 estabelecimentos, sendo, portanto, um dos que mais absorvia força de trabalho (UFMA, 1983). Segundo estimativa do IBGE (2018), atualmente o município de Bacabal conta com uma população de 104.633, numa área territorial de 1.683,074 km², limitando-se com os municípios de Vitoria do Mearim, Lago Verde, Coroatá, Pio XII, São Mateus do Maranhão, São Luís Gonzaga, Lago do Junco e Olho d'Água das Cunhãs.

Do ponto de vista econômico, o município possui atividades ligadas ao comércio, agricultura e pecuária bovina, porém, a atividade com maior destaque é o comércio, como uma das que mais cresce no município gerando empregos (IBGE, 2018).

Com o crescimento, em 1920 o povoado é elevado à categoria de vila e distrito, recebendo o nome de Bacabal, pela Lei Estadual nº 932 de 17 de abril de 1920. Em 1930, sob o Decreto-Lei Estadual nº 159 de 6 de agosto, Bacabal é elevada à condição de cidade. Em 1961, o município foi desmembrado para formar os municípios de Lago Verde, Olho d'Água das Cunhãs e São Mateus do Maranhão. Em 1958 houve a primeira eleição dos poderes legislativo e executivo municipal, em que a disputa pela prefeitura foi vencida por Frederico Leda. (IBGE, 2018).

A implantação do IFMA fazia parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. A meta foi lançada entre os anos de 2006 e 2007 e que tinha por objetivo assegurar que todas as 27 Unidades da Federação tivessem unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica, tanto nas capitais quanto no interior. O Plano de Expansão criou 141 unidades educacionais entre 2006 e 2009 e mais 99 unidades em 2010, atingindo no total, 240 novas unidades (BRASIL, 2010).

O Projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica “visava atender aos anseios de parcela da sociedade mais carente do 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” (CASTRO, 2017, p.27). Nessa busca, o Projeto de Expansão busca desenvolver na sociedade não só a importância do trabalho para fins econômicos, mas principalmente a formação do trabalho enquanto produção, criação e transformações humanas.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ofertando também o ensino integrado para a EJA. Portanto, “vislumbra-se a implantação de uma rede de ações estratégicas que ofereça ao País a oportunidade de consolidação de projetos com amplo impacto social na vida de trabalhadores jovens e adultos” (BRASIL, 2010, p.11).

É importante esclarecer que os Institutos Federais buscam ir além de ofertar ensino médio integrado e integrado para a modalidade da EJA. Os Institutos Federais buscam superar o dualismo histórico presente na educação brasileira em que há uma educação voltada para a elite e outra para a classe trabalhadora. Pacheco (2010) esclarece:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o

conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas (p.2).

Observamos, então, que os Institutos Federais concentram-se na oferta de uma educação que se articule não só com os conhecimentos de natureza técnica, mas sim com outros conhecimentos basilares para a formação do ser humano, buscando uma nova forma de pensar o trabalho que agora não é mais entendido como simplesmente um ofício, pois através do trabalho o trabalhador possui diversas possibilidades de transformar a realidade na qual está inserido.

É importante ressaltar que a nova forma de compreender a formação educacional, baseada no trabalho como princípio educativo, demonstra a reconhecida importância que a modalidade EJA tanto necessitava. Como já mencionado nesse trabalho, a modalidade carecia de uma política pública a nível nacional que atendesse suas necessidades e particularidades.

Portanto, nesse contexto de expansão da Rede Federal, o Maranhão possui atualmente 29 campi, sendo três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos pelo Estado (IFMA, 2018). Já o IFMA Campus Bacabal, oferta cursos técnicos nas modalidades: integrada ao ensino médio na modalidade EJA, integrada ao ensino médio, subsequente, cursos de graduação e pós-graduação.

Dentre os cursos da modalidade integrada, encontra-se o curso Técnico em Comércio na Forma Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA. O curso atende ao público da EJA que já possui o ensino fundamental concluído. A instituição também conta com uma biblioteca de acervo aberto (possibilitando o manuseio das obras) e informatizado oferecendo serviço de consultas a obras do acervo, empréstimos, renovação e reserva do material. O campus conta também com 10 salas de aula, 2 laboratórios de informática, 1 laboratório de química, 1 laboratório de alimentos, 1 laboratório de matemática/física.

O IFMA Campus Bacabal oferece desde o início de seu funcionamento, em 2010, cursos da EJA. Inicialmente, o curso oferecido era o curso de Vendas. O ingresso dos alunos ocorre anualmente via processo seletivo, com vagas para 40 alunos com

duração de 3 anos no período noturno, com conclusão simultânea da Habilitação Técnica e do Ensino Médio.

1.2 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesta seção introdutória situamos o objeto e as questões que orientam a dissertação, dentre eles as questões norteadoras, a delimitação do objeto, os objetivos, as referências teórico-metodológicas, o campo e os sujeitos da pesquisa. Na segunda seção refletimos sobre o PROEJA, transitando pela história da EJA no Brasil, focando nos programas que foram criados para a EJA desde a primeira constituição.

Na terceira seção discutimos concepções de currículo integrado e aquele preconizado pelo PROEJA, buscando compreender as concepções e os princípios que conceberam o Documento Base. Também, foram apresentadas as concepções metodológicas possíveis para trabalhar com o currículo integrado do PROEJA.

Na quarta seção analisamos o currículo do curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal, buscando a consonância deste com o proposto pelo Documento Base do programa, quais fundamentos teóricos e metodológicos subsidiam o Plano de Curso do Curso de Comércio do Campus IFMA-Bacabal, objeto de nossa investigação, bem como quais princípios e concepções orientados pelo Documento Base compõe no Plano e qual concepção metodológica o Plano de Curso se fundamenta. Situamos também o percurso histórico do campus, os caminhos do PROEJA na Instituição e as análises realizadas a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por último, apresentamos as considerações finais, juntamente com as devidas inferências sobre o lócus pesquisado, para que dessa forma o trabalho aqui dissertado possa contribuir com reflexões e elementos para o desenvolvimento do PROEJA.

2 Configurações da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e seu percurso histórico.

A EJA é uma modalidade de ensino marcada por descontinuidades em seus programas e por políticas públicas insuficientes para dar conta do direito constitucional à educação. Foi baseada nessa conjuntura que se tornou fundamental a criação de uma política pública estável voltada para essa modalidade de ensino.

Buscando, então, retomar concepções defendidas no campo educacional brasileiro no final dos anos 50 e durante os anos 80, o Decreto nº 5840/2006 promulgou o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – que tem por objetivo central desenvolver uma política educacional para proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Quando falamos em integração entre educação básica e educação profissional no Brasil é importante compreender que tal integração não aconteceu rapidamente. Para chegar na própria concepção de integralidade e da construção de um currículo integrado, um longo percurso histórico de embates entre sociedade civil e governo foi travado.

Os caminhos tortuosos da época do Brasil colonial até os dias de hoje estão apontados nesse trabalho, a fim de demonstrar como as consequências do descaso do Estado com a educação popular levaria ao contexto atual: a necessidade de um programa que busque uma formação profissional além da escolarização.

O PROEJA é, portanto, o resultado de anos de embates para garantir aos jovens e adultos o direito constitucional à educação. Sendo assim, nessa seção realizamos uma análise do processo histórico da EJA para compreendermos dentro do contexto social, político e econômico a estrutura do programa, suas leis, seus princípios e concepções que o fundamentam.

Dentre os estudiosos que fundamentam teoricamente essa análise estão: Paiva (1985), Leite (2013), Ferreira e Garcia (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Gramsci (2001), Nosella (2016), Abreu Júnior (2016), Strelhow (2010), Soares (2002), Neto e Rodrigues (2007), Di Pierro e Haddad (2010), além dos documentos oficiais como Brasil (2007), LDB/96, Decretos 2208/97, 5154/04, 5478/04, 5840/06.

2.1 PARA COMPREENDER A HISTÓRIA: DA EDUCAÇÃO POPULAR À NECESSÁRIA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Para iniciar a discussão sobre a trajetória da EJA no Brasil acredito ser pertinente iniciar com as seguintes indagações: por que nos dias atuais ainda existe a preocupação em garantir a escolarização básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos? Quando a EJA passou a ser defendida como uma modalidade importante?

Deixando a resposta da segunda indagação para a próxima seção, a resposta mais ampla para o primeiro questionamento se encontra na seguinte premissa: a preocupação em garantir a escolarização da Educação de Jovens e Adultos é devido a uma grande desigualdade social que foi construída na história do nosso país a partir da colonização. As consequências dessa desigualdade social, atrelada a uma educação mercadológica, levaram a anos de uma formação descontínua, fragmentada e direcionada.

A característica de uma educação mercadológica pode ser observada desde a época do Império, em que a educação formal era destinada somente para os filhos e filhas das famílias mais abastadas, não havendo nenhum tipo de preocupação com uma educação voltada para a população. Um dos motivos para esse descaso deve-se a economia brasileira (predominantemente agrária) que não necessitava de nenhuma mão-de-obra que fosse instruída de conhecimentos formais (PAIVA, 1985).

Paiva (1985) faz uma importante análise histórica sobre esse fato e inicia sua reflexão a respeito do papel da educação na sociedade (baseando-se na visão econômica, social e política) e de como a “história da educação de um país acompanha seu movimento histórico, suas transformações econômicas, sociais, suas lutas pelo poder político” (p.19).

Sendo assim, iniciamos com a história da educação popular durante os primeiros anos de colonização no nosso país. Foram os padres jesuítas que detinham a função educacional (popular voltada para os indígenas e elitista) tanto das crianças como dos adultos, pois além de catequizar os índios tinham também como função alfabetizá-los na língua portuguesa. A educação realizada pelos padres jesuítas consistia em um processo de aculturação, convertendo toda a população indígena para a fé católica e conseqüentemente, tornando fraca a resistência indígena perante os colonizadores (PAIVA, 1985).

Esse sistema educacional entrou em colapso com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil em 1759. Segundo Strelhow (2010), sem os padres jesuítas e suas escolas

destinadas, tanto à elite portuguesa quanto aos indígenas, o Império agora precisaria assumir a responsabilidade de organizar a educação. Porém, como a história demonstra, ficou bem claro que a Coroa Portuguesa não sabia como manter ou criar um sistema educacional que funcionasse para a população brasileira que se formava.

A educação popular colonial passou a ser praticamente inexistente, devido a expulsão dos jesuítas do Brasil, uma vez que aqueles que contribuíram de certa forma para isto foram desmontados a partir da política do Marquês de Pombal. Nem mesmo a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil no início do século XIX mudaria a situação de inexistência da educação popular no Brasil. Pelo contrário, com sua vinda, a preocupação da Família Real voltou-se para a criação de escolas superiores, não havendo, portanto preocupação em relação à educação popular. (PAIVA, 1985).

A partir desse momento, presencia-se a construção de uma identidade na educação brasileira: “o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias [...], a ênfase na política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas.” (STRELHOW, 2010, p.51).

Podemos perceber, portanto, que em decorrência da desigualdade econômica, racial e de gênero presentes na educação brasileira, a maior parte da população estava fora do processo educacional formal e permaneceria assim durante anos, principalmente devido ao sistema econômico que se fazia presente no Brasil: o modelo agrário-exportador. Este estava concentrado na extração, na cultura da cana-de-açúcar e mineração e nenhuma dessas atividades necessitava de um profissional que fosse alfabetizado.

A população fora do sistema educacional no Brasil Colônia era extensa e se concentrava entre as mulheres e escravos, bem como no homem pobre e livre. A partir dessa análise – em que percebemos a exclusão evidente da maioria da população no Brasil ao sistema educacional – fica claro que só existe a Educação de Jovens e Adultos, devido às desigualdades existentes no nosso país, uma vez que, devido à exclusão da população pobre, negra, indígena e feminina da escola durante tantos anos, formou-se a parcela da população que precisaria de uma educação fora do ciclo regular.

Além da exclusão da maior parte da população do sistema educacional, havia outra grande preocupação educacional: a formação de professores. Devemos nos lembrar de que a educação não era entendida nem mesmo legalizada como um direito Constitucional ao povo brasileiro. Sendo assim, o ato de educar passou a ser visto como

caridade; ensinar um adulto a ler e escrever era visto como um ato missionário e caridoso (STRELHOW, 2010), não sendo compreendido como uma atividade que exigiria domínio de teorias e procedimentos científicos.

Durante muitos anos a formação de professores não teve a preocupação devida por parte do Estado. Por isso, qualquer um com conhecimento mínimo em leitura e escrita poderia se tornar professor. Todos esses fatores levaram a formação de professores a ser um objeto de estudo amplo, pois reconheceu-se sua importância para que uma educação de qualidade fosse desenvolvida.

A educação popular sempre teve defensores políticos ao longo da história brasileira, como por exemplo, Rui Barbosa, que ainda na época do Império defendia a criação de um sistema nacional de ensino que fosse gratuito, obrigatório e laico desde o jardim de infância até a universidade. Porém, como Paiva (1985) ressalta essas discussões, por mais que começassem a se vincular à luta pela difusão do ensino, ainda não constituíam um aspecto fundamental da luta política.

O motivo para isso seria:

Na verdade, as condições econômicas sociais e políticas da Colônia – e a forma como elas evoluíram – não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem propiciavam grande interesse pelo problema educacional. Consolidada a colonização portuguesa tratava-se então de preparar e formar religiosos, de educar uma parte das elites, a fim de assegurar a continuidade do que já fora conquistado. O sistema educativo não teve nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal (PAIVA, 1985, p. 58).

Durante muitos anos, não houve, então, preocupação com a educação popular, uma vez que a economia brasileira não necessitava de nenhuma mão-de-obra que fosse instruída de conhecimentos formais. Podemos ainda perceber a relação intrínseca entre economia e educação, demonstrando como a educação esteve a “serviço” da economia. Enquanto não havia necessidade de uma mão-de-obra letrada, quase nada foi feito para que tal situação mudasse, apesar de existirem discussões a respeito da implementação da educação popular durante o Império, como citado anteriormente.

Enquanto ainda colônia de Portugal, houve um projeto elaborado por Francisco de Borja Stockler, a pedido do ministro de D. João VI, Conde de Barca, que sugere que

o ensino do primeiro grau fosse ministrado nos “Pedagogos⁴” e que este fosse difundido. Também, em seu projeto, havia a preocupação de um ensino para os agricultores, operários e comerciantes que deveriam ser feitos através de “Institutos” (PAIVA, 1985).

Porém, tal projeto foi rejeitado pela Coroa e nos anos que se seguem até a Independência do Brasil, o quadro do ensino elementar era precário:

O representante de Santa Catarina, nos debates iniciais, afirmava que em sua província era generalizada a falta de escolas, não existindo uma só cadeira de primeiras letras, pois não se pagam os ordenados e ninguém as quer ocupar. Sua situação era apoiada pelo Deputado Antonio Carlos que dizia ser exatamente esta a situação de todas as províncias (PAIVA, 1985, p. 61).

Com a Independência houve interesse com a situação educacional no país a fim de ampliar a participação da população brasileira nas atividades do Império. A principal medida tomada foi a descentralização da educação elementar, transformando os Conselhos Provinciais em “Assembleias Legislativas Provinciais com competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la (PAIVA, 1985, p.62).

Ao governo Central coube se responsabilizar pela educação das elites e atribuiu às províncias a da instrução popular. Porém, estas eram carentes de recursos financeiros e muito pouco contribuíram para o ensino elementar da população. O quadro situacional do ensino elementar durante o Império e grande parte do período Republicano foi de precariedade: “(...) o ensino elementar, descentralizado, não encontrou condições favoráveis para se difundir e melhorar sua qualidade.” (PAIVA, 1985, p. 63).

Nesse ponto, vemos mais um exemplo da relação intrínseca entre economia e educação. Uma vez que a maior parte da população do Brasil (mulheres e homens pobres, escravos e escravas) não iriam se integrar no organismo econômico-social do país, a Coroa destina os recursos para o público que de fato iria comandar a economia futuramente: a elite.

Outro exemplo que traz à tona essa relação entre economia e educação, ocorre no Segundo Império, onde se pode observar um crescente interesse pela educação popular. Algumas províncias, de fato, passaram a tomar iniciativas quanto à educação popular e a dos adultos e elas tinham um ponto em comum: a sua prosperidade

⁴ A palavra “Pedagogos” citada no livro *Educação Popular e Educação de Adultos* da autora Vanilda Pereira Paiva, 1985, trata-se de um espaço físico e não da profissão.

economicamente, ou seja, essas províncias eram ricas e se diferenciavam de muitas outras no país.

Esse fato poderia ser observado nas províncias do eixo Centro-Sul que era a região onde se concentrava a principal atividade econômica do país: a agricultura. Sem contar que anos mais tarde, após a abolição da escravidão, essa região receberia uma grande quantidade de imigrantes que vinham de países onde a instrução elementar universalizada já era um objetivo e visava desempenhar papel de ascensão social (PAIVA, 1985). Estes, portanto, se preocupavam que seus filhos recebessem instrução elementar, bem diferente da população brasileira, que associava a importância da leitura e escrita se a sua profissão de fato exigisse.

Em relação a Educação de Adultos surgiram algumas iniciativas. Leôncio de Carvalho apresenta uma proposta de reforma de ensino em 1879, o Decreto nº 7.247, que previa a criação de cursos de instrução primária para adultos homens analfabetos, livres ou libertos (SOARES, 2002). As matérias a serem aprendidas seriam as mesmas do período diurno e teriam o auxílio da iniciativa privada para a criação dos cursos. Podemos perceber outra relação que já nascia durante o Império: a Educação de Adultos partindo de iniciativas privadas.

Durante o período da Primeira República, que vai de 1889 a 1930, os índices quantitativos de escolas se mantiveram mais ou menos no mesmo nível do Império, portanto poucas mudanças foram observadas entre os dois períodos da nossa história. O que presenciamos de diferente durante a República é o sentimento de nacionalismo que tomou conta da população que passou a requerer durante esse período, uma mudança significativa na educação elementar do Brasil. Um fato que marcará a educação de adultos na República é a sua desvinculação do ensino elementar, ou seja, nesse momento a educação de adultos irá se distinguir da educação popular mais geral (PAIVA, 1985).

Apesar do sentimento de nacionalismo aparente na população brasileira e suas reivindicações por melhorias educacionais, a Primeira Constituição Republicana de 1891 representou um retrocesso em relação ao direito à educação. Além de reiterar o voto somente aos cidadãos alfabetizados, ela não garantia o livre e gratuito acesso ao ensino elementar, ficando este na competência exclusiva de cada Estado. Segundo o art. 35, capítulo IV da Constituição de 1891, cabia ao Congresso “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências... sem privilégios que tolham a ação dos governos locais” (PAIVA, 1985, p.81).

Nesse ponto, percebemos uma contradição na Constituição, afinal se o objetivo era que a população fosse alfabetizada para que pudesse exercer seu voto, como não garantir a gratuidade do ensino uma vez que a maior parte da população brasileira tinha poucos recursos e muitos, nenhum recurso (uma vez que a abolição da escravidão tinha sido recentemente declarada)? Não parece contraditório que um Estado, que de fato estivesse comprometido com a alfabetização dos votantes, não garantisse a gratuidade do ensino?

Faltava ao país não só a gratuidade ao ensino, mas também a unidade dele. A falta de uma política nacional de educação por parte da União contribuía significativamente para uma instrução popular irrisória.

A soma desses fatores (analfabetismo latente e sentimento nacionalista) trouxe à tona a mobilização para a melhora quantitativa na educação. Um exemplo claro foi o de 1920, em que os movimentos da sociedade civil como o movimento operário passam a reivindicar melhorias na educação. Em 1921, ocorre no Rio de Janeiro a Conferência Interestadual de Ensino Primário que acaba por sugerir a criação de escolas noturnas para atender adultos sem escolarização. (SOARES, 2002).

Existe também o exemplo do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1928, que reorganizou a educação dos adultos em cursos elementares noturnos:

Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino elementar em dois anos a adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral, sobretudo higiênica, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. (PAIVA, 1985, p. 168).

Apesar de não ter sido colocada em prática de forma satisfatória – devido a Revolução de 30 – Anísio Teixeira, ao assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em 1932, deu continuidade ao projeto dos Cursos Populares Noturnos, fazendo algumas modificações. Uma dessas modificações foi a criação de cursos de continuação e aperfeiçoamento que seriam ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional. Os cursos foram regulamentados pelo Decreto nº4299/1933 que reformava o ensino elementar de adultos e organizava os cursos de continuação e aperfeiçoamento.

Os cursos eram de natureza prática, de artes e ofícios para aqueles que gostariam de aprender algo pela primeira vez, bem como os cursos de aperfeiçoamento para aqueles que já trabalhavam em determinada profissão. Havia, também, os cursos de

oportunidade “que eram organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento” (PAIVA, 1985, p. 169).

Além da experiência vivida no Distrito Federal em 1928 e mais adiante com as modificações de Anísio Teixeira, houve a criação do Convênio Estatístico que incluiu a categoria ensino supletivo e que se amplia pelos estados a partir da Revolução de 30: “Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo o país no ensino supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1666” (PAIVA, 1985, p.173).

É importante salientar que as iniciativas acima citadas foram de extrema importância para a educação dos adultos. A organização realizada por Anísio Teixeira na criação dos cursos (de aperfeiçoamento e oportunidade) foi feita de forma diferenciada de outras escolas noturnas supletivas em que o objetivo era colocar o adulto em contato não só com a profissão a exercer, mas com conteúdo de cultura geral.

Outro aspecto importante dessas iniciativas foi o caráter político que a educação de adultos ganha a partir desse momento. Isso irá definir nos anos posteriores a importância dessa modalidade para a sociedade civil.

Com a saída de Anísio Teixeira da Diretoria e a prisão de seu sucessor, Paschoal Lemme, não houve possibilidade de haver a continuação dos cursos de aperfeiçoamento e de oportunidade. Entretanto, o ensino supletivo se manteve e se expandiu ao longo dos anos, tornando-se uma característica dentro da educação de adultos.

O motivo de sua expansão não é por acaso. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) já demonstrava desde o final da 1ª Guerra Mundial uma preocupação crescente com a pobreza na América Latina e em outras partes do mundo. Para a UNESCO, esse elevado índice de pobreza estava associado aos baixos indicadores de escolaridade e a existência de 45 milhões de analfabetos adultos, portanto, a defasagem na relação entre trabalho e educação (NETO e RODRIGUES, 2007).

Para então tentar diminuir esses índices, cria-se no Brasil a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos) em 15 de janeiro de 1947. Essa Campanha só foi possível após a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), uma vez que era este Fundo que sustentava financeiramente a Campanha. Seu plano consistia justamente em ampliar as classes de ensino supletivo. A União seria quem implementaria o plano, cabendo aos estados o planejamento geral, a orientação técnica e

o controle geral dos serviços como a instalação de classes, material didático e fiscalização.

O discurso político da CEAA é de que era preciso recuperar a população analfabeta que ficara a margem do processo de desenvolvimento, no intuito de promover a paz social, combater o marginalismo e melhorar a economia. Esse discurso, bem como o discurso político da educação popular, converge para o discurso da educação a “serviço” da economia. A preocupação de fato do Estado brasileiro, como a da UNESCO não é centrada na situação social do cidadão, mas sim numa melhora econômica, que segundo os mesmos, melhoraria a vida do cidadão: “Assim, (...) a campanha era um instrumento da democracia liberal que deveria combater as ideologias estranhas”. (PAIVA, 1985, p.182).

É importante salientar que no caso do Brasil essa influência da democracia liberal resultou em dois processos diferenciados, pois além de visar combater “ideologias estranhas” no campo essa mesma democracia liberal colocou em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias no interior. Quando Paiva (1985) faz uma análise sobre as eleições de 1950 e 1960 para a Presidência da República, constata-se que os votos não foram para as lideranças já tradicionais. A autora acredita que a Campanha tenha contribuído para esse fato, uma vez que o índice de analfabetismo caiu e consequentemente aumentou o número de eleitores:

Se ela [a campanha] não “educou” muitos adultos, de acordo com as exigências dos educadores, ela seguramente alfabetizou ou semi-alfabetizou um número significativo de pessoas que entraram em posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnicos-educacionais é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa “fábrica de eleitores” (PAIVA, 1985, p.183).

A autora ainda demonstra, dentro dessa contradição, como as cidades do campo não viam com bons olhos o programa de adultos, uma vez que ela poderia modificar o equilíbrio eleitoral existente, ou seja, os novos eleitores representavam certo temor naqueles que já possuíam seus eleitores fixos.

Além desse aspecto, a autora cita que a campanha foi transformada numa “fábrica de eleitores”. O motivo dessa acusação tornou-se pública em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que apesar de reconhecer que a campanha havia contribuído para a diminuição do número de analfabetos, esta se tornou uma campanha sem profundidade, ou seja, se reduziu meramente a alfabetizar.

Por isso, parecia que o objetivo da campanha era somente de criar novos eleitores, uma vez que, se o interesse fosse além da alfabetização, a campanha teria de fato desenvolvido os Centros de Iniciação Profissional – que era uma extensão da campanha – a fim de preparar os adultos para o processo de pós-alfabetização em que eles contribuiriam ativamente (tal qual a UNESCO previa) para a atividade econômica de seu país.

A campanha foi extinta em 1958 e um dos principais motivos de seu fracasso – além de não ter expandido a alfabetização para os cursos de iniciação profissional – foi o investimento irrisório feito na remuneração dos professores e que acarretou nas demais consequências, como evasão e abandono escolar:

Representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente. Segundo o representante do Amazonas, seu Estado pagava ao professor leigo por um turno de trabalho uma quantia 5 vezes maior que a Campanha, o que fazia com que ela só pudesse atrair para seus quadros “os elementos ineficazes, perniciosos mesmo, pela sua falta de visão e capacidade de análise dos principais problemas que possam afligir a nossa gente, causando com isso, um índice cada vez mais crescente de evasão das nossas escolas” (PAIVA, 1985, p.193).

Simultaneamente ao término da CEAA, surgia no país uma nova concepção tanto sobre a alfabetização quanto a educação geral dos adultos. A partir desse ponto, começou a despontar a importância da Educação de Jovens e Adultos.

A partir daqui seguiremos comentando sobre os estudos do professor Paulo Freire e a contribuição de seu método e seus fundamentos educacionais para a educação de adultos até os dias atuais, bem como sobre a interrupção do seu projeto e a substituição dele pelo MOBREAL.

2.2 AS NOVAS CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dos embates durante a Ditadura de 64 para a redemocratização a partir dos anos 80.

O II Congresso Nacional de Educação dos Adultos em 1958 não só foi a porta de entrada para a extinção da CEAA (reafirmando as críticas a Campanha), como foi também o responsável por difundir as variedades de posições ideológicas defendidas pelos seus participantes. Existiam aqueles que defendiam a educação de adultos em vias de combater a subversão, aqueles que defendiam a educação das massas para alavancar

a revolução democrática liberal e aqueles que defendiam a educação de adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo.

É justamente sob esta ótica de transformação social, que se desenvolve o estudo do professor Paulo Freire. Ele chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo, condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Comentava também sobre a indispensabilidade da consciência, por parte do aluno, na vida pública nacional e que sua participação interferia em cada uma dessas ações (PAIVA, 1985).

Também sugeria uma nova reformulação no sistema educativo para adultos, onde os cursos oferecidos correspondessem a realidade existencial do aluno e o trabalho educativo fosse desenvolvido **com** o homem e não **para** o homem. Em relação ao professor, deveria ser desenvolvida uma nova mentalidade em que este se sentisse participante no trabalho que realizava. Quanto à metodologia, também fora sugerido novas modificações: rejeitar métodos exclusivamente auditivos.

Percebemos então que o II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi de fato um marco consubstancial para a transformação epistemológica a respeito do analfabetismo no Brasil. As ideias do professor Paulo Freire irão se destacar dentro dos movimentos populares que surgirão após o Congresso, uma vez que estas apresentam uma nova concepção sobre analfabetismo. Ao colocá-lo “não como a causa da pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta” (STRELHOW, 2010, p. 54), Paulo Freire abre um caminho diferenciado de como diminuir de fato os índices de analfabetismo.

É importante perceber que as ideias freirianas – diferentemente de outras campanhas, como o CEAA e a própria UNESCO – não problematizam o analfabetismo como o causador de miséria do cidadão ou do país em que está inserido. As ideias freirianas demonstram o contrário. Ao problematizar o analfabetismo, Paulo Freire demonstra que esse possui uma causa social, portanto, é causado (e não causador) pela desigualdade existente na sociedade.

Devido a isso, considerava importante que na educação os alunos fossem conscientes de seu papel enquanto cidadão participativo da sociedade e que o desenvolvimento educativo fosse contextualizado às necessidades dos alunos (STRELHOW, 2010).

Tais concepções são, sem dúvida, concepções de transformação social, uma vez que ao propor que o analfabetismo seja causado pela sociedade desigual o que Paulo Freire de fato estava propondo como solução era a mudança do sistema em si. Enquanto

essas concepções permaneciam em vigor dentro de governos considerados populistas (Vargas, Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart), elas vigoraram principalmente dentro dos movimentos sociais que buscavam justamente melhorias para a classe trabalhadora:

Os movimentos que surgiram na primeira metade da década dos anos 60, voltados para a promoção popular, prendiam-se às condições políticas e culturais, vividas pelo país naquele momento. [...] Deles participam os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos influídos pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja. Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes. [...] Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. [...] Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1985, p.230).

São exemplos de movimentos sociais que buscavam uma transformação da realidade brasileira, conscientizando a população, utilizando-se da educação como instrumento para tal: os Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular. O primeiro, utilizava como metodologia a arte didática de conteúdo político. Já o segundo (Movimento de Cultura Popular), buscava diminuir os índices de analfabetismo e elevar o nível cultural do povo através da alfabetização e da educação de base, influenciado pelas ideias socialistas e cristãs.

O Movimento de Cultura Popular encontrou no próprio contato com as massas, uma forma de realizar um trabalho educativo que de fato os atingisse: “através da valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação” (PAIVA, 1985, p. 237). Ou seja, o Movimento de Cultura Popular conseguiu atingir as massas, buscando compreender os processos e ações que aconteciam naqueles meios, portanto, através do diálogo.

O Movimento buscava integrar o aluno à vida cultural e política do país e para isso criou o que chamou de Parque de Culturas que oferecia enriquecimento cultural com cinema, teatro, música, prática de esportes, atividades voltadas para a educação infantil, adolescentes e adultos. As concepções e o método desenvolvidos pelo professor Paulo Freire foram amplamente difundidas entre o Movimento ao redor do país, uma vez que ele trabalhava do MCP de Pernambuco. É através da sua experiência com o Movimento que nasce os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura – aspectos fundamentais dentro de sua teoria.

Assim que o governo pernambucano tomou conhecimento de seu método (método de alfabetização em 40 horas) pretendeu utilizá-lo amplamente no estado. Além do estado de Pernambuco, o método se espalhava pelo país, havendo a troca de experiências entre os Movimentos. Em 1962, estudantes universitários católicos, ligados a UNE e à assessoria do Ministro do Trabalho, buscaram a possibilidade de reorientar impostos – como o Imposto Sindical – para utilizarem em um trabalho educativo de massa com o método Paulo Freire.

Então, em 1963, iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, tendo o método do professor Paulo Freire como instrumento. Porém, antes mesmo de terminada as experiências iniciais do método, dentro dos Movimentos, o programa foi extinto, devido ao golpe militar de 1964 que levaria o país a um longo processo ditatorial.

Não só o Plano Nacional de Alfabetização a partir do método Paulo Freire foi extinto, como todos os movimentos populares voltados para a educação de adultos que visassem “a constituição de uma transformação social” (STRELHOW, 2010, p.54). Durante o governo militar foi retomada a ideia de homogeneização e controle de pessoas através da educação. Para substituir o projeto anterior de combate ao analfabetismo, o regime militar criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967.

Em 1967, ocorreu a realização do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento realizado em Recife. Dentre as conclusões desse Seminário estava a necessidade de se “promover a conscientização da população em levá-la a perceber os limites, obstáculos e possibilidades a que está sujeita” (PAIVA, 1985, p. 291), porém este estava voltado para o experimentalismo na educação de adultos, sem contar que avaliava em termos econômicos a eficácia dessa educação.

Pode-se dizer, então, que a partir do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento, o campo da educação fica propício para elaboração dos projetos-pilotos, criados em 1967 e 1968, como o MOBRAL, que estava muito mais alinhado às resoluções da UNESCO, para a educação de adultos, do que os movimentos sociais propunham. Este estava incumbido de “promover a educação dos adultos analfabetos; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico.” (PAIVA, 1985, p.293).

Ao analisarmos os objetivos do MOBRAL, principalmente o último dele – oferecer cursos de nove meses priorizando municípios com maior possibilidade de desenvolvimento socioeconômico – percebemos de fato o rompimento com o proposto pelos movimentos sociais, como o Movimento de Cultura Popular.

Estava bem claro que as concepções que moviam o MOBRAL estavam em consonância com o mercado, onde o objetivo era desenvolver uma educação de adultos que atendesse o mercado econômico e não mais uma educação que visasse o desenvolvimento cultural, social, político e econômico de uma nação.

Por isso, não demorou muito para que a proposta inicial do programa fosse desconfigurada e se afastasse do caráter técnico, buscando atender muito mais os objetivos políticos do governo militar do que a necessidade da população. (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

No que se refere ao quadro de professores, contratavam-se professores sem nenhum preparo para o ensino e não havia a preocupação com a metodologia pedagógica. (STRELHOW, 2010).

Houve a criação de outros projetos paralelos ao MOBRAL. Foi o caso do Projeto Minerva, realizado em parceria com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura:

O Projeto Minerva foi criado em 1º de setembro de 1970 para coordenar as transmissões de programas educativos e culturais por todas as emissoras de rádio do país [...]. A proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio educativa por meio de métodos não convencionais de ensino, procurando atingir uma grande massa da população, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal em regiões onde o número de escolas e professores era escasso (CASTRO, 2007, p.49).

O projeto era destinado aos alunos com mais de 16 anos e com escolaridade até a 4ª série do 1º grau. A Portaria Interministerial nº408/70 determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório nas emissoras de rádio de todo o país.

O Projeto Minerva tinha quatro tipos diferentes de organização: a recepção organizada, em que os alunos frequentavam um rádioposto sob a supervisão do orientador de aprendizagem para a audição das rádio-aulas; a recepção controlada, em que os alunos ouviam as aulas de casa e reuniam-se periodicamente nos Centros Controladores, em local e hora determinados junto ao orientador de aprendizagem; na recepção isolada, os alunos ouviam as aulas de casa mas não assumiam nenhum

compromisso de frequência com o rádioposto ou Centro Controlador, mas que seria assistido e avaliado por um núcleo à distância chamado de Núcleo de Ensino por Correspondência; e por último, a recepção livre em que não havia a inscrição do aluno no curso, mas acompanhava as aulas pelo rádio. (CASTRO, 2007).

Os locais em que funcionavam o radioposto e os Centros Controladores eram improvisados. Poderia ser uma sala de aula, espaços em igrejas, penitenciárias, fábricas. Apesar do projeto ter durado 21 anos, o mesmo enfrentou alguns problemas: a população achava as aulas enfadonhas e apesar de que os professores que produziam o material para as aulas eram bem pagos e possuíam formação superior, os orientadores recebiam bem menos que os professores e não foram preparados para as particularidades que envolvem um aluno de EJA. Essas particularidades influenciaram diretamente no aprendizado dos alunos que tinham dificuldade em compreender o que estava sendo passado. (PINHEIRO, 2016).

Tal qual o Projeto Minerva, o MOBREAL vigorou durante a Ditadura Militar, portanto mais de 20 anos em que o Brasil sentiu um retrocesso no campo educacional da educação de jovens e adultos. O MOBREAL chegou ao fim em 1985 “e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminado numa CPI” (STRELHOW, 2010, p.55).

Os anos finais dos anos 1980 ficaram marcados pelas lutas travadas pela sociedade civil para por fim ao período da ditadura militar. Essa luta iniciou-se na segunda metade da década de 1970 e podemos citar como exemplo algumas entidades da sociedade civil que contribuíram para essa luta: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) que participaram de forma ativa em várias lutas em prol de ações democráticas. Dentre elas podemos citar: a luta para que o Ato Institucional nº5 (AI – 5) chegasse ao fim, anistia para os presos políticos e exilados, a liberdade de expressão, a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e o fim do arrocho salarial (FERREIRA JR, 2010).

No campo educacional, também houve lutas travadas em prol da democratização da escola pública, por uma política nacional de educação, bem como a organização de entidades representativas dos professores e dos estudantes. Como exemplo, podemos citar a União Nacional dos Estudantes (UNE), que se encontrava na ilegalidade e fechada desde 1968, mas que foi reorganizada em 1979. Outros exemplos são a

Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), fundada em 1981, e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), criada em 1979 (FERREIRA JR, 2010).

Para essas entidades havia a necessidade em repensar os caminhos educacionais brasileiros. Nesse período as concepções educacionais baseadas no marxismo ganharam destaque e autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci ganharam notoriedade novamente:

[Os anos 80] Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p.119).

Porém, essas tendências pedagógicas teriam curta duração no cenário político educacional após o fim da ditadura militar. Com o advento anos 90 podemos presenciar diversas políticas educacionais baseadas nos princípios neoliberais que buscavam uma educação muito mais baseada em competências do que transformadora.

Em 1988, tivemos a promulgação de uma nova Constituição em que fica garantido o direito à educação a todos, portanto, o reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos ao ensino fundamental, em que o Estado se responsabilizava pelo ensino gratuito, público e universal. Com o fim do MOBRAL “surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar, como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação” (STRELHOW, 2010, p.55).

A Fundação Educar assumiu a responsabilidade de articular o ensino supletivo à política nacional de educação de jovens e adultos, fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos professores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas. (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

Essa mesma Fundação possuía coordenações estaduais que eram responsáveis pela gestão de convênios e assistência técnica aos parceiros (no caso os municípios), que por sua vez passaram a ter uma maior autonomia para desenvolver seus projetos políticos-pedagógicos. Além disso, a Fundação apoiava técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras na educação de jovens e adultos. Geralmente, essas iniciativas inovadoras foram desenvolvidas durante a ditadura militar de forma clandestina por organizações civis ou pela igreja dentro das pastorais populares, e que

após a ditadura ganhavam visibilidade nos ambientes universitários (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

Havia, de certa forma, uma expectativa positiva referente à educação de jovens e adultos. Agora o ensino público e universal era uma garantia constitucional para toda a população. Havia um prazo de dez anos onde governo e sociedade civil deveriam erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental:

A vigência desses mecanismos, somada à descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. O fato de a Organização das Nações Unidas haver declarado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocado para essa data a Conferência Mundial de Educação para Todos reforçava essa expectativa que, entretanto, acabou não se confirmando (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 120 e 121).

Como os autores comentam, toda a expectativa de melhora significativa na educação de jovens e adultos (e na educação como um todo) não se concretizou. Isso porque, em 1990, quando o presidente Fernando Collor de Melo assume a presidência, a Fundação Educar é extinta. O motivo declarado era o enxugamento da máquina administrativa. A consequência dessa atitude foi sentida justamente pelas entidades civis e pelas instituições conveniadas, que agora teriam que arcar sozinhas com as atividades educativas (que recebiam apoio da Fundação Educar).

Ou seja, o governo transferiu a responsabilidade educacional dos jovens e adultos para os municípios. Para substituir a Fundação Educar, Collor pretendia por em prática o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), porém foi um programa curto e de iniciativas isoladas, não atingindo a sociedade brasileira de fato, pois logo depois do impeachment, o presidente Itamar não deu continuidade a ele.

Em 1994 foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso e sob seu mandato foi promulgada a nova LDB: Lei nº 9394/96. Até a aprovação dessa Lei houve um longo debate que se iniciou dois meses depois da nova Constituição de 1988 ser promulgada. O Deputado Octávio Elísio apresenta o projeto de uma nova LDB (nº1258/88), incorporando as principais reivindicações dos educadores, inclusive quanto as alterações ao ensino médio que ainda vigorava “sob a égide da Lei nº5692/71 centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.36).

Porém, esta não foi a única proposta para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vários parlamentares de diferentes partidos e com conteúdos diferenciados apresentaram projetos⁵. Somente em 1996 o texto que define a nova LDB seria promulgado: a Lei nº9394/96, que foi o projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (ROMÃO, 2003).

Um dos avanços para a educação de jovens e adultos que podemos citar da LDB 9394/96 foi o fato de que "a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica e foi garantido por lei o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular" (LEITE, 2013, p.26). Porém a garantia que a EJA adquiriu em lei, não foi suficiente para mudar sua realidade imediata. Isso por que:

A continuidade do processo de democratização, que implicava transpor para as políticas públicas efetivas os direitos educacionais conquistados formalmente no plano jurídico, foi obstada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. [...] Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p.123).

Podemos perceber, então, que durante o governo de FHC não houve um programa a nível nacional para a EJA. Para exemplificar essa descentralização, Di Pierro e Haddad (2000) citam três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que foram implementados no governo de FHC, onde nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação, mas sim através de parcerias envolvendo organizações da sociedade civil, instituição de ensino e pesquisa e outras instâncias governamentais.

São eles: PAS (Programa de Alfabetização Solidária) coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária; o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) coordenado pelo MST (Movimento Sem Terra) e pela CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) e finalmente o PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador) coordenado pelo SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho).

Percebemos, então, que a formação de jovens e adultos seguiu ao longo dos anos 90 ainda sem ser uma prioridade do governo. Isso porque a política do governo de FHC

⁵ Dentre eles os dos seguintes deputados: Osvaldo Sobrinho (nº 2150/89), Adhemar de Barros Filho (nº 2380/89), Fausto Rocha nº(2403/89), Agripino de Oliveira Lima (nº2448/89), Paulo Delgado (nº2926/89).

era na verdade, centrada nas concepções neoliberais (desregulamentação, flexibilização e privatização) e buscava de forma aligeirada diminuir os índices de analfabetismo (quantitativamente) e gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Tais medidas estavam em consonância com as exigências da UNESCO e de outras agências internacionais como o FMI e o Banco Mundial que buscavam “elevar os níveis de alfabetização funcional dos mais pobres, em especial das mulheres, a fim de superar sua condição social” (NETO e RODRIGUES, 2007, p.31).

O objetivo dos organismos internacionais de fato centrava-se em diminuir o número de analfabetos nos países da América Latina, porém as ações para essa redução deveriam vir atreladas aos processos de desregulamentação, flexibilidade e privatização.

Um fator que marcou a afirmação de políticas educacionais sob a vertente neoliberal foi o Decreto nº2208/97 que não admitia uma integração entre ensino médio e educação profissional, que como enfatiza Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) foi sem dúvida a regressão mais profunda nas esferas educacionais, assumindo de vez seu compromisso com o ideário pedagógico do capital ou do mercado: a pedagogia das competências para empregabilidade.

O Decreto nº2208/97 deixa bem claro, que o objetivo da educação profissional de nível básico seria reprofissionalizar e qualificar o cidadão trabalhador “para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno”.

Como citado anteriormente, o Decreto nº 2208/97 ficou em vigor durante quatro anos no Brasil – período de 1998 a 2002 referente a reeleição de FHC – cumprindo seu objetivo de formação acelerada de mão-de-obra para o mercado de trabalho e fragmentando o ensino entre conhecimentos intelectuais e instrumentais. Além disso, a materialização mais grave do Decreto, acredito, foi acentuar o fosso da desigualdade social, determinando a partir da escolarização, o lugar de cada um na sociedade.

Porém, em 2003, ocorreria no cenário político de nosso país uma mudança que traria consigo expectativas de mudanças nos demais cenários (sociais, econômicos e educacionais) do nosso país: a chegada de um partido de esquerda na Presidência da República. Essa expectativa da população era válida devido à história do partido, bem como a sua trajetória de lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores e principalmente por políticas públicas.

Ferreira e Garcia (2012) citam, inclusive, que a expectativa de concretização de uma nova educação para o Brasil era baseada principalmente pelas metas e princípios educacionais registrados no programa político para a educação do candidato Lula “Uma escola do tamanho do Brasil”.

No caso da educação profissional o texto reafirmava seu compromisso de “construir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano” (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.151).

Leite (2013) também deixa claro as intenções educacionais do novo governo:

A partir de 2003, o Governo Federal se propôs a trabalhar com a perspectiva da universalização da Educação Básica, reconhecendo para tanto a implementação de políticas integradas para os diversos níveis e modalidades, consolidando a concepção de Educação Básica presente na LDB 9394/96. Para a EJA foi proposta a ampliação da atuação para proporcionar a formação educacional básica e o combate ao analfabetismo (p. 27).

A proposta de políticas integradas, em resposta à luta dos educadores no governo Lula, já era, por si só, um avanço, considerando as propostas dos programas de governos anteriores, como por exemplo, as do governo FHC, que tinham propostas educacionais fundamentadas nas competências.

A ótica de integração estava diretamente ligada com o fim da dicotomia entre ensino médio e ensino técnico, (promulgada pelo Decreto nº2208/97) uma vez que desde a promulgação da Constituição de 1988 a sociedade civil, organizada por meios de entidades educacionais e científicas, defendia um tratamento unitário em relação à educação que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio.

Com a conquista eleitoral do governo Lula, a sociedade civil educacional esperava que essa ótica fosse retomada e poria por fim o Decreto nº2208/97, trazendo “assim, em seu horizonte [...] o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.35).

O principal objetivo dos educadores era mudar a concepção do ensino médio sobre qual seria sua finalidade. Por isso, a proposta não era que o ensino médio formasse técnicos especializados (ou adestrados para uma profissão que por sua vez estariam aptos ao mercado de trabalho), mas sim alunos que teriam acesso aos domínios científicos fundamentais das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, buscando dessa forma o processo de formação humana em sua totalidade,

desenvolvendo todas as potencialidades humanas e não restringindo o ensino a conhecimentos que interessem ao mercado de trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2012).

O conceito acima trata-se do conceito de politecnia que foi esboçado por Marx e Engels (2011) ao afirmarem que o trabalho não pode estar separado da educação, sendo que o entendimento dos autores por educação é fundamentado em três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (p.85).

Portanto para formar politécnicos – de acordo com a concepção educacional de Marx e Engels (2011) – deveria romper-se com a dicotomia existente entre educação básica e o ensino profissionalizante, buscando dessa forma o processo de formação humana omnilateral.

Enquanto a base da dicotomia entre ensino médio e ensino profissionalizante era formar um técnico com conhecimentos específicos para aquela profissão, a base da politecnia é a formação no sentido lato, englobando ciência e cultura. A politecnia não vê o ensino médio como uma finalidade em si, mas sim, como um processo de formação em expansão.

Era, então, o momento propício de restabelecer “as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 80” (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2012, p.37). É a partir desse contexto que surge o Decreto nº 5154/2004 que pôs fim à dicotomia entre ensino médio e ensino profissionalizante.

Além da perspectiva de uma articulação entre as modalidades de ensino a partir do Decreto nº 5154/2004, abriu-se caminho para a elaboração do Decreto nº 5478/2005 que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, buscando incluir aquela que durante muito tempo sofreu com programas incapazes de erradicar o analfabetismo ou mesmo de formar jovens e adultos que tiveram que abandonar a escola: a EJA.

Buscando trabalhar de forma integrada a escolarização e profissionalização numa perspectiva da politecnicidade, objetivando a formação dos alunos no sentido da totalidade e não voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, O PROEJA se torna um programa voltado ao público da Educação de Jovens e Adultos com uma concepção e formato diferenciados.

O PROEJA é fundamentado na proposta da Escola Unitária de Gramsci. A proposta da Escola Unitária surgiu quando Gramsci fez uma análise sobre o contexto da educação italiana nos anos 30. Gramsci (2001) chama a atenção das características desenvolvidas na civilização moderna e suas consequências para a educação:

(...) todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinem nestas escolas. (p.32).

As escolas destinadas a formar os dirigentes e especialistas que a sociedade demandava foram chamadas por Gramsci (2001) de escolas profissionais que atuavam “para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação” (p.33). Gramsci (2001) ainda ressalta que esse sistema é o responsável pela crise educacional vivida na Itália, pois é um processo de diferenciação e particularização entre as classes que ocorre sem princípios claros e precisos.

Com a multiplicação de tais escolas a tendência foi abolir as escolas que Gramsci (2001) chamou de *desinteressada*. Apesar de parecer estranho que o autor utilize tal termo para se referir a uma escola, é necessário esclarecer que o significado de *desinteressada* é utilizado para se referir às escolas que não buscavam uma formação direcionada, mas sim formativa, humanista, omnilateral. E com a abolição dessas escolas, o que restou foram “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (p.33).

A escola *desinteressada* que Gramsci propõe é justamente aquela escola “que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter” (NOSELLA, *apud* GRAMSCI, 2016, p.54). A Escola Unitária buscava, portanto, a articulação entre formação profissional com a formação humanista de forma *desinteressada*.

O PROEJA foi, então, um programa pensado para buscar mudar as concepções dicotomizadas de ensino – pois suas consequências, como cita Gramsci (2001), nos leva a diferenciações e particularizações – como mostrar que a educação não precisa ter como única finalidade a formação para o mercado de trabalho, mas sim uma formação que possibilite o acesso a conhecimentos que são formadores do caráter humano.

O processo de elaboração do PROEJA foi constituído a partir de muitos debates e contribuições dos educadores envolvidos com os dois eixos que estruturaram a proposta: escolarização e profissionalização. Primeiro, o PROEJA atenderia a Educação de Jovens e Adultos abrangendo somente o Ensino Médio, ficando a cargo dos Institutos Federais de Educação o desenvolvimento do programa.

Após a não aceitação de alguns pontos no Decreto nº5478/2005, este foi revogado pelo Decreto nº5840/2006. Os motivos para a volta ao debate ocorreram pela discordância sobre: a abrangência do programa, do aprofundamento dos princípios epistemológicos que fundamentam o programa e os espaços que o ofertariam.

Inicialmente, a abrangência do programa estava destinada somente ao ensino médio e após os novos ajustes o PROEJA passou a abranger a educação básica (ensino fundamental e médio) e profissional técnica, bem como poderia ser desenvolvido também por escolas estaduais, municipais e privadas e não somente pelos Institutos Federais de Educação, almejando a perenidade do programa (BRASIL, 2007).

Nesse ponto, podemos inferir que o PROEJA não foi um programa como outros que foram criados para atender ao público da EJA, uma vez que, a sociedade civil geralmente não participava da elaboração dos programas voltados para os jovens e adultos ao longo da história educacional brasileira. Temos como exemplo o MOBREAL que numa conjuntura de ditadura, sem ouvir a sociedade civil e com grande contingente de analfabetos, visava interesses mercadológicos em consonância com os organismos internacionais.

Abreu Júnior (2016) comenta a esse respeito:

Deve ser destacado que as alterações realizadas pelo Decreto nº5840/06 foram proporcionadas por um coletivo de áreas relacionadas ao Programa. Assim, diferentemente de outras propostas geralmente produzidas em gabinetes, o PROEJA foi construído a partir de intensos diálogos com atores pertencentes ao campo da EJA e da educação profissional (p.7)

O Decreto nº 5840/06 que institucionalizou o PROEJA, defende concepções e princípios que buscam relembrar os debates ocorridos no final dos anos 50 e retomados

nos anos 80, bem como de reincorporar o pensamento de transformação social que se buscava ao se trabalhar a educação de jovens e adultos.

Além disso, o Decreto nº 5840/06 também visa combater as consequências de uma educação aligeirada para a sociedade brasileira: uma formação de baixa qualidade e consequentemente uma sociedade mais desigual. Ao fazermos uma análise mais ampla e profunda dessa complexa teia social, podemos perceber claramente que esse tipo de educação na verdade exclui uma grande parcela da sociedade de acesso ao conhecimento e até mesmo de uma maior oportunidade de alcançar um espaço diferenciado na sociedade.

A partir do momento em que se propõe construir uma formação humana e não somente uma educação profissional, fica mais fácil compreender que o aluno não é um mero reprodutor daquilo que aprende na escola, mas sim um produtor, ou seja, um ser que produz conhecimentos e estratégias para lidar com as múltiplas situações de sua vida, econômica, social e política.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) deixa claro que a concepção abordada no programa está direcionada às possibilidades enriquecedoras que o jovem e o adulto terão, uma vez que poderão ler o mundo entendendo que eles também fazem parte desse mesmo mundo e que às vezes parece tão distante – as decisões políticas tomadas no congresso, as decisões dentro da empresa que trabalham, por exemplo.

É importante lembrar que a concepção de formação humana, defendida pelo programa, está intimamente ligada à concepção de educação continuada, de cunho profissional, para além da educação básica, pois ao defender a educação continuada o programa tem por objetivo o rompimento com:

a dualidade estrutural cultural versus cultural técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, p.35, 2007)

Em sua proposta, o PROEJA não busca se limitar à formação da Educação Básica, ao contrário, o programa almeja ofertar uma educação básica de qualidade, sólida, afim de que haja a continuidade dos estudos, sejam em especializações profissionais sejam no ensino superior, oferecendo as condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania, bem como “à transformação da sociedade em função dos

interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, p.35, 2007).

Por último, e não menos importante, o PROEJA assume a EJA como um campo de conhecimento específico, exigindo, dessa forma, uma formação de professores correspondente para atuar nessa modalidade. Ao assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o programa demonstra que cabe ao professor, bem como a toda equipe pedagógica que faz parte do programa, assumirem-se professores-pesquisadores, ou seja, que entendam que o público-alvo tem características ímpares e, portanto, necessidades de aprendizagem diferenciadas, cabendo a equipe formular proposta que atendam a essa natureza própria da modalidade.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO: o dualismo e a perspectiva de integração curricular.

Na sessão anterior, foram feitos dois questionamentos a respeito da EJA. O segundo questionamento realizado foi: “quando a EJA passou a ser defendida como uma modalidade importante?”. A EJA passou a ser defendida como uma modalidade importante no mundo todo quando organismos internacionais como UNESCO, FMI e Banco Mundial, perceberam que a manutenção do sistema capitalista naquele momento necessitava de mais consumidores.

Para haver consumo era necessário emprego, por isso, um contingente muito grande de analfabetos desempregados não era interessante para a manutenção do mercado econômico, uma vez que, pela lógica mercadológica necessita-se de pessoas com o mínimo de formação escolar.

Neto e Rodriguez (2007) destacam que as políticas educacionais concebidas no século XX e que continuam em desenvolvimento no século XXI “são decorrentes do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo” (p.13). Nesse momento a educação é vista como um setor importantíssimo para essa nova reestruturação, pois seria através dela que haveria desenvolvimento econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico-científico o que garantiria por sua vez o desenvolvimento social.

O questionamento agora a ser feito é: “que características educacionais desenvolver para realizar essa nova reestruturação?”. Ficou bem claro que o objetivo principal desses organismos na educação era seu uso para o mercado econômico, pois segundo os organismos internacionais somente através deste desenvolvimento econômico poderíamos alcançar o desenvolvimento social.

Esse modelo continuou sendo implantado durante a década de 90 no Brasil tendo “evoluído” para um modelo gerencial empresarial, sendo que tais princípios foram incorporados ao funcionamento do sistema educacional e na própria organização da escola. Dentro desse contexto gerencialista introduzido da política educacional brasileira encontra-se um currículo com ênfase no mercado de trabalho, portanto, um currículo direcionador, com conhecimentos e disciplinas tanto específicas quanto rígidas. Arroyo (2016) ao relatar os embates que ocorrem dentro do currículo afirma de forma categórica que a rigidez do currículo faz parte de um “ideário de progresso e de

cientificidade que cultua o conhecimento e a ciência como propulsores do progresso e das sociedades e da ascensão dos indivíduos” (p.47).

Esse ideário de progresso (que se tornaria um pensamento hegemônico) proporcionado pela cientificidade foi o ponto de partida para a separação entre ensino médio e ensino profissionalizante. O ideário do progresso atrelado a vontade dos organismos internacionais em colocar pessoas no mercado de trabalho e garantir o mínimo de escolaridade para aqueles que não finalizaram a escola no tempo certo levaria ao dualismo entre ensino médio e ensino profissionalizante.

Diferentemente do exposto anteriormente, a proposta do currículo integrado do PROEJA propõe justamente a contribuição com o processo de superação da dualidade entre educação e trabalho partindo da perspectiva marxista que compreende o trabalho como princípio educativo. Para compreender, portanto, a estrutura do currículo integrado do PROEJA é necessário entender a trajetória histórica de seu pensamento.

Nessa seção, nos fundamentaremos em: Evangelista (1993) analisando a proposta de Anísio Teixeira sobre educação integral, Bersntein (1990), Lopes e Macedo (2011), (2010), Arroyo (2016), Moraes (2000), Silva (2016), Ramos (2007), Neto e Rodrigues (2007), Paulo Freire (1981), (1996), Marx e Engels (2011), Althusser (1983), Fleuri (2003), Gadotti (2009), Gallo (2000), Lück (1994), Frigotto (2005), Figotto, Ciavatta e Ramos (2011), Kosik (1976).

3.1 AS TEORIAS CURRICULARES NO BRASIL: o caminho percorrido e a ênfase nas concepções integradas.

Parece ser de comum acordo entre teóricos do currículo a complexidade que o campo envolve. Lopes e Macedo (2011) citam que embora a pergunta “*o que é currículo?*” possa parecer simples, não há resposta fácil para a mesma. Arroyo (2016) comenta que a complexidade do currículo advém da rica dinâmica dos movimentos sociais existentes e de seus embates por currículos que legitimem os saberes advindos desses movimentos.

Moraes (2000) também relata sobre o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e da busca destes no currículo escolar. Ao relatar sobre a trajetória do campo do currículo no Brasil, Lopes e Macedo (2010) relatam sobre a influência das teorias norte-americanas no nosso país que datam desde os anos 20 até a década de 80.

As teorias vigentes nos anos 20, segundo as autoras, apontam para características de viés funcionalista e que a influência dessas teorias curriculares norte-americanas no Brasil tinha uma razão política:

Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES e MACEDO, 2010, p.13).

Como já mencionado na seção anterior, após a primeira Guerra Mundial houve uma preocupação por parte da UNESCO com o alto índice de pobreza na América Latina (e no restante do mundo também) que eram justificados pelos organismos internacionais devido aos baixos indicadores educacionais, ou seja, a grande quantidade de adultos analfabetos e pessoas que não concluíram seus estudos no tempo regular.

Portanto, para haver melhoras econômicas – segundo a UNESCO – deveria haver investimento no campo educacional, uma vez que, segundo a lógica do mercado, a vida ocupacional adulta requeria possuir uma habilidade.

A “ajuda” financeira para o investimento na educação viria, contanto que houvesse por parte dos países Latino-Americanos a assimilação de modelos baseados nas teorias curriculares norte-americanas. Nos anos 20 as teorias curriculares vigentes eram as teorias tradicionalistas que como apontam Silva (2016), estavam marcadas pela mecanicidade na qual o currículo era construído.

Dentre os autores que marcariam as concepções tradicionalistas do currículo está o norte-americano Bobbitt. Para o autor o objetivo da educação consistia em formar trabalhadores especializados preparando-os para o mercado econômico. Para alcançar tais objetivos, Bobbitt propunha que a escola funcionasse tal qual uma empresa com metas a serem alcançadas de forma eficiente. A organização desses objetivos seriam materializados através do currículo não passando este de uma atividade burocrática, uma simples questão de técnica (SILVA, 2016).

Sendo os objetivos da educação a preparação de trabalhadores especializados, cabia organizar no currículo as habilidades que a vida profissional requeria, por isso “tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (SILVA, 2016, p.23). Essa característica técnica e direcionada para as habilidades que consubstanciaram o currículo teria seu auge com os estudos de currículo de Tyler.

O currículo para Tyler estava centrado na organização e no desenvolvimento, buscando responder a quatro questionamentos básicos: quais objetivos educacionais a escola quer atingir; que experiências educacionais levam a esses objetivos; como organizar essas experiências de forma eficiente e como saber se esses objetivos estão sendo alcançados.

Nessa forma organizacional do currículo a divisão é feita da seguinte forma: em currículo, ensino e avaliação em que o currículo contém os objetivos a serem alcançados e o conteúdo que deve ser ensinado; o ensino consiste na forma em que esse conteúdo será praticado para que os objetivos sejam alcançados e a avaliação para medir o que o aluno aprendeu. Fica claro então, que para autores tradicionalistas como Bobbit e Tyler o sistema educacional deve está diretamente ligado aos objetivos a serem atingidos e as experiências consideradas úteis para a vida ocupacional adulta (SILVA, 2016).

Outra vertente curricular que também é tradicionalista é a progressivista. O autor mais expressivo dessa vertente é o norte-americano Jonh Dewey que diferentemente de Bobbitt e Tyler, sua preocupação foi muito mais na construção de uma sociedade democrática do que com o funcionamento da economia. Dewey considerava muito mais importante que houvesse no planejamento curricular os interesses e as experiências dos alunos e não somente conteúdos voltados para as futuras profissões (SILVA, 2016).

Essa vertente é considerada como de uma abordagem tradicional, pois apesar de seu foco estar centrado na psicologia infantil e na construção de uma sociedade democrática, ela é uma vertente que ainda enfatiza o tecnicismo e o eficientismo visando a preparação da criança para a vida adulta (LOPES e MACEDO, 2011). No Brasil, podemos citar como exemplo de experiências baseadas nas concepções e princípios progressivistas de Jonh Dewey, o educador escolanovista Anísio Teixeira.

No Manifesto dos Pioneiros de 1932, do qual Anísio Teixeira foi um dos intelectuais participantes, havia a proposta de renovação educacional do país. Dentre essas propostas havia a proposta do direito de cada indivíduo à sua educação integral. A educação integral defendida no Manifesto era eminentemente a educação pública e que esta atingisse a população como um todo. O Manifesto ainda sugeria a criação de instituições periescolares e postescolares, que além de oferecer a formação educacional também teriam a função de assistência social. Tais características deveriam ser incorporadas em todo o sistema de organização escolar (CAVALIERE, 2010).

As concepções educacionais desenvolvidas por Anísio Teixeira, bem como a concepção de educação integral, estavam permeadas por ideais democráticos tais como

a universalização da educação e a defesa pela escola pública. O fato de defender a escola pública e a universalização do ensino tinha uma razão: transformar a sociedade em um “espírito comum e comum ideais, consolidada justamente pelo o que seria a massificação do modo industrial de pensar” (TEIXEIRA, *apud*, Evangelista, 1993, p.92).

Anísio Teixeira acreditava que a sociedade brasileira alcançaria o desenvolvimento econômico através do êxito do sistema educacional. Para isso propôs uma educação integral que “residia no fato de dar a cada um oportunidades iguais para que cada um se desenvolvesse pelas suas competências e capacidades individuais” (EVANGELISTA, 1993, p. 93), portanto, formar a todos os cidadãos sem distinção de classe em que cada aluno seria inserido em uma profissão de acordo com sua aptidão.

Anísio Teixeira também atribuía à educação duas funções dicotômicas: a intelectual e a prática. Para o autor alguns alunos teriam as aptidões necessárias para exercer os trabalhos manuais que a sociedade industrial exigia e outros alunos, as aptidões intelectuais para pensar nas necessidades da sociedade industrial.

Baseado então nessa perspectiva de educação integral, podemos concluir: se a forma de construir o currículo e a metodologia continuaria baseada nas aptidões, a defesa de uma educação integral baseada em oferecer oportunidades iguais para o desenvolvimento individual não mudaria a desigualdade existente na sociedade, mesmo que isso trouxesse um bom funcionamento da economia. Essa escola idealizada pelo educador ainda seria uma escola formadora do *status quo*, doutrinária e meritocrática, mesmo que estivesse designada a ofertar educação para todos.

Cavaliere (2010) ressalta que a defesa de uma educação integral por Anísio Teixeira se baseava na crença das potencialidades que a educação desenvolveria nos alunos e dessa forma os mesmos poderiam se “encaixar” dentro da sociedade. Podemos perceber que a concepção educacional de Anísio Teixeira não visa romper com a lógica de mercado. Pelo contrário, o autor acredita que é o próprio desenvolvimento do mercado econômico que fará com que a sociedade prospere, por isso, seus ideais educacionais – por mais que fossem progressivistas comparado ao ensino tradicionalista da época – não fazem de Anísio Teixeira e do documento Manifesto dos Pioneiros defensores de uma teoria crítica.

Silva (2016) relata que as teorias tradicionais começariam a ter sua hegemonia contestada por volta dos anos 60, momento marcado por “grandes agitações e transformações” (p.29) no mundo todo. No Brasil, em particular, teremos a obra de

Paulo Freire que contestam as teorias tradicionais curriculares, uma vez que estas teorias tradicionais – ao manterem o *status quo* – mantêm também as desigualdades e injustiças sociais.

Porém, a obra de Paulo Freire não pôde ser amplamente divulgada no país – como já mencionado na seção anterior – devido ao advento da ditadura militar. Sua obra foi considerada subversiva, ou seja, de caráter comunista e deveria, portanto, ser combatida. O Plano Nacional de Alfabetização elaborado em 1963 tendo o método do professor Paulo Freire como instrumento, não chegou a ser posto em prática devido ao golpe militar de 1964.

No livro intitulado *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire (1981) traz vários escritos seus feitos durante o período da ditadura militar. Em um texto escrito em 1968 em que falava sobre a reforma agrária, ele alertava para os riscos do ensino mecanicista e tecnicista, preparadores das aptidões de cada um e seu “lugar na sociedade”. Para o autor, eles “são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo da reforma agrária” (p.26).

Apesar de está se referindo a situação do camponês no Brasil, seus conceitos sobre o ensino tecnicista abrange a educação como um todo. Ele procura deixar bem claro que tais ensinamentos (tecnicistas) procuram minimizar o aluno – no caso do texto, o camponês – fazendo o ato educativo **para** os alunos, como se fossem simples objetos e não **com** eles, ou seja, como sujeitos do próprio ato educativo (FREIRE, 1981).

O reconhecimento do aluno enquanto sujeito do ato educativo para o professor Paulo Freire (1996) é um processo que deflagra no aluno “uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (p.24). Dessa forma, iríamos nos distanciando cada vez mais do ensino bancário “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p.25).

Ele ainda acrescenta:

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.26).

A ideia de que a educação seria uma ferramenta para a mudança da sociedade, para a formação de um aluno crítico, consciente da própria condição de dominado, foi o

que fizeram suas obras serem consideradas subversivas e, portanto, proibidas de serem difundidas.

Devido a isso durante os vinte anos em que o Brasil esteve sob o domínio da ditadura as teorias curriculares vigentes na educação do país estavam centradas nas teorizações tradicionais norte-americanas, apesar de já haver no país em questão um movimento que exprimia insatisfação quanto às concepções tecnocráticas dos modelos curriculares de Bobbit e Tyler. Esse movimento foi chamado de reconceptualização ou nova sociologia da educação:

Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referência no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu (LOPES E MACEDO, 2010, p. 14).

Portanto, aqui no Brasil, somente após a redemocratização é que haveria espaço para a influência de outras teorizações curriculares. Os estudos sobre o campo curricular tinham influência de viés marxista e buscavam analisar agora as relações de poder, uma vez que, acreditava-se que o currículo só poderia ser compreendido e modificado quando contextualizado politicamente, economicamente e socialmente.

Para compreender as relações de poder existentes no currículo era necessário então estudar as seguintes relações: conhecimentos científico e escolar; saber popular e senso comum; seleção de conteúdos. Ao analisar essas vertentes compreendia-se que havia uma necessidade em “duvidar” dos conteúdos curriculares escolhidos, superar dicotomias entre conteúdos (científico e escolar, saber popular e senso comum), métodos e relações específicas da escola, para buscar assim, a superação do currículo reprodutor do *status quo* e a construção de um currículo que recrie a hegemonia ideológica de determinados grupo da sociedade. (LOPES e MACEDO, 2010, 2011).

De forma resumida, pode-se afirmar que as teorias críticas do currículo buscavam mostrar que a forma como o currículo escolar foi elaborado durante tanto

tempo, não era um espaço de oportunidade a todos, mas sim um espaço pensado para garantir a diferenciação social existente. Por isso, somente quando a ideologia da classe dominante fosse compreendida e recriada é que seria possível a superação daquele currículo.

Durante os anos 1990 no campo do currículo no Brasil, a perspectiva pós-estruturalista ganhou espaço. Enquanto as teorias críticas centram sua análise na relação entre questões de poder e questões econômicas existentes no currículo, as teorias pós-estruturalistas “ampliariam o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às ideias de razão, progresso e ciência” (LOPES e MACEDO, 2010, p.22).

O multiculturalismo, por exemplo, é um fenômeno que surge nos países do Norte e que passou a criticar as culturas privilegiadas, ou seja, culturas que possuem suas características tidas como comuns, corretas: a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. São as características dessas culturas que marcam presença nos currículos escolares enquanto as demais culturas não se viam representadas nos espaços escolares (SILVA, 2016).

Para que houvesse uma mudança substancial quanto à hegemonia de uma só cultura no currículo seria necessário a reflexão das formas de poder utilizadas para manter outras culturas como inferiores. Nesse ponto, podemos ressaltar a importância das teorias pós-estruturalista para o campo do currículo, uma vez que elas ampliaram aspectos importantes a serem analisados. As teorias deixam claro que a exclusão de um determinado grupo não se dá somente por sua condição financeira, mas também, pelo gênero ou etnia que ela representa, por exemplo.

No Brasil, essa análise se torna ainda mais importante pela condição histórica que nosso país foi submetido à chegada dos europeus. A teoria pós-colonialista – que se encontra também nas teorias pós-estruturalistas – “tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia” (SILVA, 2016, p.125).

Essa análise nos permite compreender a visão de sujeito subalterno que os europeus tinham dos povos indígenas e africanos e de como essa visão se perpetuou durante anos nos currículos, tornando este, um espaço não só de ausência de representatividade, mas principalmente um espaço hegemônico e perpetuador da cultura do colonizador.

As discussões postas pelas teorias críticas e pós-estruturalistas foram, portanto, fundamentais para se reivindicar uma mudança no currículo tradicional, reproduzidor do *status quo* tanto das classes sociais como da cultura do homem branco. A partir desses novos olhares críticos direcionados ao currículo escolar, questionaram-se os conteúdos, as metodologias, as avaliações, a formação de professores. A partir desse momento, *o que ensinar*, estaria preocupado com as mudanças estruturais necessárias ao currículo para que outras vozes tivessem espaço na sociedade.

É nessa conjuntura histórica de reivindicações que surge a discussão sobre currículo integrado. Basil Bernstein é um dos autores que teoriza sobre a integração do currículo e sua relação para a transformação da sociedade de classes. Seus estudos sobre o currículo integrado surgem quando o autor passa a ensinar em uma escola de Londres e ele nota que há uma diferenciação na forma de comunicação entre alunos. A partir daí Bernstein busca conhecer o que gerava essa diferenciação (BERNSTEIN, 1990).

O autor argumentava que essa diferenciação estava relacionada às relações sociais. Para o autor as relações sociais regulavam os significados léxicos, sintáticos, das metáforas e o simbolismo da linguagem. Bernstein passou então a estudar essa variação linguística e descreveu as formas das falas em código elaborado e código restrito em que o código elaborado constituía maiores possibilidades combinatórias entre os significados léxicos, sintáticos, de metáforas e do simbolismo, enquanto o código restrito possuía termos de significados particularistas, locais e dependentes do contexto (BERNSTEIN, 1990).

O uso desses códigos seria diferenciado, portanto, de acordo com o contexto em que se encontrava determinado sujeito, quanto aos pressupostos sociais e também quanto às relações sociais a que o sujeito pertence (BERNSTEIN, 1990). Após elaborar os conceitos de código elaborado e restrito, o autor passa a discorrer sobre a influência das relações de poder presentes nos códigos e de como a partir dessa influência presenciemos a reprodução de uma sociedade de classes dentro das escolas. Essa reprodução se materializava através do currículo.

Bernstein então, diferenciava o currículo em duas estruturas, o currículo do tipo coleção e o currículo integrado:

No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio

abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA, 2016, p. 72).

Bernstein (1990) analisava como as relações de classe penetram seus códigos, pressupostos, princípios e práticas na escola de forma a colocar o aluno em uma **posição** baseada na sua origem de classe. Essa **posição** seria mantida devido às relações de poder que reproduz e legitima as **posições** no interior de qualquer divisão social do trabalho.

O autor explica que essas posições são diferenciadas entre si pelo grau de isolamento entre elas: quanto mais forte o isolamento entre as posições, mais distintas são as identidades e para que houvesse uma redução nesse isolamento seria necessária a ação de práticas integradas, pois somente com a redução desse isolamento “as relações de poder nas quais a divisão social do trabalho está baseada serão contestadas e postas a descoberto” (BERNSTEIN, 1990, p.140).

Ao elaborar tais concepções, Bernstein estava, inicialmente, preocupado em descobrir o que estava por trás do fracasso educacional das crianças e jovens da classe trabalhadora. Ele chega à conclusão que o código elaborado na escola está muito distante do código que as crianças e jovens da classe trabalhadora têm acesso, o que as levaria ao fracasso escolar. O autor também atribui ao fracasso escolar desses jovens a divisão entre o ensino acadêmico tradicional – cuja classe a ter acesso era a dominante – e o ensino profissionalizante que era destinado à classe trabalhadora (BERNSTEIN,1990).

A divisão do currículo em disciplina, também expressa uma nítida relação de poder para Bernstein (1990). As disciplinas consideradas importantes são aquelas que possuem uma finalidade social a ser atendida: a história contada, a língua aprendida, os cálculos reproduzidos, os autores estudados, fazem parte da formação hegemônica da cultura considerada correta. Bem como, os conteúdos aprendidos pela classe dominante não eram os mesmo aprendidos pela classe trabalhadora, ou seja, o isolamento entre as disciplinas geram as relações de poder e somente com sua redução através da integração poderia haver uma redução nas relações de poder existentes.

Outra proposta de currículo integrado que surge no Brasil nos anos 90 é o currículo em rede. O objetivo do currículo em rede no Brasil era superar o enfoque disciplinar no espaço escolar buscando “recuperar o conhecimento em sua totalidade” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 32). Essa proposta consistia na criação de eixos

curriculares, ao invés de disciplinas. Os eixos curriculares também deveriam estar presentes nas universidades para a formação de professores, em que seriam abordados os seguintes temas: a relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública, o cotidiano da escola e da sala de aula e o discurso das culturas vividas (LOPES e MACEDO, 2010).

As novas ideias tecidas pelo currículo em rede são ideais para a conjuntura social que estava surgindo: a necessidade de ouvir as múltiplas vozes presentes na sociedade, a possibilidade de representatividade destas no currículo e o conhecimento o do senso comum incorporado ao conhecimento científico.

Além das teorizações do currículo em rede existe também a proposta de currículo integrado baseado na interdisciplinaridade. Lopes e Macedo (2011) comentam que:

É possível afirmar que a perspectiva integrada de tais enfoques curriculares permanece hoje na concepção de interdisciplinaridade. Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações. Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência (p.131).

O currículo integrado baseado na interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, tal qual o currículo em rede, porém sua materialização deveria ocorrer através das inter-relações entre as disciplinas, observando dessa forma que nenhum conhecimento – ou área de conhecimento – se finda em si só, mas sua existência se dá de forma correlacionada.

Paralelo a discussão sobre as novas conjunturas curriculares no Brasil havia a discussão a respeito da melhora da modalidade da EJA, bem como uma educação diferenciada – daquilo que estava sendo praticado – para a classe trabalhadora. O descaso do Estado para com a EJA durante tantos anos sob a aplicação de políticas públicas descontínuas exigia medidas para reparar tantos anos de exclusão desse público a escola.

Foi então, a partir da discussão do currículo integrado visando uma perspectiva educacional diferenciada da perspectiva mercadológica e a necessidade de reparar o

abandono do Estado ao público da EJA que se passou a discutir sobre a criação de um programa que reparasse tais danos. Esse programa viria a ser o PROEJA.

Os anos de luta pela possibilidade da criação de uma política pública perene para a EJA finalmente se materializava no programa com um diferencial das políticas anteriores: absorver as discussões sobre a possibilidade de proporcionar a esse público uma formação educacional não fragmentada e sim integrada ao ensino profissionalizante, através de um currículo integrado (BRASIL, 2007, p.33).

3.2 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: base teórica e metodológica de sua concepção e possibilidades de implementação

A discussão de um programa voltado para a EJA é baseada no histórico de políticas públicas insuficientes para dar conta da quantidade de analfabetos, jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos no ensino regular. Baseado nessa realidade que perpassa o Brasil desde a colonização, os educadores brasileiros lutaram – e lutam – para a efetivação de políticas públicas atuantes na EJA na expectativa que o atual quadro educacional para esse público pudesse ser modificado.

Paralelo as discussões de um programa para a EJA, existia também a defesa de uma integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. Ramos (2007) relembra que durante o período de redemocratização do país, os educadores reivindicavam a construção de uma educação nacional comprometida com a classe trabalhadora. A concepção defendida perpassa então pelo ensino médio integrado baseado nas concepções da escola unitária de Gramsci, politecnia e de formação omnilateral.

A defesa do ensino médio integrado visava à superação da dualidade histórica da formação para o trabalho manual e intelectual, em que o trabalho manual se encontrava nos ensinos profissionalizantes e o intelectual nas universidades. Tal dicotomia existia devido ao processo inerente de reprodução de classes sociais no modo de produção capitalista, direcionando o trabalho manual para a classe trabalhadora e o intelectual para a classe dominante. Ramos (2007) acrescenta:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da

sociedade usando sua força de trabalho e aquelas destinadas aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta hegemônica. É uma luta que não dá trégua e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (p.3).

O ensino profissionalizante em sua trajetória histórica esteve voltado para atender a classe menos privilegiada. Sua origem está relacionada à perspectiva assistencialista que buscava amparar os órfãos e todos aqueles que viviam em situações não privilegiadas na sociedade. Um dos primeiros indícios das origens da educação profissional no Brasil data da época do Império, em 1809, em que houve a promulgação através de Decreto do então Príncipe Regente D. João criando o Colégio das Fábricas (MOURA, 2007).

Ainda podemos citar outros exemplos, como a criação da Escola de Belas Artes em 1816 que tinha por objetivo articular o ensino das ciências e do desenho para serem realizados nas oficinas mecânicas. Em 1861 houve a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro que tinha por objetivo capacitar pessoas para serem funcionários públicos nas secretarias do Estado. Já em 1840 houve a criação das Casas de Educandos e Artífices em que foram construídas dez casas pelo país sendo a primeira em Belém. Em 1854 houve a criação dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Esse asilo ensinava as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas (MOURA, 2007).

O caráter assistencialista que circundava o ensino profissionalizante viria a ser modificado pela preparação de operários para o trabalho nas fábricas no início do século XX, “assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia” (MOURA, 2007, p.6).

É importante ressaltar também, que tal modificação no papel do ensino profissionalizante surgiu também pela preocupação que a classe dirigente sentia mediante as organizações de movimentos grevistas, que se espalharam pelos principais centros industriais do país. A classe dirigente passou a ver o ensino profissionalizante “como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro” (MANFREDI, 2002, p.82).

Podemos citar a criação da Escola de Aprendizizes Artífices em 1909. Foram criadas dezenove escolas, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. A finalidade do ensino das escolas era a formação industrial, portanto, elas formavam operários e contramestres através de ensino prático e conhecimentos técnicos. No mesmo ano o ensino agrícola também foi organizado e passou a capacitar chefes da agricultura, administradores e capatazes. (MOURA, 2007), (MANFREDI, 2002).

Observamos, portanto, que as escolas eram destinadas aos mais pobres e humildes e que para serem inclusos em um sistema em desenvolvimento (industrial capitalista) e amenizar as tensões advindas com o desenvolvimento desse mesmo sistema, essas pessoas receberam uma educação prática e técnica. Sendo assim, o sistema de ensino profissional criado possuía “caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” (MOURA, 2007, p. 6).

A educação brasileira segue, portanto, nessa dualidade: uma formação para os filhos da elite e outra formação para os filhos dos trabalhadores. Percebemos essa dualidade ainda nos anos 30 em que o ensino estava dividido em primário, com 4 anos de duração e o ginásial com 6 anos de duração com caráter propedêutico. Já aqueles que não cursariam o ginásial podiam cursar o curso normal (2 anos de duração), o curso rural (2 anos de duração) ou curso profissional (2 anos de duração) em que todos esses tinham caráter terminal e eram voltados para atender aos setores produtivos da economia (MOURA, 2007).

O processo de industrialização no país acaba tornando hegemônica a concepção de Educação Profissional voltada para o trabalho assalariado e para o emprego e, portanto, legitimando a separação entre o trabalho manual e o intelectual em que o ensino secundário estava destinado às elites que conduziriam a sociedade e o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas. O texto da Constituição de 1937 deixa bem claro essa hegemonia e o direcionamento do ensino profissional para os mais pobres ao fazer a diferenciação de escolas vocacionais e pré-vocacionais:

Art 129 - O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, Art. 129).

Ao longo dos anos são vários os exemplos na nossa história que demonstram a caracterização do ensino profissional como uma educação de caráter técnico. Nos anos 40 foram promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema – em que o ensino secundário formaria os dirigentes preparando-os para o ensino superior e os demais formavam mão-de-obra específica para os demais setores da produção: ensino industrial, ensino comercial, ensino agrícola e o ensino normal (formação de professores para o ensino primário) (MANFREDI, 2002). Ainda nos anos 40 houve a criação do Sistema ‘S’ (SENAI, SENAC, SESC, SENAT, SEST, SENAR, SESCOOP e SEBRAE) de iniciativa privada com a tarefa de preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Nos anos 60 entrou em vigor a primeira LDB do país – Lei nº 4024/61 – que começou a tramitar em 1948, mas só teve seu texto aprovado em 1961, no período de redemocratização do país. Diante dos conflitos de poder que havia no país nesse período (abertura da economia para o capital estrangeiro, pressão das classes subalternas por melhores salários) havia uma polarização de interesses em torno da LDB: setores populares *versus* classes hegemônicas. Diante dessa polarização a LDB refletiu tais contradições sendo que:

(...) a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação (MOURA, 2007, p. 11).

Infelizmente, essa equivalência entre os cursos só ocorria em termos de lei, pois os currículos continuavam a manter a dualidade no ensino, privilegiando os conteúdos que eram exigidos para o ingresso no ensino superior (ciências, letras e artes) e nos cursos profissionalizantes, esse conteúdo, no entanto, era visto de forma reduzida para dar espaço aos conteúdos técnicos exigidos da profissão.

Nos anos 70, a Lei nº5692/71 torna compulsório o ensino profissionalizante de 2º grau em todas as escolas públicas e privadas do país, porém, na prática a construção ocorreu de forma diferenciada, pois as escolas particulares continuavam com seus currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, e nas escolas estaduais e federais o ensino de formação geral foi empobrecido para dar lugar à profissionalização instrumental. Nosella (2016), inclusive, faz uma referência a Lei nº

5692/71, comentando que esta foi “na verdade [uma das muitas tentativas de] tentar barrar à massa estudantil brasileira a entrada ao ensino superior.” (p.53).

A tentativa de integração ocorrida nos anos 60 e 70 não era a mesma integração almejada pelos educadores brasileiros nos anos 80. A integração desejada foi baseada na concepção da escola unitária de Gramsci, na formação omnilateral e na politécnica. A defesa do ensino médio integrado, baseado nessas concepções, se justifica porque os educadores entendiam que através delas poderiam romper com a dualidade educacional existente.

Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e aos conhecimentos necessários para o trabalho. Lembrando que o conceito de trabalho é entendido no seu sentido amplo: como realização e produção humana, mas também como práxis econômica. Nesse ponto, a politécnica, associada à educação unitária, possibilitaria uma educação para o trabalhador com acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional.

Gramsci ainda comenta que a formação para o proletariado, pensada pela burguesia, é uma formação enciclopédica que entende o ser humano como um recipiente a ser enchido, não visando, portanto, a formação cultural, que para o autor “é conquistar uma consciência superior, através do qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres.” (Gramsci, *apud* Nosella, 2016, p. 48).

A formação descrita acima por Gramsci baseia-se na concepção omnilateral que também está presente nesse ideário educacional, pois ao entender o trabalho como realização humana, percebe-se que a ciência é o conhecimento produzido pela humanidade, mediado pelo trabalho, ou seja, pela ação humana. Atrelada a essas concepções, não podemos esquecer a cultura, pois através de seus valores e normas, elas orientam a vida em sociedade e até mesmo dos conhecimentos produzidos (RAMOS, 2007).

Ramos (2007) demonstra que há uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura. Sendo assim, se essas relações (trabalho, ciência e cultura) são indissociáveis, a formação educacional deve abrangê-las, a fim de proporcionar ao aluno uma formação sem fragmentos de sua própria concepção ontológica enquanto ser humano. Daí a importância da concepção omnilateral no processo educacional.

Como podemos perceber, a formação profissional acabou por torna-se uma obrigatoriedade para a classe trabalhadora devido às mudanças históricas do processo

produtivo. Sendo assim, a luta histórica dos educadores em suas reivindicações é que essa formação não seja feita baseadas em dualidades, excluindo a classe trabalhadora de ter acessos aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Por isso Ramos (2007) explica que:

(...) formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (p.5).

No Brasil, especificamente, a luta contra esse tipo de formação profissionalizante se daria até mesmo após o processo de redemocratização, isso porque em 1997 entrou em vigor o Decreto nº 2208. Como já mencionado na seção anterior, o Decreto não permitia a integração entre ensino médio e profissionalizante – e recebeu muitas críticas por parte dos educadores brasileiros, sendo considerado como um grande retrocesso para a educação do país.

Ao invés da dicotomização entre as modalidades de ensino, os educadores defendiam a sua integração, a fim de, “construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um país gigante com pés de barro” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.14). Outro pressuposto defendido pelos educadores é:

(...) de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 15).

Ramos (2007) é bem específica ao relatar o motivo de sua defesa pela integração entre o ensino médio e o profissionalizante. A autora explica que a juventude da classe trabalhadora “não pode adiar para depois da educação básica ou ensino superior o ingresso na atividade econômica” (p.10), ou seja, a eles é exigido o ingresso no mercado de trabalho tão logo tenham consciência dos limites que qualquer projeto de vida terá, devido à situação de sua classe.

Ramos (2007) explica que defender a integração se faz necessário para que os jovens e adultos possam adquirir os conhecimentos necessários para estruturar a sua

vida produtiva de forma digna. Para isso, a autora explica que a forma integrada das modalidades deve obedecer a algumas diretrizes ético-políticas:

(...) integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (p.14).

Podemos concluir, então, que ao se pensar o currículo integrado dentro da formação integrada aqui exposta, o mesmo deve considerar as diretrizes ético-políticas desenvolvidas pelos educadores e defensores da integração entre as modalidades em questão, pois são essas diretrizes que de fato devem orientar não só a elaboração do currículo, mas também a metodologia e a formação continuada para os professores, para assim pensarmos na busca de uma mudança substancial do que está sendo realizado até o momento.

O currículo integrado deve, então, “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2007, p.17), ou seja, os conteúdos que se encontram no currículo integrado não tem fim em si mesmo nem ficam “presos” ou isolados nas disciplinas que ocupam. Eles fazem parte de uma realidade, pertence a um determinado período da história, portanto, fazem parte de uma totalidade que está inter-relacionada.

É nessa conjuntura de luta por uma integração entre o ensino médio e o profissionalizante que nasce o PROEJA – um programa voltado para a EJA – ou seja, o programa nasce em uma conjuntura de lutas, por uma transformação estrutural na educação e na sociedade, vinculando a educação às necessidades do sujeito e não do mercado de trabalho. Para se buscar essa mudança estrutural era necessário pensar e por em prática um currículo diferenciado que exprimisse as concepções defendidas pelos educadores.

O programa foi instituído primeiramente pelo Decreto nº 5478/2005 – após a revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/2004. Depois de alguns questionamentos feitos sobre a abrangência do programa, um novo Decreto é instituído,

nº 5840/2006, em que o PROEJA também abrangeria o ensino fundamental e sua atuação também se daria em outras instituições além dos Institutos Federais.

Além de buscar proporcionar o direito à educação para os jovens e adultos, o PROEJA também busca uma nova relação entre a educação desse público e o mundo do trabalho – em que geralmente eles já estão inclusos. As concepções tradicionais do currículo demonstraram que a educação esteve a “serviço” do mundo do trabalho, buscando mapear as habilidades necessárias para a vida adulta dos alunos. Já as concepções críticas e pós-estruturalistas demonstraram que há a possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja direcionador e nem mesmo que busque formar habilidades.

A discussão sobre o papel da educação é ampliado, bem como os conteúdos propostos para o currículo também são colocados em discussão. Essa discussão perpassa também sobre a concepção marxista que defende uma relação intrínseca entre educação e trabalho, em que estes deveriam ser utilizados para recuperar a relação entre conhecimento e prática no trabalho, de forma que os alunos dominassem os fundamentos das diversas técnicas produtivas e não só parte delas.

A materialização da ampliação sobre o papel da educação pode ser presenciada com a Resolução nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio que foi publicada após a criação do PROEJA. Nela podemos encontrar, no parágrafo único, a menção sobre a EJA: “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.” (p. 2).

Além de integrar a formação da modalidade EJA com a Educação Profissional Tecnológica, a Resolução ressalta que um dos princípios norteadores para a formação Profissional e Tecnológica consiste no trabalho como princípio educativo, realizando, portanto, uma formação que integre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Tais características culminam para a formação integrada, pois há a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, abandonando, portanto, a perspectiva de uma formação unilateral que vem a ser um dos objetivos do PROEJA. (BRASIL, 2012).

Não era simplesmente educar para o trabalho, mas articular a educação ao trabalho. Compreendê-lo, portanto, como princípio educativo buscando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral que busca atender

o público da EJA, na garantia do direito Constitucional do acesso à educação básica e do direito contínuo ao processo educativo, abandonando a perspectiva de formação educacional para o mercado de trabalho e defendendo uma formação integral dos sujeitos, respeitando não só o conhecimento hegemônico, mas também o conhecimento não hegemônico (BRASIL, 2007).

Na busca por atender a tais princípios e concepções, o currículo integrado do PROEJA considera três formas possíveis de organizar o currículo: através da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade. A interdisciplinaridade busca superar a visão fragmentadora da produção do conhecimento e superar a fragmentação da difusão do conhecimento.

É importante lembrar que a interdisciplinaridade está além de uma forma metodológica de tratar o ensino. Ela é um pressuposto epistemológico que segundo Frigotto (1995):

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente nesse plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (p.26).

Portanto, a interdisciplinaridade não trata somente de uma técnica didática, é muito além disso, ela é uma necessidade. Isso se deve, devido ao fato do homem não ser um sujeito formado de um único elemento, mas sim de elementos biológicos, intelectuais, culturais, afetivos e estéticos, em que todos esses elementos convergem para uma unidade, mas ainda assim com suas particularidades, uma vez que cada uma delas é resultante de relações sociais.

Por isso, para compreender um objeto produzido e socializado pelo ser humano é necessário compreender que essas construções aconteceram dentro dessa complexidade, sendo que não há como compreendê-los separadamente, mas somente dentro da análise de sua totalidade que se dá de forma interdisciplinar.

O objeto de estudo desse trabalho, por exemplo, é um objeto que foi construído dentro dessa complexidade. Por ser o currículo integrado do PROEJA, que é um programa voltado para a formação do trabalhador dentro de uma perspectiva educativa,

é necessário – antes mesmo de compreender o currículo integrado – entendermos como as relações de trabalho e educativa foram construídas dentro da sociedade capitalista. Para isso, é necessário recorrermos à história.

Historicamente as relações de trabalho se construíram “sob relações de dominação, exclusão e alienação, mediante a cisão dos homens em classes ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 1995, p.34). Já as relações educacionais apontam para as escolas, os conteúdos, o currículo como espaço de transmissão da ideologia capitalista (ALTHUSSER, 1983) e espaço de aprendizagem das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista (BOWLES e GINTIS, apud, Silva, 2016).

Ora, se historicamente a escola, juntamente com o currículo, vêm sendo utilizados para a transmissão da ideologia capitalista e de como se tornar um bom trabalhador, onde “o capitalismo rompe o vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante” (KOSIK, 1976, p.110), fica evidente que os conteúdos e a estrutura escolar viriam a refletir essa forma fragmentada de conceber o trabalho, bem como igualmente prepará-los para o trabalho.

Devido a isso, o currículo integrado do PROEJA propõe, como um de seus princípios, uma formação que busque combater essa fragmentação histórica, que se construiu tanto em nível mundial como em nível nacional e que afetou de forma ainda mais massacrante aqueles que necessitam da EJA. Então:

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

Por isso, a interdisciplinaridade faz parte da orientação curricular do PROEJA, uma vez que ela, enquanto pressuposto epistemológico, que busca compreender os diferentes objetos como uma unidade na diversidade, irá agir como uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino, para produzir novos conhecimentos, pela integração dos já produzidos. Lück (1994) esclarece:

A interdisciplinaridade, do ponto de vista da laboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles e com o sentido de alargá-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando a disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo. O pensar e o agir interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento [...] surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação (p.62).

A interdisciplinaridade – na visão de Lück (1994) – propõe como técnica didática, uma ligação entre as disciplinas escolares, bem como entre o ensino e à realidade dos alunos, assim como a superação da fragmentação do ensino para promover a formação global e crítica do aluno.

Tais características estão em consonância com os princípios do PROEJA que visa uma formação voltada para a compreensão do mundo como um todo, de forma a proporcionar ao aluno a capacidade crítica para avaliar a realidade da classe trabalhadora no intuito de transformá-la, bem como articular aos conhecimentos prévios que os alunos da EJA já possuem.

Enquanto a interdisciplinaridade busca uma ligação entre os saberes, porém sem desconsiderar as disciplinas, a transdisciplinaridade não trabalhará com disciplinas. Galo (2000) explica que para compreender o conceito de transdisciplinaridade é necessário que visualizemos o conhecimento e seu processo de construção de outra maneira.

Para isso, ele usa duas metáforas para explicar a formação do conhecimento: a metáfora da árvore e a metáfora dos rizomas. Enquanto na metáfora da árvore o caule é o conhecimento filosófico, os galhos seriam as diversas especializações do saber, que embora tivessem estreita ligação com a Filosofia, não teriam como haver ligação entre si, havendo sempre uma hierarquização entre os conhecimentos.

Já na metáfora do rizoma, há o rompimento dessa hierarquização, uma vez que os caules rizomáticos possuem pequenas raízes que se emaranham entre si e com isso mostram a intrínseca relação entre as várias áreas do saber. Portanto, o conhecimento compreendido de forma transversal, não é somente ‘um’ conhecimento, mas sim conhecimentos, que atravessam diferentes campos sem identificar-se necessariamente com apenas um deles.

Epistemologicamente, a transversalidade vai além da interdisciplinaridade na busca da fragmentação da produção do conhecimento, reconhecendo-o como múltiplo sem nenhuma unidade. Por isso:

A transversalidade rizomática [...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito as diferenças, construindo possíveis trânsitos pelas multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2000, p.33).

Enquanto a interdisciplinaridade aponta para a compreensão da complexidade que envolve o objeto, devido às suas múltiplas formações que convergem para uma unidade, a transdisciplinaridade não trabalha com a possibilidade dessa convergência para uma unidade, e enfatiza somente a multiplicidade existente na produção do conhecimento.

O ponto positivo dessa concepção, como o próprio Gallo (2000) aponta, é o reconhecimento à multiplicidade das áreas do conhecimento e conseqüentemente o respeito às diferenças. Por isso, ao pensarmos nessa estrutura epistemológica dentro do espaço escolar, estamos pensando em uma educação, que além de deixar de hierarquizar o conhecimento, também estruturará uma nova forma de organização escolar: sem disciplinas.

Ainda abordando o reconhecimento às diferenças, é importante ressaltar que esse posicionamento democratiza os saberes, ou seja, a transdisciplinaridade, ao não fazer distinção dos conhecimentos em disciplinas, se torna muito mais aberta aos saberes que até então eram marginalizados pelos currículos tradicionais por não perceberem conexão com o mercado de trabalho: os saberes não-disciplinares. Esses saberes, segundo Gallo (2000), são os conhecimentos previamente produzidos, baseados na realidade do aluno.

Por ser um programa voltado para o público da EJA, o PROEJA compreende a importância dos conhecimentos não-disciplinares, ou seja, do conhecimento prévio trago por seus alunos. E além de reconhecer a importância, o PROEJA busca (...) “investigar como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios” (BRASIL, 2007, p.36).

Dessa forma, a transdisciplinaridade mostra como é possível lidar com diversos conhecimentos sem tratá-los sob uma hierarquia, mas sim, sob a ótica de quem o

produziu, quando o produziu e sob que contexto produziu, agindo de fato de forma mais democrática e respeitosa em relação aos conhecimentos prévios dos alunos.

Outro aspecto da transdisciplinaridade, e que converge com os princípios do currículo integrado do PROEJA, é o rompimento com a hierarquização entre as disciplinas. Suscitar tal rompimento implica ir além de conhecimentos: implica agir sobre a própria forma de construir a sociedade.

Entendendo que a escola não é só um lugar de reprodução, mas também um espaço de luta, – uma vez que, se ela é um reflexo da sociedade, nela também estará a luta de classes – a construção de seu currículo como uma organização não hierarquizada será refletida na maneira como os alunos veem e interpretam a própria sociedade em que vive, buscando agir nela de forma transformadora.

O Documento Base do programa (BRASIL, 2007) deixa bem claro suas intenções educacionais transformadoras para a sociedade, uma vez que o programa busca romper com o ciclo de uma escolarização acelerada na educação de base ou um ensino técnico com conhecimentos limitados a profissão escolhida pelos alunos. O programa propõe romper com a educação mercadológica. E somente com um currículo que trabalhe sob a ótica transformadora da sociedade capitalista é que poderemos plantar uma semente para tal desenvolvimento.

Enquanto a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade propõe novas visões acerca da concepção, construção e difusão do conhecimento – apesar de suas diferenças epistemológicas e metodológicas – elas possuem um ponto em comum: romper com a fragmentação do conhecimento e da forma como este é inserido dentro dos currículos. Já a interculturalidade traz, para a discussão dentro da perspectiva de currículo integrado, a questão cultural.

A cultura tem sido colocada como um problema dentro da sociedade devido à questões de poder. Fleuri (2003) explica que o conflito entre culturas é antigo. O ponto central em sua discussão é mostrar que esse conflito tem sido, durante anos, resolvido de forma hierárquica, onde perspectivas etnocêntricas foram impostas como único ponto de vista válido. Outro ponto discutido pelo autor, que acabou fracassando, foi a tentativa de homogeneização cultural.

Ele exemplifica o que ocorreu nos EUA com o chamado “melting pot” (podendo ser traduzido como um caldeirão de misturas culturais) que defendia a construção de uma nação unitária – no sentido de que ao ‘misturar’ diferentes culturas,

delas iria emergir uma homogeneização, ou seja, uma característica comum a todos que pertenciam àquela nação.

O resultado dessa tentativa fracassou e o que se presenciou foi um processo de desigualdade social e marginalização cada vez mais latente entre as culturas consideradas referências e as culturas marginalizadas. O autor também explica como esse processo ocorreu na América Latina e trás um dado muito conveniente, que pode ser relacionado com o objeto de estudo desse trabalho:

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem (FLEURI, 2003, p. 20).

Mesmo tratando da questão do baixo rendimento escolar nas crianças que possuem língua materna diferente da língua escolar oficial, o autor trás, como ponto, algo que também ocorreu no Brasil com a EJA: as políticas compensatórias. Em ambos os casos temos situações culturais diferenciadas – línguas maternas diferentes *versus* saberes cotidiano e saberes escolares – e que ao tratá-las de forma compensatórias não resolveu a questão da evasão escolar (no caso da EJA), ou seja, as diferenças culturais devem ser levadas em conta na elaboração curricular de públicos considerados marginalizados, pois elas são tão relevantes para o processo ensino-aprendizagem quanto a escolha da metodologia para difundir um conteúdo.

Ao considerar a cultura como importante para o aprendizado dos alunos, e que por isso deve estar na pauta das discussões sobre essas diferenças, é que a interculturalidade surge. Gadotti (2009) conceitua a interculturalidade como sinônimo de interação, troca e interdependência cultural, ou seja, não há hierarquia entre as culturas e nem mesmo o desejo de homogeneizá-las, mas sim, de tratar essa diversidade através do diálogo.

Fleuri (2003) ainda acrescenta “nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e deslizando do inter- (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupar, etc.) constitutiva de

possibilidades de transformação e de criação cultural”. A busca pela transformação e construção de sociedades plurais onde se reconhece e valoriza à diferença, demonstra os motivos do currículo integrado do PROEJA admitir a interculturalidade como uma perspectiva dentro do programa.

4 O CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO DO PROEJA DO CAMPUS IFMA-Bacabal: a proposta curricular na visão dos gestores e professores

Na seção atual tratamos sobre o currículo do Curso Técnico em Comércio do Campus IFMA – Bacabal, bem como a análise do mesmo a partir do olhar dos sujeitos envolvidos da pesquisa. Analisamos a relação entre o que está proposto no Plano de Curso Técnico em Comércio e as diretrizes orientadoras contidas no Documento Base do PROEJA e, também, a sua implementação no espaço do campus. Dessa forma, buscamos identificar quais os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam o Plano de Curso, quais concepções contidas no Documento Base estão presentes no Plano de Curso investigado e como foram captadas pelos sujeitos diretamente envolvidos com sua implementação.

Essa etapa da pesquisa foi realizada no Campus IFMA-Bacabal por meio de entrevistas semiestruturadas com seis docentes que atuaram no curso durante o primeiro semestre de 2018. Também foram realizadas entrevistas com o atual coordenador do curso Técnico em Comércio, bem como com um dos diretores do campus, conforme já explicitamos neste estudo. As entrevistas foram realizadas nos dias 23/04, 15/08 a 22/08.

Encontra-se na seção também, a caracterização do Campus IFMA –Bacabal, tais como os cursos oferecidos nos níveis médio e superior, cursos oferecidos na modalidade EJA, corpo docente, corpo administrativo e estrutura física. Tal caracterização foi realizada para situarmos o *lócus* onde se desenvolveu a pesquisa e, portanto, melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Por isso, abordamos ainda nessa seção o percurso histórico do Campus Bacabal, bem como a implantação do PROEJA no Campus até a caracterização do objeto realizada pelos sujeitos da pesquisa. É importante lembrar que as categorias norteadoras dessa pesquisa são: Currículo Integrado, Trabalho como Princípio Educativo e Educação de Jovens e Adultos.

4.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO CAMPUS IFMA –Bacabal

O Campus IFMA–Bacabal foi fundado em 22 de setembro de 2010, funcionando provisoriamente na escola municipal, 17 de Abril, localizada no Centro da Cidade. O campus começou seu funcionamento no próprio prédio seis meses depois da sua inauguração, porém, o mesmo ainda não estava com as obras completamente finalizadas.

Além do IFMA, a cidade de Bacabal também conta atualmente com duas universidades públicas: a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), além de faculdades privadas. Na educação básica, segundo o IBGE (2017) o município de Bacabal possuía 103 escolas de ensino fundamental que tiveram 16.961 matrículas. No ensino médio o total de matrículas somou 5.235 alunos. Quanto a última avaliação do IDEB em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.8 e os alunos dos anos finais foi de 4.

A construção do IFMA na cidade faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Como já mencionado anteriormente, o Projeto de Expansão da Rede Federal teve sua meta lançada entre os anos de 2006 e 2007 e tinha por objetivo assegurar que todas as 27 Unidades da Federação tivessem unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica, tanto nas capitais quanto no interior. Também fazia parte do Plano de Expansão direcionar 30 mil vagas ao público da educação de jovens e adultos através do PROEJA em que esse público teria a possibilidade de concluir a educação básica e ao mesmo tempo se qualificarem para o exercício de uma profissão técnica.

A prioridade para a criação de novos Institutos Federais na segunda parte da expansão foi criar unidades da federação que não contavam com nenhuma instituição da Rede Federal, regiões interioranas do território nacional e periferia dos grandes centros urbanos. É importante ressaltar que o Campus IFMA – Bacabal atende não só alunos da cidade de Bacabal, mas também, alunos de cidades vizinhas como São Luís Gonzaga, São Mateus, Bom Lugar, Lago Verde, Conceição do Lago Açu, Olho D'água das Cunhãs, Vitorino Freire e Lago da Pedra.

Atualmente, o Campus IFMA – Bacabal se localiza em uma área de 50.000 m², sendo que dessa área, 5.910,88 m² já foram construídos. Dentre a caracterização do Ambiente Acadêmico feita anteriormente, o campus também consta com a área do

Ambiente Administrativo em que se encontram 2 salas de professores, 1 sala de reunião, 1 secretaria, 1 Diretoria de Planejamento e Gestão, 1 setor de Contabilidade, 1 Núcleo de Gestão de Pessoas, 1 sala de Atendimento Sócio-Psicopedagógico, 1 Copa/cozinha, 1 Arquivo, 1 Núcleo de Tecnologia da Informação, Corredores com Acessibilidade, 1 Despensa e Banheiros no pavimento superior e inferior.

Sobre as formas de cursos técnicos oferecidos pelo campus encontram-se assim distribuídos: integrada e subsequente, além de cursos de Graduação e Pós- Graduação, conforme explicitado anteriormente. No quadro abaixo segue os cursos oferecidos por formas de oferta e público-alvo:

Quadro 1: Cursos ofertados no Campus IFMA – Bacabal atualmente, 2018

FORMA	CURSO	PÚBLICO-ALVO
INTEGRADA	Técnico em Administração	Egressos do Ensino Fundamental
	Técnico em Informática	
	Técnico em Meio Ambiente	
	Técnico em Química	
	Técnico em Comércio	Jovens e Adultos egressos do ensino fundamental e que não concluíram o Ensino Médio
SUBSEQUENTE	Técnico em Comércio	Egressos do Ensino Médio
	Técnico em Administração	
	Técnico em Informática	
GRADUAÇÃO	Licenciatura em Química	Egressos do Ensino Médio
	Tecnologia de Alimentos	
PÓS-GRADUAÇÃO	Especialização em Meio-Ambiente Aplicado ao Ensino de Ciências	Egressos da Graduação
	Especialização em Controle de Qualidade de Alimentos	

Fonte: Campus IFMA –Bacabal, 2018

Para a seleção do curso do PROEJA (Técnico em Comércio), o campus organizou seletivo que constava do preenchimento do Questionário Socioeconômico e Entrevista. A análise do Questionário corresponde a 60 pontos e consta de alguns critérios: capacidade de preenchimento do questionário; condições socioeconômicas; capacidade de expressão escrita e vivência profissional. A entrevista que vale 40 pontos foi realizada por uma equipe designada pelo Diretor Geral do Campus, segundo o edital, e se baseava nos seguintes itens: compatibilidade entre os interesses e intenções do

candidato e o perfil do curso escolhido e experiência do candidato em ocupações do Eixo Tecnológico a que pertence o curso escolhido.

Durante a entrevista com um dos diretores, ele relatou que desde o início do funcionamento do Campus em Bacabal, o IFMA oferece cursos para a EJA, cumprindo o art. 4º e o Parágrafo único das Diretrizes Curriculares nº 6 de 20 de setembro de 2012:

Art. 4º. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 2012, p. 2).

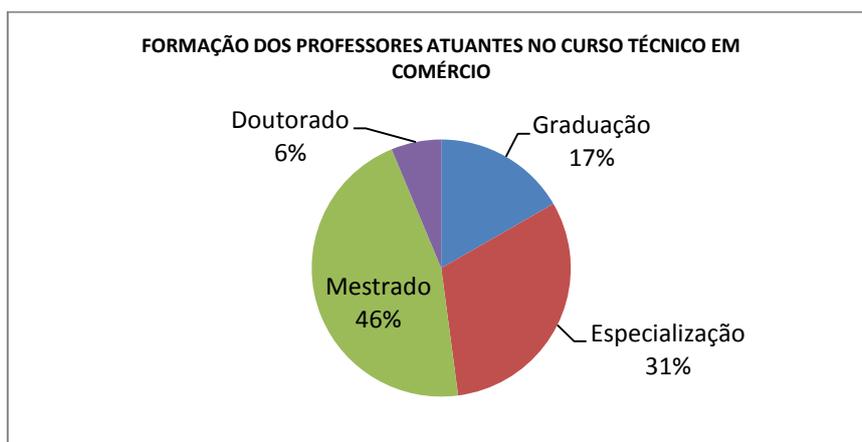
Os cursos técnicos em ensino médio ofertados pelo campus seguem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que foi instituído pela Portaria MEC nº870, de 16 de julho de 2008. De acordo com o CNCT, os cursos devem ser organizados por eixos tecnológicos e o IFMA – Campus Bacabal organiza seus cursos em 4 eixos tecnológicos. São eles:

Quadro 2: Oferta de cursos técnicos em ensino médio quanto ao eixo tecnológico, 2018.

EIXOS TECNOLÓGICOS	CURSO	FORMA
Ambiente, Saúde e Segurança	Técnico em Meio Ambiente	Integrada
Controle e Processos Industriais	Técnico em Química	Integrada
Gestão e Negócios	Técnico em Comércio	Integrada
		Subsequente
Informação e Comunicação	Técnico em Informática	Integrada
		Subsequente

Fonte: Campus IFMA –Bacabal, 2018

Em relação ao corpo docente, o campus possui 51 professores em dedicação exclusiva ou tempo integral de 40 horas. Desses professores, 48 são atuantes no curso Técnico em Comércio. O gráfico a seguir ilustra a qualificação do corpo docente atuante no curso Técnico em Comércio:

Gráfico 1: Formação dos professores atuantes no Curso Técnico em Comércio

Fonte: IFMA – Campus Bacabal (2017)

É importante lembrar que entre o tempo de acesso a esses dados até os dias atuais, eles já poderão ter sofrido modificações. Isso se deve a grande rotatividade de professores que há no campus, seja por meio de remoção, seja para saídas relativas a cursos de mestrado e doutorado. O campus também conta com uma pedagoga para orientação pedagógica aos docentes e discentes.

4.2 O PROEJA NO CAMPUS IFMA – BACABAL

O Campus IFMA – Bacabal oferta cursos para a modalidade da EJA desde a sua fundação em 2010. O curso inicial foi o curso Técnico em Vendas, que funcionavam no período noturno com duração de três anos e abertura de novas turmas anualmente. A escolha pelo curso de Vendas – pertencente ao Eixo Gestão e Negócios – foi devido a importância que o Comércio tem para a cidade de Bacabal, sendo essa atividade uma das que mais contribuem na formação do Produto Interno Bruto do município:

Gráfico 2 – Participação dos setores econômicos no PIB de Bacabal, 2015



Fonte: IBGE, 2015.

O curso Técnico em Vendas teve sua primeira turma em 2010 e após o ano de 2016, a instituição resolveu parar de oferecer o curso devido ao alto índice de evasão e devido ao baixo número de matrícula ao longo dos anos. Durante a entrevista com o *DIRETOR*, indagamos o motivo de não ter havido mais turmas para o curso Técnico em Vendas e sua mudança para o curso Técnico em Comércio:

“A gente estava com uma evasão muito grande no curso técnico em vendas. É tanto que teve um ano que a gente não ofertou porque não teve procura, mesmo a gente fazendo o processo de divulgação. Então nesse ano que a gente não teve a procura da turma, foi o ano que a gente não ofertou, então a gente fez todo um fomento de reestruturar o curso para atrair novamente a comunidade para a instituição. Os fatores foram a evasão, estava muito alta e a não procura do curso. Eles não tinham interesse. Eles achavam que eles iam atuar somente como vendedores. A falta de conhecer o curso, e de olhar só o nome, “ah técnico em vendas então eu vou trabalhar só como vendedor.” Aí fomos fazer o trabalho de formiguinha e explicar o que é o curso, como atua, quais as possibilidades. Aí a gente teve uma resposta mais positiva com o curso de comércio” (DIRETOR)

Os dados da instituição confirmam o problema da evasão no curso Técnico em Vendas:

Quadro 3 – Dados referentes a evasão do Curso Técnico em Vendas do IFMA – Campus Bacabal, 2018

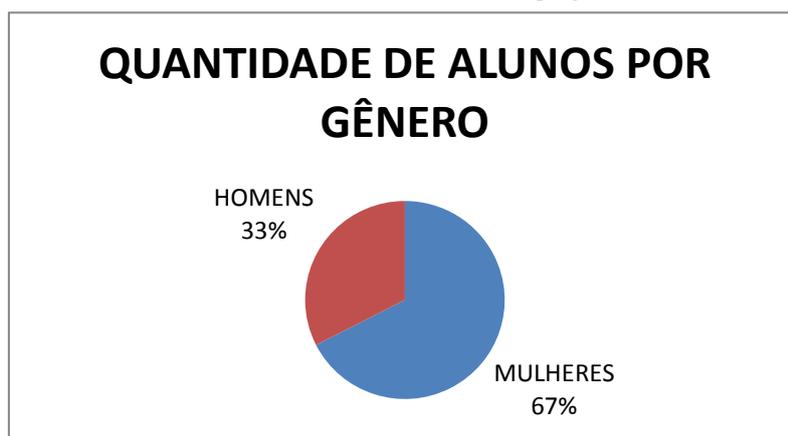
CURSO - TEMPO	MATRICULADOS	CONCLUINTES
CURSO TÉCNICO EM VENDAS – PROEJA. ABR 2011	41	31
CURSO TÉCNICO EM VENDAS – PROEJA. FEV 2012	37	22
CURSO TÉCNICO EM VENDAS – PROEJA. MAR 2013	43	1
CURSO TÉCNICO EM VENDAS – PROEJA. FEV. 2014	41	0
CURSO TÉCNICO EM VENDAS – PROEJA. ABR. 2015	20	4

Fonte: Campus IFMA-Bacabal, 2018

O fato do nome do curso ser *Técnico em Vendas* os alunos acreditavam que só poderiam trabalhar como vendedores após a conclusão do curso. Devido a isso, a instituição não abriu novo edital no final de 2016, para que durante o ano de 2017 pudesse realizar a reformulação do curso. Com o curso devidamente reformulado, lançaram edital no final de 2017 para turma do curso Técnico em Comércio.

Quando em 2017 entramos em contato com a Instituição para informar sobre a pesquisa e sondar a possibilidade da realização da referida pesquisa, já nos foi informado da situação do curso Técnico em Vendas e que a partir de 2018 o curso a ser ofertado seria o curso Técnico em Comércio. Atualmente o curso possui 40 alunos devidamente matriculados, conforme quadro abaixo:

Gráfico 3: Quantidade de alunos matriculados por gênero, 2017



Fonte: IFMA – Campus Bacabal (2017)

Podemos perceber que o público do curso Técnico em Comércio é em sua maioria feminino. Dos 40 alunos matriculados no curso, 27 são mulheres e 13 são homens. É válido ressaltar que uma das alunas do curso possui Deficiência Auditiva.

4.3 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA E O PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: uma análise das concepções e dos fundamentos teóricos e metodológicos do Plano

Para a realização da coleta de dados tivemos, primeiramente, acesso ao Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio e da Resolução nº172 de 12 de setembro de 2017, que trata da aprovação do Curso Técnico em Comércio no campus em questão. Também foi realizado o levantamento da quantidade de docentes que atuam no PROEJA. Antes da aplicação das entrevistas com os docentes, com o coordenador da EJA e com o diretor, houve primeiro um diálogo com um dos diretores sobre a situação do curso Técnico em Comércio no Campus IFMA – Bacabal.

Após esse diálogo, partimos para as entrevistas, que foram realizadas em agosto, após o período de férias dos docentes. Por ser um curso novo e com sua primeira turma efetiva no primeiro semestre de 2018, selecionamos os professores que haviam dado aulas durante o primeiro semestre: 18 professores. Desses professores optamos por uma amostra de 10 docentes, sendo 5 professores atuantes do Núcleo Estruturante – que se refere as disciplinas de formação geral - e 5 professores atuantes no Núcleo Tecnológico – que se refere as disciplinas específicas do curso de Comércio (ao tratarmos sobre a *Organização Curricular* explicaremos a composição de cada Núcleo).

Nesse ponto, porém, as entrevistas não ocorreram como planejado inicialmente, pois encontramos alguns obstáculos. Para a realização das entrevistas, nos foi informado que seria melhor as quartas-feiras, pois seria um dia em que a grande maioria dos professores estaria no campus. Porém, nesse mesmo dia houve uma assembleia e muitos professores deixaram o campus após a mesma, ficando então poucos professores para as entrevistas.

Dos professores que ficaram um deles preferiu não participar da pesquisa, pois alegava que deveria haver certa confusão entre o que a pesquisadora queria e o que o campus oferecia, uma vez que no título da pesquisa estava intitulado PROEJA e o campus oferecia a EJA. Nesse caso o docente acreditava não poder ajudar. Aqui já podemos perceber que o docente na verdade não tinha conhecimento nem do nome do

programa voltado para a EJA nos Institutos Federais, daí sua confusão. Por mais que tivesse havido a tentativa de explicar que a modalidade EJA oferecida pelos Institutos Federais faz parte de um programa intitulado PROEJA, o docente não compreendeu e preferiu ao final não participar. Conhecer o programa é essencial para o desenvolvimento do trabalho da EJA nos Institutos Federais. Uma vez que, conforme já explicado anteriormente nesse estudo, há uma diferença significativa de como no PROEJA se concebe a EJA.

Outro docente alegou que só participaria da entrevista se tivesse acesso às perguntas. Por ele não estar mais no campus, houve tentativa de contato posterior por e-mail, para que ele tivesse acesso às perguntas, porém, não houve resposta do mesmo. O contato por e-mail foi realizado devido ao deslocamento que a pesquisadora deveria realizar – uma vez que a mesma reside em São Luís - MA – para que fosse marcado o horário e dia mais apropriado para o docente. Porém dos 6 professores que fizemos contato via e-mail, só houve retorno de 1 docente.

No final, nossa amostra ficou com um total de 6 professores sendo 4 do Núcleo Estruturante e 2 do Núcleo Tecnológico; 1 coordenador do curso da EJA e 1 diretor. Todas as entrevistas foram autorizadas serem gravadas e transcritas posteriormente.

Ao fazer a análise do Plano de Curso do curso Técnico em Comércio, iniciamos pela Justificativa. Logo no início nos chama a atenção a seguinte afirmativa:

Vale ressaltar, que a implantação deste curso proporcionará uma maior profissionalização do comércio bacabalense e municípios adjacentes, *pois em médio prazo será disponibilizado ao mercado, profissionais com conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem como Técnicos em Comércio*. Outro fator preponderante, é que no âmbito do estado do Maranhão, a oferta do Curso Técnico em Comércio, se alinha as novas tendências de mercado, *formando profissionais aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante a nível local, setor que tem grande potencial de empregabilidade* (IFMA, 2017, p. 6, grifo nosso).

Na Justificativa sobre a oferta do curso Técnico em Comércio, percebemos que a concepção formativa do curso dá ênfase à necessidade de suprir uma demanda mercadológica da cidade e regiões próximas. Ao relatar que em médio prazo será disponibilizado profissionais com conhecimentos e *“habilidades necessárias para o mercado, e aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante a nível local”* percebemos que a concepção de educação do curso está muito mais voltada para

a concepção de competências do que a concepção emancipatória, como propõe o Documento Base do PROEJA:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepara-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, 2007, p. 32).

Devemos lembrar que ao tratarmos da perspectiva do currículo integrado do PROEJA, este não exclui a formação educacional para o mundo de trabalho. Porém, a concepção de formação para o trabalho não está focado em habilidades e competências, tal qual descrito na *Justificativa*. Por isso, ao mencionar tais concepções no Plano de Curso, entendemos que o currículo do Curso exclui uma formação mais ampla, omnilateral, como o que está proposto no Documento Base.

De acordo com o Plano de Curso, foram utilizadas como base para elaboração do Plano de Curso as “Diretrizes Curriculares pautadas na resolução nº6 de 20 de setembro de 2012 que define as diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (IFMA, 2017, p.5).

Essas mesmas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – que possuem os princípios norteadores da política e que estão em consonância com o Documento Base do PROEJA – não mencionam competências ou habilidades, mas sim “perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; *preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante*” (BRASIL, 2012, p.2, grifo nosso).

Dentre os demais princípios norteadores encontrados nas Diretrizes Curriculares está também o Trabalho como Princípio Educativo:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Não encontramos, contudo, o trabalho como princípio educativo como um princípio norteador do Plano de Curso em questão. Na Justificativa do Plano de Curso, ficou bem claro que o trabalho é compreendido e defendido como uma mercadoria que

o trabalhador deve vender em troca de um salário para assegurar sua sobrevivência (SAVIANI e DUARTE, 2015) e que para assegurar tal trabalho deve-se, portanto, se profissionalizar cada vez mais de acordo com o que é exigido pelo mercado de trabalho, não estando em consonância, portanto, com a concepção de trabalho como princípio educativo. O Documento Base também cita o mesmo como um dos princípios que consolidam os fundamentos do PROEJA:

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 do mundo, de si para si e para outrem (BRASIL, 2007, p.38).

O foco na formação por competências e habilidade fica ainda mais evidente ao fazermos a análise dos objetivos específicos do Plano de Curso que consta com o seguinte texto:

Formar um profissional-cidadão, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços; Proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo, associada a valores éticos, sociais e culturais que edificam e consolidam o perfil profissional do Técnico em Comércio indispensável ao exercício das atividades profissionais; Possibilitar ao educando acesso ao conhecimento teórico e desenvolvimento de habilidades técnicas indispensáveis para o exercício da profissão (IFMA, 2017, p.7).

Ao mencionar sobre a formação de *profissionais-cidadãos capazes de articular teoria e prática*, entendemos que os objetivos se referem a formar profissionais que demonstrariam conhecimentos e habilidades sobre a profissão adquiridos durante o curso para “pôr” em prática durante o exercício da profissão, com ênfase no domínio do conhecimento específico, sem deixar claro e tomar como fundamento as questões sociais e políticas mais gerais preconizadas no documento, mencionando apenas que tais conhecimentos devem estar associados a valores éticos, sociais e culturais.

A mesma expressão “formação de cidadãos-profissionais” é mencionada pelo Documento Base, mas com uma concepção diferenciada:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à

transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

A formação educacional do profissional-cidadão, segundo o Documento Base, não é uma formação limitada entre teoria e prática atrelada a conhecimentos teóricos da profissão e para a profissão, mas sim uma teoria que proporcione a compreensão da realidade em toda sua complexidade – social, econômica, política, cultural – conjuntamente a realidade do mundo do trabalho, sendo que a prática não é somente interferir no mundo do trabalho, mas, sim, na realidade em toda sua totalidade – social, econômica, política, cultural. Portanto, ao mencionar somente o conhecimento da articulação teoria e prática para desenvolver atividades no mundo do trabalho, o Plano de Curso estaria limitando a formação do aluno.

O Documento Base deixa bem claro que a concepção de currículo integrado trata de uma formação humana:

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

Estendemos a mesma explicação ao objetivo específico que trata do *desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva associada a valores éticos, sociais e culturais que edificam e consolidam o perfil profissional do Técnico em Comércio indispensável ao exercício das atividades profissionais*. Apesar de reconhecermos a importância do desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva, juntamente de valores éticos, sociais e culturais é importante compreendermos que tais concepções não devem está relacionadas somente ao mundo do trabalho.

A capacidade crítica-reflexiva e os valores éticos devem ser indispensáveis para a formação do ser enquanto cidadão e, portanto, para a formação de um aluno que é sujeito e que por isso interage diretamente com o mundo social, econômico, político, cultural e do trabalho. Concordamos quando é colocado no Plano de Curso que são capacidades indispensáveis, mas elas são indispensáveis não somente para o *exercício das atividades profissionais* e, sim, para a formação do aluno enquanto cidadão atuante da realidade em que ele se insere.

Ao elaborar um Plano de Curso cujos fundamentos e formação educacional lhe direcionam para um único fim, tratando a educação de forma unilateral, não há uma proposta de integração condizente com a proposta do PROEJA. A finalidade do programa não é direcionar conhecimentos para o mercado de trabalho e, sim, possibilitar uma formação com acesso a conhecimentos que são formadores do caráter humano. Por isso, o PROEJA é fundamentado na proposta de Escola Unitária de Gramsci que compreende a integração não só como articulação entre teoria e prática, mas, sim, como uma formação omnilateral, que desenvolvesse todas as potencialidades humanas daquele aluno, envolvendo a mente, o corpo, a sociabilidade, a arte e a cultura.

No tópico que trata sobre *Organização Curricular*, a organização curricular dos cursos técnicos integrados do Campus IFMA-Bacabal segue o que está proposto na Resolução nº6 de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio:

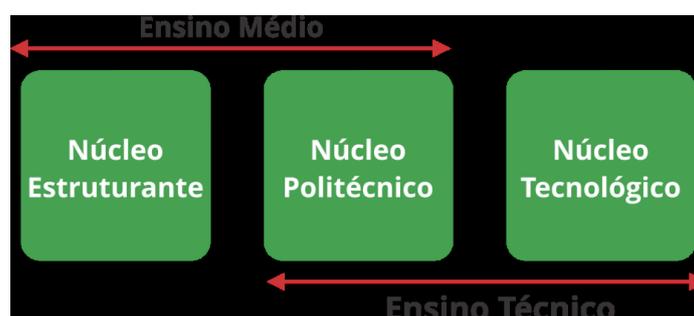
I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão (Art. 13, p.4).

O curso possui uma matriz integrada e constituída por núcleos. Por isso, a divisão se estrutura da seguinte maneira: Núcleo Estruturante – que aborda as disciplinas nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza; o Núcleo Politécnico – que é comum correspondente a cada eixo tecnológico e que aborda os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, políticos, culturais e éticos que alicerçam a tecnologia e a contextualizam no sistema de produção social; e o Núcleo Tecnológico – que deve contemplar métodos, técnicas e ferramentas das tecnologias relativas aos cursos.

O Núcleo Politécnico que permeia ambos os núcleos, como mostrado na imagem abaixo, possui as seguintes disciplinas: Informática Básica, Informática Aplicada, Higiene e Segurança no Trabalho, Empreendedorismo e Cooperativismo, Ética Profissional, Legislação Trabalhista e Previdenciária, Qualidade de Vida e Trabalho.

Esses temas estão de acordo com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O art. 14 Inciso VI comenta que os currículos dos cursos devem contemplar os “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”.

Figura 1: Núcleos que estruturam a matriz integrada do Curso Técnico em Comércio



Fonte: IFMA, 2017

Nesse processo da análise da organização do currículo, nos voltamos para capturar quais os fundamentos que o Plano de Curso se baseou. Segundo o Plano de Curso, os fundamentos foram por meio das “determinações legais presentes na Lei nº9394/96, Decreto nº 5840/2006, alterada pela Lei nº 11.741/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (IFMA, 2017, p.8). Percebemos, no entanto, que dentre os documentos não foi citado o Documento Base do programa.

Todos os Decretos e Leis citados para fundamentação do Plano de Curso são de fato, importantes e devem estar presentes no Plano de Curso, uma vez que são as legislações, porém, o Documento Base tem a mesma importância que as Leis e os Decretos, uma vez que é ele quem irá explicar de que forma o programa poderá ser materializado, apresentando: os motivos para a criação de uma política de integração da educação profissional com o ensino médio na EJA, os grupos aos quais se destinam o programa, os fundamentos teóricos, os princípios e as concepções, a organização curricular e a avaliação. Isso nos leva a acreditar que os fundamentos que garantem a especificidade da EJA foram excluídos, ou colocados em detrimento dos demais e,

ainda, que talvez este Plano de Curso não se diferencie, em termos de sua organização, daqueles destinados aos cursos técnicos considerados regulares.

Um ponto positivo encontrado no tópico *Organização Curricular é a Educação em Direitos Humanos e a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. A Educação em Direitos Humanos é tratada no Plano de Curso como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento “de forma a conduzir à emancipação das pessoas, a criticidade e que repudie todas as formas de violência (IFMA, 2017, p.9)”, respeitando o que está preconizado na Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, cujo objetivo é evidenciar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Quanto ao tema História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ela é ministrada nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História visando:

à construção de um ambiente escolar favorável que possa contribuir de forma mais sistemática para o enfrentamento do racismo, em suas articulações com as desigualdades de gênero, renda, orientação sexual, área (urbana, rural ou florestal), origem regional ou nacional, existência de deficiência, entre outras (IFMA, 2017, p.9)

A educação em direito humanos é abordada no curso Técnico em Comércio através de temas como:

(...) história dos direitos humanos no âmbito mundial, nacional e local; (situações de violação de direitos e as ações para defesa e promoção da vida humana); b) Princípios éticos e valores humanos; c) Religiosidade e diversidade religiosa; d) Direitos Reprodutivos e Sexuais e) Direitos das minorias (étnicas, sexuais, ciganos, ribeirinhos, quilombolas, deficientes, idosos, dentre outras); h) Direito da criança e adolescente; i) Direito da Mulher – Lei Maria da Penha; a) Direitos gerais e individuais para com a saúde; b) Direito ao saneamento básico; c) Direitos Reprodutivos e Sexuais d) Análise dos dados das diversas formas de violência (tais como: violência contra mulher, homofobia, lesbofobia, transfobia, exploração do trabalho infantil, violência sexual contra crianças e adolescentes, prática do Bullying e outros) (IFMA, 2017, p.9).

Nesse aspecto, o Plano de Curso encontra-se em consonância com a concepção exposta pelo Documento Base sobre o currículo integrado. Um dos aspectos fundamentais da integração proposta pelo programa é que a formação seja baseada na escuta desses sujeitos, suas lutas sociais, o gênero, a etnia as diferentes gerações existentes, que apesar de estarem presentes em todo público educacional, encontra-se bem acentuada quando se trata de educação de jovens e adultos.

Além disso, o Documento Base (BRASIL, 2007) cita que uma das formas de estruturar o currículo e seus saberes é através das temáticas e elas devem ser abordadas de forma integradoras, transversais e permanentes.

Outro tópico analisado do Plano de Curso, foi o tópico *Critérios e Procedimentos de Avaliação*. O documento que orientou a realização dos procedimentos avaliativos foi a “Resolução CONSUP nº 086/2011 de 5 de outubro de 2011” (IFMA, 2017, p.52). Essas formas avaliativas que compõe o Plano de Curso encontram pontos similares com o proposto pelo Documento Base do programa.

A avaliação, parte integrante do processo educativo, é entendida como um constante diagnóstico participativo na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas um processo onde se avalia toda prática educativa (IFMA, 2017, p.51).

O Documento Base expressa que a concepção de avaliação, na qual se fundamenta, é aquela que possui como objetivo principal “o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso (BRASIL, 2007, p.53)”.

Porém, entre tais propostas de avaliação há um diferencial entre Plano de Curso e Documento Base. O Documento Base não cita em sua proposta avaliativa o aspecto quantitativo: “A concepção de avaliação defendida para essa política exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos” (BRASIL, 2007, p. 54).

O Documento Base compreende a avaliação como um constante refletir sobre os aspectos que os alunos necessitem melhorar, “reorientando-o no processo diante das dificuldades de aprendizagens apresentadas, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, em seus diferentes processos, ritmos, lógicas” (BRASIL, 2007, p. 54).

O Plano de Curso prevê avaliações quantitativas ao mencionar que:

Dentro desse entendimento, a avaliação mais formalizada, cuja finalidade é certificar a aquisição de competências, deve-se aliar a um processo formativo de avaliação, possibilitando a orientação e o apoio àqueles que apresentam maiores dificuldades para desenvolver as competências requeridas (IFMA, 2017, p.51).

Resguardada a autonomia das instituições em conceber e definir as formas avaliativas cabe destacar, que no caso do PROEJA, é necessário estar atento ao seu público alvo, suas especificidades de aprendizagem, considerando que o seu retorno para a escola, por vezes é permeado por inseguranças, dificuldades, e, dentre elas, não se ver capaz de aprender, sentimento este, muitas das vezes produzido pela própria escola, logo o Documento Base do PROEJA não trata do aspecto quantitativo da avaliação, devido a esses aspectos e a própria concepção de formação que fundamenta o programa, ou seja, quando o interesse é a formação integral na perspectiva omnilateral, não se trata de avaliar o que se aprendeu – em termos de competências – por notas, mas sim de refletir e agir sobre a realidade do aluno de forma que as dificuldades encontradas por ele sejam superadas. No entanto, se na prática o Campus, tomar esta orientação, o aspecto quantitativo pode ser relativizado e não assumir tanto relevo.

4.4 O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E GESTORES ENVOLVIDOS COM O PROEJA

Após a análise dos fundamentos e concepções que se constituem no Plano de Curso do curso Técnico em Comércio, podemos perceber, como já explicitamos, que o Documento Base do PROEJA não foi citado durante o Plano de Curso. Também percebemos que a perspectiva de currículo integrado, adotada para o Plano, é uma perspectiva de integração voltada para formação de habilidades e competências.

No Plano de Curso, encontramos concepções de uma formação unilateral, direcionando a formação educacional para o mercado de trabalho. A formação educacional se encontra muito mais centrada nas necessidades mercadológicas buscando, assim, profissionalizar o aluno para atender tais necessidades.

Essas concepções para cursos técnicos nos remete ao Decreto nº 2208/97 que ao tratar dos objetivos da educação profissional cita:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos: I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, *capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas*; II - proporcionar a formação de profissionais, *aptos a exercerem atividades específicas no trabalho*, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós graduação; III - *especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos*; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos

trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, *visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho* (BRASIL, 1997, p.1, grifo nosso)

Competências, habilidades e aptidões são conceitos abordados nos currículos tradicionais, com fundamentos voltados para o mundo produtivo. Tais currículos consideram que a finalidade da educação são ditadas pelas exigências profissionais, devido a isso cabe ao currículo simplesmente organizar tais exigências, sendo, portanto, uma mera questão técnica (SILVA, 2016).

Lopes e Macedo (2011) ao mencionarem os desdobramentos do modelo curricular tradicional, destacam o currículo por competências e concluem:

A dificuldade em operar com um conceito complexo de competência, que destaque seu caráter situado, *acaba transformando a competência em condição para o desempenho*. O desempenho certificaria, então, a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais. Isso é o que se tem observado em muitos documentos de política, não apenas no Brasil. Ainda que optem por uma matriz cognitivo-constructivista no que concerne ao conceito de competência, ao proporem o currículo, por vezes, *explicitam-se como objetivos cuja consecução implica uma ação externa do sujeito sobre o mundo*. Mais do que isso, relaciona-as a metas a serem testadas, integrando fragmentos de sentidos cognitivo-comportamentais com os princípios caros à racionalidade tyleriana (p.56-57).

Quando as autoras se referem a transformar a competência em condição para o desempenho e que isso implica uma ação externa do sujeito sobre o mundo, significa que o aluno, ao cursar determinado curso, aprenderá que só poderá desempenhar qualquer profissão na sua vida adulta desde que possua competência para tal. As autoras, também, comentam que o conceito de competência, abordado para os currículos, é um conceito de competência sem a sua complexidade que lhe é inerente.

Retirar a complexidade do conceito de competência é retirar da mesma, os conteúdos e o contexto social no qual o sujeito é inserido.

Lembramos, portanto, que o Decreto nº 2208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5154/04 justamente pela falta de abrangência que o educando do ensino profissional recebia em termos de conhecimentos, sem contar que o antigo Decreto não permitia a possibilidade de integração entre as modalidades educação básica e educação profissional. Diferentemente do Decreto nº 2208/97, o Decreto nº 5154/04 permite essa integração, o que possibilita ao educando não só conhecimentos específicos para sua profissão, mas sim conhecimentos que o formem integralmente.

Ao comentar sobre a escola profissional, Gramsci explicita: “A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina” (GRAMSCI, C.T., 1980, p. 669-672, *apud* NOSELLA, 2016, p.54).

Acreditamos, por fim, que a concepção de integração – tal qual explicitado acima – é muito mais complexa do que o abordado pelo Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio e que deveria, portanto, ser revista para que assim esteja em consonância com o proposto no Documento Base do PROEJA.

Após a análise feita do Plano de Curso, cabe agora a escuta dos sujeitos atuantes no curso Técnico em Comércio sobre o Plano de Curso em questão. É importante citar, que o coordenador entrevistado estava no cargo como Coordenador Substituto a pouco mais de um mês. O coordenador também nos informou que passado esse período de um mês e meio ele assumiria a função do eixo de coordenação de Gestão e Negócios, que estava voltado para sua área de formação, uma vez que o mesmo era graduado em Administração.

Por esse motivo talvez, algumas respostas do Coordenador não estavam de fato aprofundadas. Talvez o fato de que ele ainda estaria conhecendo o cargo que havia assumido não tenha tido a possibilidade de ter uma visão ampla do curso. Como o antigo Coordenador estava de licença, não conseguimos entrevista-lo e optamos também pela entrevista com um dos diretores do campus.

Iniciamos questionando o *DIRETOR* desde quando o Campus – IFMA Bacabal oferta cursos da modalidade EJA:

“Sempre oferecemos turmas de jovens e adultos, até porque a oferta ela tá vinculada na lei que cria os Institutos Federais, então a gente tem por obrigação ofertar as turmas de jovens e adultos. Aqui a gente tem independente das gestões, porque você sabe que de 4 em 4 anos, temos o processo seletivo eleitoral só não nos cinco primeiros anos que é indicação do reitor, mas desde quando o campus é campus a gente oferta educação de jovens e adultos.” (DIRETOR).

A lei que o *DIRETOR* se refere é a Lei 11.892/2008:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados *na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino,*

com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso).

Além da Lei 11.892 há a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. (BRASIL, 2012, p. 2).

Sendo assim, o Campus IFMA – Bacabal vem cumprindo a Lei 11.892 e a Resolução nº 6 desde o ano de 2010 quando o campus foi inaugurado. Questionamos também o *DIRETOR* quais foram os cursos oferecidos para a EJA durante esse período:

“No início foi Vendas e nesse ano a gente inaugurou o Curso de Comércio. A gente fez uma pesquisa com a comunidade. O curso de técnico em vendas, a comunidade já estava precisando, solicitando mudança. A gente fez a pesquisa e aí, mostramos algumas possibilidades de oferta de cursos dentro dos eixos que a gente oferta e aí o curso escolhido foi o curso Técnico em Comércio, mas também na mesma linha de gestão e negócios.” (DIRETOR).

Ao relatar que a comunidade já solicitava mudanças no curso e que devido a isso houve uma reformulação, questionamos tanto o *COORDENADOR* quanto o *DIRETOR* dos motivos para que ocorresse a mudança do curso Técnico de Vendas para Técnico em Comércio:

“A gente tava com uma evasão muito grande no curso Técnico em Vendas. É tanto que teve um ano que a gente não ofertou porque não teve procura, mesmo a gente fazendo o processo de divulgação. Então nesse ano que a gente não teve a procura da turma(...) fizemos todo um fomento de reestruturar o curso para atrair novamente a comunidade para a instituição. (...) Eles achavam que eles iam atuar somente como vendedor. A falta de conhecer o curso, e de olhar só o nome, ah técnico em vendas então eu vou trabalhar só como vendedor. Aí fomos fazer o trabalho de formiguinha e explicar o que é o curso, como atua, quais as possibilidades, aí a gente teve uma resposta mais positiva com o curso de comércio. A gente foi nas escolas pra gente fazer esses levantamentos.” (DIRETOR)

“Eu entendo assim, devido ao arrocho produtivo local, acho que tem haver com essa questão, e a pouca demanda de alunos da área, pela pouca procura

desses alunos pela questão de vendas, acho que o curso de Vendas não chamava muito a atenção desses alunos e o arrocho produtivo dessa área é maior que a do comércio.” (COORDENADOR).

Como foi demonstrado no Quadro 3, o campus realmente teve problemas com evasão no curso Técnico em Vendas. Os problemas se iniciaram no ano de 2013 quando 43 alunos ingressaram no curso, mas somente 1 aluno finalizou. Em 2014, dos 41 alunos ingressantes, nenhum finalizou e em 2015 somente 20 alunos ingressaram e 4 deles finalizaram o curso Técnico em Vendas.

Percebe-se que apesar do Curso Técnico em Vendas fazer parte do eixo que está articulado aos arranjos produtivos locais, o curso não atraiu ao público. Como já foi comentado, os alunos acreditavam que ao término do curso, eles somente poderiam trabalhar como vendedores. Na fala do *DIRETOR*, ele explicita que por mais que tivesse havido a tentativa de explicar aos alunos que o curso também permitia o trabalho em outros cargos dentro do comércio, não houve resposta positiva quanto ao curso Técnico em Vendas.

Dentre os professores entrevistados, questionamos se já haviam trabalhado com a EJA anteriormente e 2 deles relataram que já haviam trabalhado com a EJA antes do ingresso no IFMA:

“Na educação básica desde 2010 até atualmente. Ensino Superior desde 2009. EJA 2010 a 2012 no estado e no IFMA desde 2012.” (PROFESSOR F).

“Trabalhei com ensino médio e trabalhei com EJA. Superior também. 9 anos no Ensino Médio regular e EJA. No ensino superior dei aula na (nome da instituição) durante um tempo e na (nome da instituição), faculdade particular, uns 8 anos. Eu dava aula no (nome da escola estadual) pela manhã e no (nome da escola municipal) e a noite eu dava aula no bairro do São Raimundo que era a EJA. Faz um ano e meio que trabalho com a EJA no IFMA, mas eu dava aula no ensino superior e subsequente.”(PROFESSOR E).

Após questionar o tempo de serviço na educação, percebendo que somente 2 desses professores tinham tido experiência com a EJA, indagamos os entrevistados como tem sido a experiência de trabalho na EJA:

“Inicialmente, não estou falando da experiência do IFMA, estou falando de modo geral. Foi um pouco desafiador, uma vez que eu não tinha formação específica pro EJA apesar de ter cursado pedagogia, mas a gente não tem essa formação que todo mundo imagina que a gente vai saber e também porque eu dava aula de filosofia na época, certo, no EJA, então foi um pouco desafiador. Eu entrei empolgada pelo fato de ser adulto, então achei que dava pra trabalhar como no regular e aí eu percebi que não. E aí eu fui atrás das metodologias. Eu era aquela professora que ficava buscando alternativas, né? Pra tentar com que o conhecimento fosse mais próximo, fosse de fato útil pra eles né. Porque eu percebia muito isso, essa questão da atividade, então, assim, eu acabava sendo alfabetizadora também, porque eu ensinava eles a ler, os textos, a entender as expressões, não era só passar o conteúdo da disciplina, mas era também ter uma leitura de mundo e uma leitura de é... então assim foi muito desafio” (PROFESSOR E).

“Eu acho muito, bastante desafiador, tem a dificuldade da base deles, eu sinto que não tem um trabalho focado pra eles, para as particularidades deles, os alunos” (PROFESSOR F).

“Foi uma experiência nova, uma experiência rica que eu nunca tinha passado antes até porque a gente tem contato com alunos que já estão com uma certa idade, uma idade avançada e com isso a gente precisa ter que fazer toda uma remodelagem do que a gente tinha como prática de ensino. Ou seja, a gente tem que se adequar a essa realidade, a essa nova realidade. A gente tem aluno de todas as formas. Aluno que já consegue ler um texto, interpretar e outros que não, que a gente precisa mesmo pegar na mão, é... você tem que se reinventar pra dar aula na EJA, não existe um padrão, a gente achar que vai chegar e dizer pessoal está aqui o texto, as perguntas estão aqui, ai eles vem, professor, mas... se você colocar uma palavra mais rebuscada, a maioria não sabe” (PROFESSOR G).

Percebemos que todos os professores mencionam que trabalhar com a EJA é um desafio, devido às particularidades que os estudantes apresentam.

Infelizmente, esses desafios permeiam uma grande maioria de educadores do nosso país que trabalham com a EJA. Machado (2008) comenta que a não formação específica para a EJA é histórica na nossa educação e que somente nos anos 80 alguns cursos de pedagogia pelo país deram ênfase na habilitação da EJA. E quando nos referimos as demais licenciaturas percebemos que existe um foço ainda maior.

Machado (2008) cita que somente nos anos 2000 é que se passou a sinalizar a necessidade de introduzir uma formação específica para a EJA. Porém:

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses

desafios (...). O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? (p.165 e 166).

Como podemos perceber os desafios que permeiam a EJA são muitos. O que nos leva a enfatizar a necessidade de uma formação adequada em todas as licenciaturas, para que os professores possam de fato realizar um trabalho de qualidade quando estiverem atuando na EJA. Uma vez que, teoria e prática não estão dissociadas, entendemos que somente através de uma formação teórica adequada os professores irão de fato conseguir diminuir as situações desafiadas dentro da modalidade EJA.

Quando falamos de PROEJA e de sua proposta diferenciada de atuação na modalidade EJA – pois visa articular a EJA com a Educação Profissional de forma a aliar teoria e prática e compreender o trabalho como princípio educativo – percebemos que a formação docente é de fato muito importante, pois, estamos falando em um programa que busca mudanças de concepções e princípios, e como bem sabemos isso é algo que não acontece facilmente.

A formação de professores para atuar na EJA segundo Cacho, Moura, Arruda e Silva (2015) deve ser uma formação que:

(...) vise à preparação de indivíduos numa perspectiva integral/omnilateral, na direção de uma escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aceitação da alienação de propostas hegemônicas impostas pelo capitalismo. Busca-se um processo educativo emancipatório, que resgate o princípio da formação humana em sua totalidade, com seres críticos, autônomos e preparados para o mundo do trabalho, e que apontem na direção de melhorias coletivas, de uma sociedade mais justa. Uma lógica radicalmente diferente da imposta pela globalização econômica (p. 4).

Para os autores acima, somente um processo de formação que busque tais perspectivas – emancipatória, formação humana em sua totalidade, trabalho como princípio educativo – é que irão atender e corresponder às necessidades mínimas que o programa exige, bem como o sucesso da modalidade.

Para tentarmos descobrir um pouco mais sobre os desafios citados pelos professores, intercalamos a pergunta feita acima com os pontos positivos e negativos que eles encontram no seu trabalho:

“Os pontos positivo: é uma nova experiência na área da educação, desafio e, isso não deixa de ser interessante, para qualquer professor é enriquecedor, mas também é difícil, por que, eu acho que a instituição de modo geral, não está preparada e, se está preparada, eu acho que não está aplicando as metodologias corretas, para esse tipo de ensino (...). O que acontece é que as metodologias são as mesmas, inclusive no currículo que creio que não há diferença, que na verdade não há, pro ensino do currículo regular, assim, é complicado, você ter que trabalhar com esses estudantes, da mesma forma com os estudantes do ensino regular, é muito difícil e tem o outro lado que é a falta de formação dos profissionais para trabalhar com esse público em específico, formação que nós não temos, na minha opinião, pelo menos eu não tive, na universidade, então para mim, tem sido complicado, difícil.”(PROFESSOR D).

“Outra coisa que lembrei, os livros feito para o EJA, eles são além da realidade de fato do EJA. Ou quando não é um livro regular que é adaptado, é um, livros que estão além. Então assim, é muito difícil, a ausência desse material a gente tinha muita necessidade de material específico. Então as vezes, eu mesma criava apostilas, tirava do meu bolso xerox, material de leitura, textos que fossem mais claros, essas coisas.”(PROFESSOR E).

“Pontos positivos eu percebo que todos os professores tem a intenção de realmente querer que eles aprendam de realmente ensinar pra eles e também eu percebo que muito deles são bastante esforçados apesar das dificuldades.” (PROFESSOR F).

Notamos que ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos, os professores reafirmam os motivos sobre as suas experiências serem desafiantes. Eles reconhecem as características únicas desse público e da necessidade de haver currículos, material didático e metodologias voltados para atender a essas necessidades. A ausência destes torna a experiência, com a EJA, tão desafiante quanto o fato de não terem tido formação específica para a modalidade.

Nascimento (2016) ao realizar sua pesquisa sobre materiais didáticos, para a EJA, cita da dificuldade em encontrar até mesmo trabalhos nessa área. Debater sobre o uso de materiais didáticos é tão importante para um bom desempenho do aluno em sala de aula quanto uma formação docente adequada, uma vez que aqueles também são utilizados para “atender as particularidades dessa modalidade e auxiliar os docentes no processo educativo” (p. 158).

Tal observação nos levou, conseqüentemente, a seguinte pergunta: questionamos se a equipe pedagógica do campus auxilia de alguma forma os docentes para superarem

as dificuldades encontradas, uma vez que as dificuldades mencionadas pelos professores estão justamente no campo pedagógico:

“O que eu acho é o seguinte, que a equipe pedagógica, que pelo menos eu tenho essa sensação, que eles têm boa vontade, mas pelos próprios recursos que a instituição dispõe para esses profissionais, eles não têm muito que fazer, essa é a sensação que eu tenho, por que na minha área, por exemplo, em física, seria muito mais interessante, pegar um aluno que está na EJA, e levar ele, por exemplo, levar para um laboratório, para ele fazer experimentação em física, do que dar aula para ele e, ele ter que usar ferramentas matemáticas, que ele já não ver há anos e, nós aqui, por exemplo, não temos laboratório, entendeu, por mais que a equipe pedagógica tenha boa vontade, sem estrutura não tem muita coisa a fazer, entendeu?” (PROFESSOR D).

“Não. Não há. É isso que eu ia te falar. É individual. Depende de cada um, mas pelo menos aqui eu percebo isso. A gente comenta uma hora ou outra, uma experiência, alguma coisa, mas não existe nenhuma reunião, nenhuma formação específica: vamos falar sobre as nossas dificuldades, vamos tentar mudar. Nem lá onde eu trabalhava nem aqui.” (PROFESSOR E).

“Olha aqui no nosso campus, temos uma pedagoga e temos um técnico em assuntos educacionais. O que é muito pouco (...).Então, a gente não tem esse acompanhamento, não existe um monitoramento de como o professor está em sala, vendo nossas dificuldades, que realidade é essa, principalmente para os ingressantes, os professores que entram.” (PROFESSOR G).

Os entrevistados declararam não haver, por parte da equipe pedagógica, um trabalho junto aos professores que busque atender as dificuldades encontradas por eles. Essa situação é no mínimo preocupante. Lembremos mais uma vez que o PROEJA trata-se de um programa com concepções e princípios diferenciados de outros programas voltados para a EJA. Como então, os docentes que já não possuem uma formação específica para a EJA, irão realizar um trabalho que atenda as especificações do programa e dos alunos, se eles não tiverem o acompanhamento por parte da equipe pedagógica?

Camargo (2013) comenta, que a implementação de leis e políticas é um processo de transformação e que por isso não pode ser algo feito isoladamente por uma só pessoa ou um só grupo. A transformação só acontece de fato, quando há um trabalho conjunto das instituições de ensino com os docentes, para que assim ambos possam proporcionar aos alunos jovens, adultos e idosos uma formação adequada, consistente e emancipadora.

Gadotti (2011) comenta que a capacidade de transformação que o professor tem, somente ocorre quando há uma escola de companheirismo, ou seja, de diálogo, de

trocas. Ele ainda complementa: “Lutando sozinhos, chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria” (p. 111).

Nossa próxima pergunta se referiu, então, ao preparo que os docentes pudessem ter tido antes deles se tornarem professores do PROEJA:

“Não. Nenhuma formação a nível de graduação e nem a nível de instituição.” (PROFESSOR D)

“Não, como te falei, no primeiro dia que cheguei já fui para sala de aula.” (PROFESSOR G).

“Não. Só contei com os conhecimentos da graduação, licenciatura. Eu sempre acho que a gente tem que ser capacitado, não só pelo fato de ser PROEJA, mas sim pelo fato de ter uma integração entre objetivos da instituição e aquilo que o professor faz em sala de aula.” (PROFESSOR F).

“Não. Não tive formação” (PROFESSOR E).

Nesse ponto, os professores foram categóricos ao afirmarem que a instituição não realizou nenhuma formação específica para os professores durante o processo de ingresso para lecionarem no PROEJA. O *PROFESSOR D* ainda acrescentou, que também não teve preparo na graduação para trabalhar com a EJA, o que nos remete a um ponto importante citado pelo *DIRETOR*, que ao comentar que um dos principais desafios que o campus teve foi quanto a formação dos professores que atuam na área técnica:

“Porque os professores da área técnica eles não são no primeiro momento obrigados a terem licenciatura, eles podem ter licenciatura depois e poucos professores eram licenciados. (...) Mas agora deu uma equilibrada. Hoje o quadro está equilibrado, mas a gente tinha no início esse quadro um pouco desequilibrado. Então no início a pessoa ela não tinha certa forma de trabalhar em sala de aula, mas é porque ele não tinha conhecimento, ele não tinha formação, não era que “ah eu não quero fazer” é “eu não sei como fazer”.

Percebemos, então, que a falta de preparo na formação inicial para atuar com a modalidade EJA trouxe certa resistência por parte dos professores em atuarem na mesma, justamente por não saberem como fazer. Além de não terem tido preparo na formação inicial para atuar com a modalidade EJA, também não houve o preparo

posterior a formação inicial para atuar em um programa com fundamentos e princípios específicos e diferenciados do que os docentes estão habituados.

Uma das consequências, que a ausência dessa formação acarretou, pode ser percebida quando um dos docentes do campus se recusou a participar da entrevista, por não conhecer nem o nome do programa e achar que ali, no campus, o programa não era ofertado – como foi mencionado anteriormente. O docente não compreendeu que a sigla PROEJA referia-se ao programa destinado a EJA nos Institutos Federais.

Já mencionamos que a perspectiva do PROEJA é baseada na proposta de formação que busca “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional.” (CIAVATTA, 2012, p.85).

É importante lembrarmos, que essa proposta de formação também foi e ainda é novidade para muitos docentes. Ciavatta (2012) comenta que a ideia de integração entre formação geral e profissional, no Brasil, é recente, uma vez que o que estava em vigor em nosso ensino era o dualismo como forma de manter a desigualdade social, que é construída dentro do nosso sistema econômico. A ideia de integração entre as modalidades só voltou a ser debatida no país nos anos 80, com a volta da democratização após o período de ditadura militar.

Portanto, sendo esta uma ideia recente, se faz necessário uma orientação constante a equipe docente pela equipe pedagógica. Nesse caso, é importante que a equipe docente tenha um apoio pedagógico para lidar não só com as dificuldades encontradas em salas de aulas, mas também com a nova proposta educacional do programa.

Como o *PROFESSOR D* alegou não ter tido preparo para trabalhar na EJA nem na sua formação inicial e nem no seu ingresso como professor do PROEJA, bem como os demais professores, perguntamos se o campus oferecia formação continuada e as respostas foram as seguintes:

“Olha eu tô, eu vim pra cá esse ano e posso te falar desse ano, não. De docência não. Que aparentemente o campus faz é apoiar o professor em buscar formação, mas uma formação dentro do campus não.”(PROFESSOR F).

“Não. A gente tem assim, as semanas pedagógicas, a gente tem algumas palestras alguma coisa, um pouco sobre como lidar. Mas também são só nesses momentos, de início de ano, de planejamento. (PROFESSOR E).

“Isso faz parte do processo pedagógico como um todo, então o professor, na medida em que ele assume um compromisso de trabalhar com a EJA, ele tem esse ideal, mas formação, não, não que eu me lembre, do próprio tema uma formação voltada especificamente para a EJA, mas sim, uma contribuição”. (PROFESSOR C).

“Não, pelo menos pelo tempo que eu estou aqui não teve nada específico, o que a gente tem é nos encontros algum convidado, mas a gente não tem nada específico, é algo que chega, né, você ouvir depoimentos, mas geralmente o pessoal diz que é só teoria e que na prática é diferente, então a gente carece sim, de uma formação continuada e específica para trabalhar com o PROEJA.”(PROFESSOR G).

Nas falas dos professores, eles afirmam que não ocorre formações continuadas atualmente. Dois docentes mencionaram que houve palestras durante as semanas pedagógicas, mas os próprios docentes mencionam que apesar de ser uma forma da equipe pedagógica atender seus pedidos, ainda assim é algo paliativo.

Segundo Jacinto e Cedro (2011), o papel dos professores é serem “agentes responsáveis pela formação dos sujeitos educandos” (p.224). Sendo assim cabe aos professores que atuam no PROEJA discutir constantemente suas práticas pedagógicas, para questionarem se de fato, tais práticas estão em consonância com os fundamentos do programa. Para que essa reflexão ocorra é necessário:

(...) discutir e refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica e assumir um compromisso com as atividades educacionais. (...), exige, portanto, uma preparação adequada e uma formação continuada que consiga relacionar as suas ações pedagógicas com as necessidades e especificidades de aprendizagem do aluno e adulto trabalhador (JACINTO E CEDRO, 2011 p. 224-225).

O professor só poderá ser um agente de formação do programa em questão se ele de fato compreender os princípios que o norteiam. Jacinto e Cedro (2011) comentam que o processo de formação continuada é um diferencial para o trabalho do professor na materialização do PROEJA, pois o que será cobrado do professor que atua no PROEJA é a construção de um ensino integrador, e para isso, cabe ao profissional ter consciência da importância do programa, bem como do programa em si.

Da mesma forma que questionamos os professores se houve alguma formação no ingresso deles como professores do PROEJA e/ou como formação continuada, também questionamos o *DIRETOR* sobre essas formações (fizemos a mesma pergunta

para o *COORDENADOR*, porém o mesmo não soube informar por está somente há um mês no cargo): Assim se manifestou o *DIRETOR*:

“Aqui nesse campus a gente já teve (...). A gente teve dois momentos específicos pra trabalhar com a educação de jovens e adultos. Veio uma pessoa que não me recordo o nome, mas que era da pró-reitora de ensino e que trabalhou com a gente uns três quatro dias com a EJA. Com temas, com abordagens temáticas, porque a gente percebeu a necessidade. Enquanto os professores se reuniram e fizeram essa proposta de ter uma formação específica pra EJA, não me lembro da pessoa que veio, mas veio. Foram os próprios professores que sentiram a necessidade, porque o que eles estavam percebendo, que o que eles estavam falando não estava de fato chegando pro aluno. A questão da linguagem, de como trabalhar a metodologia, então veio, só que logo depois, não teve mais nada. Ai veio o outro momento, 2017, porque volta e meia, por conta dessa rotatividade que a gente tem de servidores, quem vai entrando, perdeu aquela primeira formação.”
(*DIRETOR*).

A formação que o *DIRETOR* se refere, foram as semanas pedagógicas que inclusive foram citadas pelos professores. Durante essas semanas pedagógicas, foram abordados temas que os professores solicitaram. Sobre isso o *COORDENADOR* cita que houveram alguns temas voltados para a EJA:

“Teve muita fala a respeito do PROEJA, sobre trabalho diferenciado, que é diferente do ritmo do regular, nesse sentido.”

Percebemos tanto na fala do *DIRETOR* e do *COORDENADOR* um fator positivo, pois percebemos que os próprios professores sinalizaram a necessidade de uma formação continuada mais enfática para lidar com os desafios que eles citaram anteriormente. Como a Instituição possui uma grande rotatividade de professores, atentamos para a importância da mesma em realizar essa política de formação continuada, uma vez que, ao realiza-las pontualmente, elas atenderiam tanto aos professores atuantes na EJA quanto aos novos que chegariam.

Camargo (2013) destaca ainda, que as formações continuadas são espaços para os professores refletirem sobre os aspectos desfavoráveis do cotidiano, bem como sobre as possibilidades dos próprios professores em contribuir para essa política de formação revelando o que precisam, o que não precisam, o que sabem, o que não sabem.

Questionamos o *DIRETOR* quais as principais dificuldades que eles encontraram para trabalhar com o currículo integrado do PROEJA e de que forma eles tem lidado com essas dificuldades. A resposta foi a seguinte:

“A formação que não era adequada. O problema é que o IFMA não trabalha institucionalmente com isso. A gente teve recente uma formação pedagógica pra eles pra dar, até onde eu sei a gente teve uma formação em grupo, na hora que o professor, por exemplo, o engenheiro ele entra aqui pra dar aula nas áreas técnicas, ele assina um termo e o instituto se compromete em dar a formação pedagógica. Só que esse prazo não é cumprido pela instituição. A gente teve recente uma turma, haviam servidores cursando mas eles não finalizaram os cursos. A formação acontece em São Luís. Eles fazem a distância com encontros presenciais. Mas não tem dado certo. Talvez fosse mais interesse se acontecesse no próprio campus ou nos polos.”

“Aqui no campus foi instituída na gestão atual, o pagamento de formações, então o campus arca com a formação do docente ou qualquer outro servidor. Então a gente tem as paradas de encontro pedagógico de formação, de reciclagem, enfim. E a gente lança editais de maneira interna. “Queres fazer especialização, curso?” Quem escolhe o curso é o próprio professor ou técnico administrativo. Então é recurso próprio o diretor ele fez isso, e destinou uma parte específica para capacitação, então quem tem interesse pode se inscrever. Às vezes paga 50%, as vezes 100%.”

Portanto, segundo o *DIRETOR*, o que vem dificultando um trabalho mais expressivo com o currículo integrado é a formação dos professores, ou seja, a ausência do preparo nas formações iniciais para o âmbito pedagógico. Como o *DIRETOR* relata, ainda houve uma tentativa de buscar reverter essa situação, com a formação de uma turma, para preparar os docentes no âmbito pedagógico, mas não houve conclusão da mesma e para que o campus não ficasse esperando essas formações voltarem a acontecer, a gestão atual resolveu destinar uma parte do orçamento para financiar essa formação em outras instituições.

Essa realidade de despreparo da formação inicial, seja nas Universidades e Faculdades, seja nas instituições que se ingressa, infelizmente, é uma problemática que assola os professores do nosso país:

Infelizmente ainda existe falta de investimento na formação específica dos educadores para atuarem no campo da EJA (...). Mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com os sujeitos da EJA (FARIA, 2013, p. 115).

Por isso mesmo, voltamos a reafirmar a importância de uma formação continuada para os docentes que atuam no PROEJA, uma vez que, elas representam também, um caminho para buscar solucionar a ausência da formação inicial na graduação dos professores para a EJA, bem como visando orientar os professores para as concepções e princípios do PROEJA. O próprio Documento Base do programa afirma a importância que a formação continuada tem para a construção do programa:

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (BRASIL, 2007, p.60).

O Documento Base (BRASIL, 2007) ainda institui a quantidade de horas que as instituições devem contemplar em seu Plano de Trabalho - 120 horas no total sendo 40 horas, no mínimo como uma prévia no início do projeto - e que cabe ao SETEC/MEC supervisionar semestralmente seminários regionais e organizar seminários nacionais para que professores e gestores possam participar.

Questionamos então, se os professores tinham conhecimento de o porquê de não ocorrer a formação continuada:

“Olha, eu creio que pela disponibilidade de tempo dos professores, para você conseguir unir a todos, e alguém também que puxe para se essa iniciativa de fazer essa formação, não sei se já acontece talvez em algum campus da capital, não sei se na sua pesquisa consta isso, mas como existe essa questão da descentralização, fazer esse curso e pegar todos esses professores seria uma tarefa bastante árdua.” (PROFESSOR G).

Pronto, eu assim, isso é uma opinião pessoal, eu acredito que essa formação, não acontece porque, como muito das políticas educacionais que foram implantadas pelo governo, digamos que essas políticas são meio que jogadas e não são pensados como elas devem ser trabalhadas e estruturas de como elas devem implantadas, acho que mais um caso de números que o governo quer mostrar, mas se preocupando somente com o quantitativo e esquecendo totalmente o qualitativo que é necessário, para que ocorra de fato e dê bons resultados. (PROFESSOR D).

Apesar de desconhecerem o motivo real de não haver a formação continuada no campus, os professores creem que o motivo se refere a algo que ainda é uma realidade, devido a políticas de enxugamento de gastos em setores públicos como educação, saúde, segurança que surgiram no século XX: o neoliberalismo. Já havíamos mencionado que o campus só possui uma pedagoga para dar assistência a todos os

cursos que o campus oferece. Lembrando que só em nível de ensino médio o campus oferece 8 cursos.

Tais políticas se fundamentam nos princípios neoliberais que passaram a ser implementadas não só no Brasil, como na América Latina como um todo, nas duas últimas décadas do século XX e continuaram em desenvolvimento no século XXI:

No Brasil, o pensamento neoliberal afirmou-se concretamente nos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, a partir do início da década de 1990, os quais conduziram os seus planos de governo, seguindo a rigor a linha mestra neoliberal, em sintonia com o “Consenso de Washington”, que estabeleceu ajuste fiscal, *redução do tamanho do Estado*, fim das restrições do capital externo, reestruturação do sistema previdenciário, liberalização dos mercados, desregulamentação e privatização, acentuando assim o processo de desigualdade social. (MORAES, p.50, 2000, grifo nosso).

Além das políticas de enxugamento, é importante lembrarmos que esse não é o único motivo pelo qual há dificuldades na realização de formações continuadas nas instituições. No caso dos Institutos Federais, Silva (2010) ao apresentar um estudo sobre o PROEJA e sua implementação em Institutos Federais, a autora comenta das dificuldades que surgiram com o programa para os Institutos e seus gestores:

A aparente democratização da educação, via PROEJA, evidenciou e trouxe à tona elementos de discussão pouco enfrentados pelos gestores, seja em âmbito federal, seja nas instituições federais. São alguns deles: a integração curricular a partir da proposta mais abrangente do decreto nº 5154/2004, a formação continuada de professores para atuar com este segmento; o financiamento institucional e bolsa de estudo para os estudantes; materiais didáticos adequados; a disponibilização e utilização dos meios tecnológicos pelos estudantes e a função social dessa formação escolar nestas instituições (p. 89).

Silva (2010) reforça que para que essas medidas sejam de fato implementadas há a necessidade de realizar “mudanças estruturais, culturais e de concepções” (p.89), uma vez a concepção do PROEJA busca, de fato, uma formação educacional não dicotômica, ou seja, o programa busca modificar o que é hegemônico. Dessa forma, o PROEJA encontra obstáculos para sua implementação, pois há resistência dos agentes envolvidos no processo.

A pergunta seguinte se referiu ao programa e sobre como os professores tiveram conhecimento do programa:

“O PROEJA eu conheci aqui mesmo, até então não tinha feito nenhuma leitura do que significava, até hoje entre EJA e PROEJA, não consegui desmitificar a diferença entre os dois programas e, comecei ler um pouco, mas muito superficial a minha leitura.” (PROFESSOR G).

“Só a nível de instituição, na carreira de pesquisador, ouvia falar, mas confesso que não fui atrás de informação, ler matérias, para esse tipo de ensino.” (PROFESSOR D).

*“Foi só aqui, quando eu comecei aqui, como servidor federal publico, tinha tido a oportunidade de trabalhar com a educação de jovens e adultos em São Luís também, em Ribamar, a nomenclatura era diferente, - **questionei qual seria a nomenclatura, mas ele não lembrava** - mas perpassava talvez por aspectos parecidos do projeto de inclusão social.” (PROFESSOR C).*

Os *PROFESSORES F* e *E* responderam que já conheciam o PROEJA. Esses professores foram os mesmo que já tinham tido experiência com a EJA em escolas estaduais. Um deles acabou confundindo o programa com outro programa: o PROJOVEM. Enquanto eles relataram que conheciam o programa, questionei se não seria o PROJOVEM, uma vez que de acordo com a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa: *Juventudes participantes do PROEJA no contexto maranhense: investigando a integração, escolaridade e formação profissional*, são somente 6 escolas estaduais em São Luís que oferecem o PROEJA.

O que me levou a intervir na fala foi que um dos professores lembrava que os alunos eram em sua maioria jovens e que recebiam uma bolsa:

*“Não. Eu já tinha conhecimento. Porque lá em São Luís, era o EJA mas tinha o PROEJA também que era aqueles alunos que recebiam dinheiro e tal e aí a gente não atuava no PROEJA mas eu tive esse conhecimento a partir mesmo de quando lançaram a questão – **interfiro e digo “não seria o PROJOVEM?”** Ele responde: É PROJOVEM eu tô confundindo. Não, mas eu já ouvi a experiência do PROEJA, já, antes de vir pra cá. Mas assim também, site, essas coisas.” (PROFESSOR E).*

“Eu só ouvi falar mesmo do PROEJA quando eu comecei a trabalhar no estado.” (PROFESSOR F).

Percebemos que os professores entrevistados, de fato, não conhecem o programa PROEJA e ainda se confundem bastante com a sigla. O *PROFESSOR G* acredita que tanto EJA como PROEJA seriam programas diferenciados, quando na verdade o programa é o PROEJA e a EJA é a modalidade de ensino. O *PROFESSOR D*, apesar de já ter ouvido falar, confessa que nunca pesquisou a fundo sobre o programa. O mesmo

acontece com o *PROFESSOR E*, que já tinha ouvido falar, mas somente brevemente, dando o exemplo de já ter visto em sites sobre o programa.

Após questionarmos se os professores tinham conhecimento do programa, passamos as perguntas referentes ao Documento Base do programa. O Documento Base é o documento que situa a questão histórica e política da modalidade EJA, seu público e apresenta as concepções e princípios que fundamentam o programa. As respostas foram as seguintes:

“Não. O único documento que temos contato aqui é o programa do curso, o plano do curso.” (PROFESSOR D).

“Não. Nunca li.” (PROFESSOR E).

“Não, não tive nenhum contato com o documento base do proeja. Só com PDI, PPP, Projeto de Curso, Plano de Curso.” (PROFESSOR F).

“Não, até agradeço a oportunidade de saber dele, vou procurar para pesquisar.” (PROFESSOR C).

“O único documento que eu tenho conhecimento, que por curiosidade fui lá e olhei foi o projeto pedagógico do curso.” (PROFESSOR B).

Questionamos também o *COORDENADOR* sobre qual seria o grau de conhecimento que ele teria sobre o Documento Base. Segue a resposta:

“O único documento que eu tenho conhecimento é o projeto pedagógico do curso.” (COORDENADOR).

Questionei também, junto aos professores qual seria o conhecimento deles sobre currículo integrado:

“Hoje existem muitas discussões sobre isso, na minha própria dissertação a gente foca essa questão, da dualidade, esse ensino, que é o instrumental e o ensino voltado para as elites. Até hoje essa questão do currículo integrado ela é muito fantasiosa, existe muito na teoria, mas hoje o que a gente vê na prática é uma superposição de disciplinas. A gente chama muito por alguns professores, onde eu também achava isso: a disciplina específica e disciplina geral. Cada um com uma vertente, então a gente precisa, que realmente essa integração possa ocorrer, essa convergência. Hoje a gente vê essas disciplinas sendo oferecidas e lecionadas, mas cada uma seguindo uma direção, então a gente precisaria trabalhar mais essa interdisciplinaridade” (PROFESSOR G).

“É o currículo que, claro, tem conteúdo do ensino regular, aqueles conteúdos comuns digamos assim, mas tem também a relação com essa formação que está sendo oferecida.” (PROFESSOR E).

“É aquele currículo que permite a realização concomitante das disciplinas técnicas e básicas.” (PROFESSOR F).

“Currículo integrado, em minha opinião, seria um currículo que contemple, não só particularidades do conhecimento de áreas, mas que visem uma interdisciplinaridade com outras áreas, dialogo com outras áreas, para que eles possam interpretar o conhecimento como algo interligado, então a proposta curricular seria estabelecer uma perspectiva interdisciplinar, das disciplinas, dos próprios professores, para que eles se complementem que eles atuem em conjunto nesse processo.” (PROFESSOR C).

Percebemos que os professores entrevistados compreendem o currículo integrado como uma forma de trabalhar conjuntamente as disciplinas tidas como técnicas e as disciplinas comuns. Sabemos que o currículo integrado é muito mais complexo e busca com essa integração a superação da dicotomia “entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências.” (RAMOS, 2012, p.108).

Tal compreensão poderia ser muito melhor trabalhada nas formações continuadas, uma vez que esse seria o espaço propício para a discussão dessas concepções e sobre como implementá-las nas metodologias dos professores. Apesar de percebemos nas falas de alguns professores pesquisados que eles demonstram certo entendimento sobre o currículo integrado, ainda não há a busca pela superação da dicotomia ensino técnico e geral como Ramos (2012) propõe e o próprio Documento Base. Podemos constatar isso na fala do *PROFESSOR D*. Ao ser questionado se já havia lido a respeito do currículo integrado ele responde:

“Sim, eu já li, mas eu não concordo que o currículo da EJA seja integrado ao currículo integrado, acho isso um equívoco.”

- Por que você acha um equívoco? -

“Pelo seguinte é complicado você querer que alunos que estão há vinte e tantos anos sem estudar, que tem dificuldade com o básico, como, por exemplo, a leitura e a escrita, é muito complicado na física, na minha área, por exemplo, querer que esses alunos percebam equações e, consigam trabalhar associando matemática a fenômenos naturais e associando isso a tecnologia que está no dia a dia deles mesmos, muito complicado, entendeu, se tu não consegue trabalhar primeiramente, em minha opinião, que deveria ser feito, o básico, que é a leitura e a escrita, não tem como subir para níveis as complexos, como a física, a química, matemática ou, você começa primeiramente trabalhando as bases ou, não dá certo.” (PROFESSOR D).

Como demonstra em sua fala, o *PROFESSOR D*, acredita que trabalhar com a EJA deveria ser da mesma forma que se trabalha no ensino regular – em que primeiramente deveria ser feito um trabalho voltado para a leitura e escrita, para depois

“*subir para níveis mais complexos.*” como ele especifica em sua fala. Porém, o que ele expressa em sua fala está na contramão da perspectiva de um currículo integrado.

O Documento Base (BRASIL, 2007) cita sobre a necessidade dos professores compreenderem “as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios.” (BRASIL, 2007, p.36). Dessa forma é importante sempre termos em mente que não podemos perceber a EJA e aplicar metodologias que usamos no ensino regular, uma vez que o público da EJA é diferenciado, por isso, não se trata de “*subir para níveis mais complexos*”, mas sim, de compreendermos como ensinar o complexo para quem já está fora da escola há muito tempo.

Arroyo (2016) comenta que uma das experiências mais ricas que ele presencia é quando durante encontros e seminários, se escuta como os educadores aprenderam com o convívio com os alunos, nas formas de viver, de ser, seus valores, culturas, saberes e identidades. Ele ainda ressalta que os conhecimentos disciplinares, tão defendidos pelo *PROFESSOR D*, são “frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores.” (p.32).

Por isso Arroyo (2016) defende: “que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados” (p.32). O Documento Base (BRASIL, 2007) ainda complementa esse pensamento ao dizer que é necessário ao docente: “articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar.” (p.36).

O posicionamento do *PROFESSOR D*, não é um posicionamento isolado. Ao participar do I Encontro Nacional da EJA da Rede Federal, que fez uma avaliação sobre os 11 anos da EJA na Rede Federal, foi exposto que uma das maiores dificuldades que a EJA encontrou nos Institutos foi a resistência de professores à modalidade por não conseguirem compreender tais particularidades (o que nos remete a ausência de uma formação inicial voltada para a EJA).

Além de questionarmos o currículo integrado, questionamos também, sobre quais princípios e concepções que o Documento Base propõe para o programa, eles buscam inserir em seus planejamentos. Como os professores afirmaram não ter tido contato com o Documento Base, especificamos nas perguntas alguns princípios e concepções, dentre elas: o trabalho como princípio educativo, formação omnilateral,

abandonar a perspectiva de formação para o mercado de trabalho para assumir a formação integral dos sujeitos:

“Olha, na verdade a gente faz, trabalha os planos, mas muito voltados para as ementas, então essa questão do trabalho, como principio educativo, eu ainda não foco.” (PROFESSOR G).

“Desses princípios o que eu tento desenvolver mais, é a parte crítica em relação a física, as políticas nas áreas de ciência, as políticas nas áreas de tecnologias e as próprias questões sociais que envolvem ciência e tecnologia. Eu tento deixar de lado um pouco, esse lado mais técnico, por que como eu disse antes, eles não tem uma base sólida, pra ir por esse caminho, mas qualquer cidadão, qualquer pessoa, consegue ter uma opinião, consegue manifestar uma opinião em relação a sociedade, ao mundo, né, então, eu tento ir mais por esse caminho.” (PROFESSOR D).

“Eu preparo pensando nisso, numa formação crítica, no caso da questão da sociologia, deles pensarem o lugar deles, da cultura, sempre foco nisso e também um pouco da relação com a formação né, no caso técnico de comércio, como é que eles vão lidar com a questão das interações sociais, tudo isso eu vou tentando relacionar e também com algumas outras disciplinas que eu acho que são bem parecidas.” (PROFESSOR E).

“Minha preocupação no planejamento é passar o conteúdo mesmo o conhecimento específico de biologia. Eu sempre estimulo os alunos a lerem em sala de aula e escrita, e a questão do mercado de trabalho eu sempre trabalho com eles durante a aula, como aquele conteúdo se encaixa, como poderia ser encaixado na realidade.” (PROFESSOR F).

“Bom novamente destacando devido a minha formação ser uma formação de filosofia, ela tem um caráter extremamente humano e nós trabalhamos muito essa perspectiva, por um lado de uma sociedade mercadológica, sistêmica, instrumental e por outro lado uma perspectiva humana, comunicativa, solidária, interativa, então nessa perspectiva a proposta desse documento que visa atingir um âmbito do indivíduo de emancipação, âmbito de crítica, ela condiz com que os fundamentos da filosofia busca na constituição desse homem, dessa forma mais integral. E trazendo os elementos que você trouxe da cultura, então o que é passado ali só tem sentido se tiver um dialogo com a realidade.” (PROFESSOR C).

“Eu procuro trabalhar o alinhamento. A disciplina que eu trabalho agora vou dar um exemplo específico, técnico em comercialização, eu acho interessante a proposta do ensino integrado por que faz no meu entender, não deixar o professor no isolamento, trabalhar um pouco da multidisciplinariedade (...) por exemplo no assunto de vendas, postura do vendedor, esse aluno precisa desenvolver algumas características de desenvolvimento oral, verbalização da escrita também, precisa de conhecimento de português e esse aluno vem de uma realidade que passou muito tempo fora de sala de aula e então ele aprende a produzir textos, ele aprende a trabalhar essa oralização desse conteúdo, escrita correta, então ele não fica isolado, entendeu, eu preciso do conhecimento desse aluno para que eu possa trabalhar com perfeição a minha parte.” (PROFESSOR B).

Perguntamos também ao *DIRETOR* quais desses princípios e concepções foram utilizadas para a elaboração do Plano de Curso:

“A gente trabalha com todos esses princípios dentro da instituição. Talvez a gente não tenha eles, às vezes, o que a gente pensa no documento nem sempre a gente consegue operacionalizar. Mas assim, a gente considera aqui no campus Bacabal o PROEJA como sucesso. Em que sentido: que os nossos alunos quando entram, eles entram assim, de pouquinho e aos poucos com a metodologia que cada professor vai desenvolvendo a gente percebe eles serem atuantes.” (DIRETOR).

Apesar de em sua fala o *DIRETOR* comentar que a instituição trabalha com esses princípios e concepções, notamos que tais concepções e princípios, não estão institucionalizados no plano. Tanto é que percebemos que os professores não conhecem os princípios e concepções do programa de forma aprofundada. Uma das consequências dessa ausência se dá justamente no que identificamos nas falas dos professores (que será detalhado um pouco mais abaixo): um trabalho individualizado em que os alunos ficam a mercê do professor abordar ou não tais concepções e princípios.

Porém, um aspecto positivo que percebemos na fala dos docentes, foi sua preocupação em não focar a formação somente no conteúdo imediato. Notamos que eles buscam fazer associações dos conteúdos com a realidade dos alunos, como cita o *PROFESSOR F*, sobre alinhar seu conteúdo ao que eles podem vir a encontrar no mercado de trabalho. O *PROFESSOR B* comenta que sempre busca trabalhar sua disciplina, mas trazendo também conteúdos de outras disciplinas.

O que achamos interessante na fala do *PROFESSOR F*, é que ele sempre busca estimular os alunos na escrita e na leitura. Ele ressalta que a preocupação dele além do conteúdo de Biologia é também de estimular a leitura e escrita desses alunos. É importante que o professor que atua na EJA perceba que a leitura e a escrita devem perpassar por todas as disciplinas.

O *PROFESSOR E* e o *PROFESSOR C*, que trabalham com as disciplinas Sociologia e Filosofia, revelam que tem mais facilidade em abordar uma formação mais crítica da realidade, tratando a cultura, o seu lugar no mundo, bem como a formação integral do sujeito e não somente a formação mercadológica.

O *PROFESSOR G* comenta que ainda possui como foco a ementa do curso e que não discute o trabalho como princípio educativo. O que vem confirmar que o Plano de Curso de fato não envolve tal concepção, dando ênfase na formação mercadológica. Já o *PROFESSOR D*, que apesar de ter comentado anteriormente acreditar que o currículo integrado é um equívoco para a modalidade da EJA, comenta que busca trabalhar a sua

disciplina não somente atrelada aos conteúdos tidos como principais, mas sim a parte mais crítica e como ela se relaciona com a realidade política e social.

Responsabilizamos essa confusão, por parte do professor, ao fato do mesmo não conhecer o Documento Base do programa, pois se assim o conhecesse, ele de fato veria que a forma como ele alega trabalhar com os alunos está muito mais alinhada com a proposta do curso do que a concepção que ele crer ser a mais significativa.

O Documento Base (BRASIL, 2007) ao relatar sobre a estrutura do currículo do curso explicita que uma das possibilidades de se organizar os saberes pode ser feito através da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade. A partir desse afirmação, questionamos os professores se eles buscaram desenvolver seu trabalho diante de alguma dessas concepções:

“Eu acho que a gente precisa trabalhar muito isso. A gente tem algumas ações isoladas, mas nada claro que isso precisa ser trabalhado” (PROFESSOR G).

“Sim, quando eu trabalho, quando eu falo, por exemplo, de terminologia, como exemplo, eu tento associar essa ideia de equipamentos, como exemplo, com alta eficiência energética eu tento associar, por exemplo, ao meio ambiente, por que é interessante, pagar um pouco mais, por aparelhos, que estão em uma linha de consumo A, do que aparelhos que estão na linha de consumo C, que são mais baratos, por exemplo. Então, eu tento fazer esses paralelos, além de você ter a questão da eficiência energética, tem outras questões como exemplo, a questão ambiental, a questão econômica, ou seja, geralmente esse pessoal está em uma linha de pessoas com mais dificuldades econômicas, então é interessante discutir essas questões com eles, os fazer perceber que você pode utilizar esse conhecimento para tornar sua vida melhor e inclusive nessa área, eu tento ir muito por esse caminho.” (PROFESSOR D).

“Sim. Como eu te falei fazer relações com outra disciplina. E alguns professores que eu tenho proximidade eu pergunto: o que está trabalhando? Pra fazer alguma coisa junto. Mas estruturado não.” (PROFESSOR E).

“Não temos uma interação na hora de realizar o planejamento então não é uma interdisciplinaridade direcionada, consciente, mas durante as aulas, eu individualmente, eu sempre tento fazer conexões com outras disciplinas, e as vezes dá certo. O professor comenta que tal aluno comentou, mas a gente sentar conjuntamente, a gente não faz isso não. E sim, existe também a... eu participei de uma viagem com eles e ai teve contato entre eles, com a professora de história, a visita técnica, é a forma que a gente trabalha a interdisciplinaridade” (PROFESSOR F).

Aqui, retomamos sobre a conclusão que citamos acima, sobre a percepção do trabalho individualizado dos docentes. Notamos que o trabalho interdisciplinar exercido pelos professores não é algo institucionalizado e sistematizado no planejamento. Percebemos que a realização desse trabalho é algo que surgiu de iniciativas individuais

e foram identificando o seu valor, a sua importância, pois eles assim perceberam que seria muito mais contundente para trabalhar com o público da EJA. Nas falas, eles colocam que buscam realizar atividades isoladas com professores que tem mais proximidade, mas que não há um planejamento conjunto.

Arroyo (2016) comenta que uma das impossibilidades de um trabalho interdisciplinar nas escolas deve-se a ausência dos saberes da docência nos conhecimentos escolares. O autor ainda acrescenta que:

O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história. Ricos saberes acumulados. Por que esse acúmulo de conhecimentos é ignorado nos currículos? É um direito que os alunos conheçam o acúmulo de conhecimentos sobre os seus mestres; sobre os saberes da docência (p.71).

Arroyo (2016) também acrescenta que essa ausência de espaço no currículo se deve ao histórico de desprestígio da carreira do magistério, em que, formar alunos “no ensino primário, elementar, fundamental ou básico não mereceu o prestígio de uma experiência social, política e cultural nobre” (p.74). Sendo assim, as experiências dos docentes ao invés de serem tratadas como experiências sérias e válidas para o currículo, são tratadas com desprestígio.

O *PROFESSOR F* comentou de uma visita técnica feita juntamente com um docente da disciplina de história; o *PROFESSOR E* comenta que questiona outros professores sobre o que está trabalhando para ver a possibilidade de trabalhar em conjunto; o *PROFESSOR G* comenta da importância de se trabalhar de forma interdisciplinar; porém todos eles também comentam que esses trabalhos são feitos isolados e que não é algo institucionalizado.

Quando realizamos a análise do Plano de Curso, porém, a interdisciplinaridade está presente no tópico sobre *Organização Curricular*:

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos os quais favorecem a *prática da interdisciplinaridade*, apontando para o reconhecimento da *necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho*, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. (IFMA, 2017, p. 10, grifo nosso).

Acreditamos que a ausência de um trabalho mais próximo entre professores e equipe pedagógica é que faz com que os professores achem que a interdisciplinaridade não é algo institucionalizado no curso. Porém, de acordo com o Plano de Curso, a interdisciplinaridade é definida na organização do currículo como algo importante para a integração.

É importante lembrar, no entanto, que a interdisciplinaridade, segundo Frigotto (1995), está além de ser uma metodologia, uma forma de se trabalhar os conteúdos. Para ele a interdisciplinaridade é uma necessidade, pois o ser humano é construído a partir de vários elementos – biológicos, intelectuais, afetivos, estéticos – que se encontram “convivendo” conjuntamente no ser humano de forma interdisciplinar.

O fato dos professores buscarem trabalhar a interdisciplinaridade por acreditarem ser importante, sem ter o devido conhecimento dela ser algo institucionalizado nos lembra da concepção de interdisciplinaridade proposta pelo autor. É como se de fato eles notassem a necessidade do trabalho interdisciplinar para a formação dos alunos do curso em questão.

O pensamento de Lück (1994) complementa o de Frigotto. A autora relata que o objetivo da interdisciplinaridade é “promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade” (p.64). Portanto, a interdisciplinaridade compreende que o ser humano é um ser complexo, tal qual a realidade em que ele se insere. A interdisciplinaridade permite uma melhor compreensão tanto do sujeito como da realidade resgatando a centralidade do homem na produção do conhecimento.

Notamos na fala dos *PROFESSORES, DIRETOR E COORDENADOR* que eles desconhecem tanto o Documento Base quanto as concepções e princípios (de forma aprofundada) que o programa aborda. O aparente conhecimento que os professores possuem é sobre a interdisciplinaridade e que pelas suas falas buscam realiza-la em momentos esporádicos e com professores que possuem maior intimidade.

Ainda questionamos o *DIRETOR* sobre quais os documentos oficiais foram utilizados para fundamentar o Plano de Curso:

“Então, o que, que a gente faz, tem as duas pedagogas, a daqui do campus e a da PROEN, que é a da pro-reitoria de ensino, então elas fazem toda a análise dessa documentação oficial, o que pode, o que não pode, qual a carga horário mínima, qual a carga horária máxima, como essas disciplinas precisam ser trabalhadas e na ementa vem toda essa orientação. Existe um modelo institucional pra esses projetos de curso disponibilizado pela PROEN.” (DIRETOR).

Notamos pela resposta do *DIRETOR* que a análise da documentação utilizada para a elaboração do Plano de Curso ficou a cargo da coordenadora do campus e da PROEN, não especificando, portanto, quais documentos serviram de base para a elaboração do Plano de Curso. Ele também menciona que existe um modelo institucional que é disponibilizado pela própria PROEN para se elaborar o Plano. Apesar de não termos tido acesso a esse modelo, encontramos um modelo no site do Ministério da Educação.

O modelo consta de 5 tópicos mais anexos e referências que deve conter entre outras coisas: Projeto Pedagógico, Organização Didático-Pedagógica, Corpo docente e técnico Administrativo e Infraestrutura.

Acreditamos que o conhecimento e a compreensão do Documento Base do programa deveria ser o ponto fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que viesse a atender as orientações do documento. Mesmo já tendo sido citado no trabalho é importante lembrar a fala de Abreu Júnior (2016) ao falar da importância do PROEJA para a EJA, uma vez que esse programa tem o seu diferencial em comparação aos demais programas voltados para essa modalidade, pois ele foi construído a partir de intensos diálogos com os atores que pertencem ao campo da EJA e da educação profissional, não sendo, portanto, um programa pensado fora da esfera das necessidades dos alunos matriculados na modalidade.

Acreditamos então que de fato, há a necessidade de revisão do Plano de Curso do curso Técnico em Comércio, buscando acrescentar os princípios e concepções que se encontram no Documento Base do programa, bem como a necessidade de formação continuada para os docentes compreenderem o que é o programa e suas especificidades.

O próximo questionamento foi sobre a estrutura do currículo e mais uma vez citamos que o Documento Base considera a possibilidade de se estruturar o currículo através da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade. Questionamos se algumas dessas estruturas citadas fundamentam o Plano de Curso do curso Técnico em Comércio:

“Os planos da gente, mistura os três na verdade, e agora a gente tá com a ideia, dos projetos integradores. Inclusive a pedagoga daqui, vai por em prática, porque esse é o primeiro projeto de curso que a gente tem o projeto integrador. É o primeiro experimento e ela tá fazendo mestrado de educação profissional, ele tá sendo oferecido pela (nome da instituição) e ela tá em processo de conclusão. E ela disse que o laboratório dela é o campus

Bacabal. Então a gente tem o documento, mas a gente não tem aqui na instituição, aquela questão de tem que fazer, é obrigatório. As pessoas vão sentindo a necessidade de fazer (...). Mas a gente percebe que as falas vão acontecendo, então a gente percebe que tem professores que trabalham em conjunto, história, geografia, administração, então há essas conversas, nada de “hoje o departamento reunido quer que vocês façam desse jeito”, e sim, “eu tenho uma ideia, vamos sentar, vamos fazer”, então vai acontecendo por iniciativa individual, e não que seja uma imposição, não que seja obrigatório.” (DIRETOR).

“Um termo que achei até interessante e que eu fui pesquisar a respeito foi a questão da omnilateralidade, formação integrada. Pesquisei na Marise Ramos, Acássia Kuenzer. Que foram termos que ouvi falar na semana pedagógica e vi que tinha um alinhamento com a questão da educação profissional. E como eu estava entrando na educação profissional, uma coisa completamente diferente (do que o entrevistado trabalhava) eu queria entender um pouco. Não esgotou. Eu não consegui entender na totalidade, porque a linguagem é muito difícil, requer um tempo, eu acho que aos poucos eu vou conseguir entender perfeitamente. Porque a gente ouve nas palestras mas é algo meio isolado, fragmentado e com uma sistematização você consegue juntar e dar sentido no negócio. Eu tô me colocando no lugar do aluno da EJA também, fazer dá sentido pra mim” (COORDENADOR).

Apesar do *DIRETOR* comentar que são trabalhadas as três concepções, o Plano de Curso cita somente a interdisciplinaridade. O entrevistado também cita uma proposta futura que são os projetos integradores e que pela sua fala, irá contribuir cada vez mais para o campus. Porém, tanto a resposta do *DIRETOR* quanto a fala do *COORDENADOR* são vagas. Não houve de fato uma resposta enfática quanto a pergunta. No final da fala o *DIRETOR* torna a afirmar que não há um trabalho unitário e sim um trabalho individualizado e parte dos professores.

Porém, cabe o questionamento: o trabalho espontâneo e individualizado com a ausência da equipe pedagógico é de fato positivo? Ao falarmos de educação estamos tratando de um campo científico e que, portanto deve seguir alguns rigores científicos. Não se trata de forçar professores a fazerem um mesmo trabalho, mas sim de preparar professores para compreenderem quem é o público da EJA, bem como prepara-los para compreenderem os princípios e concepções que fundamentam o PROEJA para que assim isso possa ser materializado nos planejamentos sejam estes individuais, em dupla ou em grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente se tem registrado que nem todas as classes sociais possuem acesso a conhecimentos institucionalizados produzidos pela humanidade. Isso tem sido um embate constante na história do ser humano. Escravizados, mulheres, pobres em geral são as pessoas que durante muito tempo não tiveram acesso a esse conhecimento. Na história do nosso país – após o período de colonização – também vivemos esse mesmo episódio de exclusão. Durante séculos esse público ficou a margem desse conhecimento.

A consequência dessa exclusão foi a formação de um contingente de pessoas que não aprenderam a ler e escrever em nosso país e que, devido ao nosso sistema econômico, escravocrata e agrário, não necessitar de mão de obra alfabetizada, poucas foram as ações do Estado brasileiro em busca de mudanças na área educacional.

Podemos inferir sobre um ponto importante: o fato de que a formação educacional institucionalizada está ligada ao tipo de sistema econômico de um determinado local, ou seja, o acesso aos locais formadores só aconteceriam caso o homem necessitasse daquele conhecimento para a manutenção de um determinado sistema econômico.

O escravo não estudava porque não precisava ler e escrever para realizar serviços braçais forçados. A mulher não precisava ler e escrever para engravidar, cuidar dos filhos e do lar. O pobre não precisava ler e escrever, pois não precisava administrar nenhum tipo de comércio, somente receber ordens do dono do lugar. Ao longo da evolução do sistema econômico para o capitalismo, tal qual conhecemos hoje, esse modelo de acesso ao conhecimento institucionalizado passou por mudanças.

Tais mudanças ocorreram, pois o sistema econômico agora necessitava muito mais de trabalhadores com instrução mínima do que aqueles que não possuíam nenhuma. Bem como, necessitavam que as mulheres estivessem trabalhando, pois assim aumentariam o mercado consumidor. Podemos citar, também, como exemplo, o fim da escravidão no Brasil, que ocorreu muito mais por interesses econômicos do que por conscientização daqueles que estavam no comando do país sobre os malefícios sociais e psicológicos da escravidão.

Após as duas Guerras Mundiais, organismos internacionais voltaram seus olhares sobre a América Latina e se preocuparam com o nível de analfabetismo na região. A América Latina possuía grande potencial econômico a ser explorado, porém, a

mão de obra não alfabetizada e sem formação técnica adequada não condizia com os planos do sistema econômico.

Paralelo a esses interesses, sempre houve a luta de vários movimentos sociais. O que pode nos levar a pensar que, se ambas as vias tinham interesse em melhorar os indicadores educacionais da América Latina, então movimentos sociais e interesses econômicos andariam lado a lado. Porém, o desfecho não foi esse. Os interesses econômicos pareciam ficar satisfeitos se a educação dos jovens e adultos fosse acelerada e focada no exercício de sua profissão.

Na contramão, os movimentos sociais queriam ir além do foco do mercado de trabalho. Enquanto o mercado buscava formar de maneira acelerada, os movimentos sociais buscavam transformar essa necessidade de acesso educacional em direito. Foi com essa luta que na Constituição de 88 a educação passou a ser um direito de todos e na LDB nº 9394/96 a EJA se tornou uma modalidade de ensino.

Daquele ponto em diante cabia ao Estado cumprir com a missão de educar aqueles que não tiveram acesso ao ensino no seu período regular. Porém, a história não se escreve numa linha contínua. Apesar das garantias em termos de lei à EJA, após a Constituição de 88, não houve políticas públicas a nível nacional de impacto que buscasse a transformação do quadro que se encontrava a EJA.

Durante os anos 90, as políticas voltadas para a EJA tenderam à descentralização, tanto de financiamentos quanto de serviços. Não houve políticas públicas em nível nacional para a EJA. Os programas criados trabalhavam de forma isolada e focada em determinadas realidades. Para o analfabetismo existia o Programa de Alfabetização Solidária, para a educação no campo havia o PRONERA e para formar o trabalhador havia o PLANFOR.

Ora, se a EJA já era considerada uma modalidade de ensino pela LDB, não teria sido mais coerente que todos esses projetos fossem vertentes de um plano nacional para a EJA e que fosse coordenado pelo MEC, juntamente com os municípios, estados, MST? Mas como devemos lembrar, as políticas que imperavam no país naquele momento eram políticas descentralizadoras, e no caso da EJA políticas de aceleração para incluir técnicos no mercado de trabalho.

O impulso de estudar o PROEJA, ocorreu após da leitura do Documento Base do programa em que notamos que o posicionamento do programa se baseava em uma formação integral, omnilateral e trabalho como princípio educativo e não uma formação focada no mercado de trabalho. O Documento Base se preocupa com a dívida histórica

que o Estado brasileiro possui com o público que necessitou da EJA e que teve sua educação impedida mais uma vez.

Percebemos aqui, que o PROEJA é um programa pensado não para ir à contramão do mercado de trabalho, mas sim, ir além dele. É um programa que visa, através das vias educacionais, mostrar ao aluno da EJA que estudar não significa aprender somente um ofício, uma profissão, mas sim, compreender o espaço que vivemos, a vida política, os nossos direitos e deveres, o que pode nos beneficiar enquanto trabalhadores ou o que não pode.

As concepções do programa visam à formação de um cidadão e não somente um trabalhador. Mas afinal, o que isso significa de fato? Significa que o programa busca desconstruir uma EJA, voltada para aceleração do ensino que visa o rápido ingresso do aluno no mercado de trabalho. Significa que o programa busca desconstruir uma EJA, voltada para uma alfabetização que só ensine a decodificar o alfabeto.

Estamos falando então, de um programa que possui concepções e princípios como o de trabalho como princípio educativo, reconhecendo, portanto, que o trabalho é uma atividade vital ao ser humano, pois é a partir dele que transformamos a natureza para dela reproduzir a nossa vida. No caso do trabalho, na sociedade capitalista, é a partir dele que adquirimos conhecimentos para a participação na vida produtiva. Esse mesmo programa tem por concepção a omnilateralidade em que busca o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Aqui, o programa reconhece que o papel da educação na EJA, não deve está direcionado a conteúdos da profissão que irá seguir, mas sim a dispor para os trabalhadores todo tipo de conteúdo intelectual, físico, artístico e científico.

Compreendendo, portanto, a importância da busca dessa ruptura na EJA, de um ensino acelerado e focado no mercado de trabalho, pesquisamos como o currículo integrado está sendo desenvolvido no Curso Técnico em Comércio no Campus IFMA – Bacabal, capturando a sua consonância com o proposto pelo Documento Base do PROEJA e seus fundamentos teóricos e metodológicos, ou seja, quais os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiaram o currículo integrado do curso, bem como, de que forma a integração está sendo abordada.

Inicialmente, fizemos um resgate histórico da EJA e sobre as concepções que influenciavam essa modalidade de ensino, no intuito de conhecer como essa modalidade se estruturou ao longo dos anos no nosso país. Esse resgate nos fez perceber como as políticas educacionais, voltadas para a EJA, tiveram um maior ímpeto com o advento da

república, o fim da escravidão e o surgimento de indústrias, porém, como já mencionado, foram políticas focadas no combate ao analfabetismo e preparação para o mercado de trabalho.

Fizemos também um estudo acerca do currículo integrado e suas possibilidades de materialização na vertente crítica, tal qual citados no Documento Base do programa: currículos interdisciplinares, interculturais e transdisciplinares. Após esse estudo, partimos para conhecer a realidade no campus IFMA-Bacabal. Tivemos acesso ao Plano de Curso do curso Técnico em Comércio e entrevistamos os sujeitos que atuam no curso.

Durante a análise do Plano constatamos que este está muito mais centrado em um currículo preparado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Também percebemos que no Plano de Curso não houve a menção do Documento Base, que é justamente o documento que fundamenta o programa em suas concepções e princípios fundamentais.

Essa ausência pode justamente ser a consequência do fato de que os docentes que atuam na EJA no Campus IFMA-Bacabal não terem um conhecimento aprofundado do programa. Também é importante relatarmos que a ausência de formações continuadas por parte da instituição contribuiu para essa falta de aprofundamento tanto do programa quanto da modalidade EJA.

Essa constatação é preocupante. Como já mencionado, o PROEJA é um programa que se diferencia dos demais programas realizados nos anos 90, por exemplo, pois visa a ruptura com formação acelerada e focada em mercado de trabalho. Sendo assim, ao desconhecer qual o objetivo fundamental do programa, isso deixa margem aos professores a continuarem praticando a formação anterior ao programa.

A própria ausência de uma formação inicial específica para a EJA já deixa uma lacuna uma vez que aquilo que o professor pratica em sala de aula pode estar na contramão do que propõe o programa. A ausência da formação inicial prejudica a práxis do professor, uma vez que, os docentes acabam conhecendo as especificidades e os desafios típicos dessa modalidade somente quando estão na sala de aula, pois as licenciaturas não abrem um espaço necessário para a formação específica na EJA.

Essa realidade limita o professor a contribuir para com o processo de ruptura tal qual o Documento Base cita. Por isso o processo de formação continuada é tão importante, pois elas se tornam espaços para que os docentes que atuam na EJA tenham

a possibilidade de conhecer, dialogar e aprofundar os conhecimentos e especificidades que a modalidade exige.

O campus IFMA-Bacabal possui um ponto positivo em relação aos docentes atuantes no PROEJA, pois mesmo a Instituição não oferecendo formações continuadas, os docentes buscam melhorias em sua formação nos cursos de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado. O curso conta com vários professores que possuem pós-graduação e/ou mestrado. Dos professores que entrevistamos somente um não possuía mestrado (mas possuía pós-graduação) e dois, possuíam doutorado.

Outro ponto positivo que percebemos na fala dos professores é que eles optam pelo trabalho interdisciplinar e que acreditam numa formação dos alunos da EJA para além do mercado. Por isso, acreditamos que se houvesse um aprofundamento dessas concepções a partir de formações continuadas, baseada no Documento Base do programa, o curso Técnico em Comércio tende a caminhar positivamente para o que o programa propõe.

Constatamos, pela fala do *DIRETOR*, que houve uma formação continuada no início da abertura do campus, porém, ela nem sequer chegou a ser finalizada. O *DIRETOR* citou as dificuldades de deslocamento (pois as formações ocorriam em São Luís) e também a constante rotatividade de professores entre os campis, que dificulta um trabalho mais sistematizado. Acreditamos, porém, que se a formação ocorresse no ingresso do professor ao Instituto, diminuiria o problema de formação quanto a rotatividade de professores, pois independente do campus que o professor viesse a atuar no futuro, ele já teria tido pelo menos uma formação continuada inicial.

Como os docentes possuem uma conscientização da importância do trabalho interdisciplinar, acreditamos que cabe a equipe pedagógica organizar planejamentos coletivos em busca da materialização dessa interdisciplinaridade. Tanto na fala dos professores quanto do *DIRETOR* identificamos que foram os próprios professores que perceberam melhores resultados nas aulas da EJA quando realizaram um trabalho interdisciplinar.

O planejamento coletivo é importante, pois esse momento se torna um espaço para os próprios docentes discutirem entre si e juntamente com a equipe pedagógica, suas dúvidas, seus acertos, seus desafios, buscando coletivamente soluções para os mesmos. Esse momento também é um espaço para produção em que os docentes podem registrar seus conhecimentos, organizar ou reorganizar o currículo do curso e as

disciplinas de acordo com as suas vivências, pois elas também são conhecimentos riquíssimos e que devem sim, ter seu espaço nos currículos.

Durante a fala dos professores, eles mencionam que um dos desafios encontra-se justamente no material didático voltado para a EJA, pois eles não atendem as especificidades dos alunos, sendo assim, a prática do planejamento coletivo também poderia ser um espaço para a produção de materiais didáticos para a EJA que atendam tanto as necessidades dos alunos quanto dos docentes. O próprio Plano de Curso menciona a organização curricular integrada a partir da interdisciplinaridade, por isso seria de fato louvável que a Instituição desse uma maior atenção para o planejamento coletivo e interdisciplinar.

Acreditamos, portanto, que com a reformulação do Plano de Curso baseado no Documento Base e um trabalho conjunto da equipe pedagógica com os docentes realizando formações continuadas e planejamentos coletivos interdisciplinares, os cursos voltados para o PROEJA no Campus IFMA-Bacabal, conseguirão encontrar um caminho para além do mercado de trabalho, formando seus alunos integralmente preparando-os para a vida como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Jupter Martins. **PROEJA**: trajetória, concepções e discussões sobre o processo de exclusão. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, n.1, jan/jun 2016. Acesso em: 15/08/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/93-798-3-PB.pdf>.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Ed. Graal. Rio de Janeiro. 1987.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 1990, Editora Vozes. Petrópolis, RJ.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº2208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. 1997.
- _____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. Acesso em 13/12/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. 1996.
- _____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. 2004.
- _____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5478**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. 2005 .
- _____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5840**. 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. Acesso em:13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. 2006.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LEI%20No%2011.892%20-%20Cria%20os%20Institutos%20Federais.pdf>

_____. Constituição Federal (1937). **Da Educação e da Cultura**. Artigo 129. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007. Acesso em 11/05/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal e Educação Tecnológica**. Brasília: MEC, abril de 2010. Acesso em: 13/12/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_folder.pdf.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC, dez. de 2007. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. 2007

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº870**. 2008. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=210382>.

CACHO, Mylena Vieira; MOURA, Dante; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso; SILVA, Francisca Natália. **Formação de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos**: perspectivas e desafios. 2015. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/382/Mylenna%2C%20Dante%2C%20Eloisa%20e%20Francisca%20-%20IICONEDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos**: desafios na implementação. In: JEFFREY, Debora Cristina (org). **A educação de jovens e adultos**: questões atuais. 2013. 1.ed. Curitiba. 196p.

CASTRO. Eunice. **Currículo integrado do PROEJA**: concepções e implementação no IFMA. 2017. Acesso em: 13/12/2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2112/2/Eunice%20Castro.pdf>

CASTRO, Márcia Padro. **O projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. Dissertação (Dissertação Profissional em Matemática) – PUC São Paulo. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Revista Paideia. 2010. Vol. 20. Nº46. Maio-ago. p.249-259. Acesso em: 11/05/2018. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 2012. 3ª ed, São Paulo: Cortez.

DI PIERRO, Maria Clara HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000. Acesso em 21/02/2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.

EVANGELISTA, Olinda. **Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950)**. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, 1993, UFSC/CED, NUP. Nº 20. P.87-125. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10328-30913-1-PB.PDF>. Acesso em 11/05/2018.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Panorama das Políticas e propostas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte**. In: In: JEFFREY, Debora Cristina (org). **A educação de jovens e adultos: questões atuais**. 2013. 1.ed. Curitiba. 196p.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFCar, 2010. 123p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIVROVERSODEFINITIVA.pdf>. Acesso em: 17/07/2018

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estado do Espírito Santo e do Paraná**. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. Orgs: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Ed. Cortez. São Paulo. 3ª Ed. 2012.

FERRETI, Celso. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. Educação & Sociedade, Campinas, n.59, p.225-269, Acesso em: 21/02/2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 20/02/2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª ed. 1981. Disponível em: www.bibliotecauergs.blogspot.com. Acesso em: 22/05/2018.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 30ª edição. 1996.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga de; MEDEIROS, Josiane Lopes. **Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico dialético**. Revista Sapiência – UEG/UnU Iporá. V.2. 2013. Acesso em: 21/08/2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2714>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das ciências sociais**. In: Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ. Vozes. 1995.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando em uma educação não-disciplinar**. In: O sentido da escola. Orgs: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. Ed. Cortez, 16.ed. 2012.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2 ed. São Paulo: Ed, L, 2011.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Ed. Instituto Paulo Freire. São Paulo. 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP. 1998.

_____. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. Ivani Fazenda (Org.) 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2ª ed. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf> . Acesso em: 20/02/2018.

IBGE. **Censo Demográfico – População Estimada, 2018**. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabal/panorama>. 2018.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio.** 2017 – Uma análise das condições de vida da população brasileira. Acesso em : 20/02/2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. 2017

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Histórico.** 2018. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio.** Campus IFMA-Bacabal, 2017.

_____. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 172.** Dispõe sobre a criação do Curso Técnico Em Comércio, na forma integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no Campus Bacabal do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. 2017. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20172.2017%20-%20T%C3%A9cnico%20em%20Com%C3%A9rcio%20-%20Integrado%20-%20EJA%20-%20Bacabal.PDF>

JACINTO, Everton Lacerda; CEDRO, W.L. **O professor de matemática e suas atividades de ensino no PROEJA:** um estudo de caso do IFG de Goiânia. 2011. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~gepape/producao/wellington.html>.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 5ª ed, 1976.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** In: *A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais.* Debora Cristina Jeffrey (Org.), 1ª ed. Curitiba, 2013.

LESSARD-HÉRBERT, Michell; GOYETTE Gabriel; BOUTIN Gérald. **Investigação Qualitativa:** Fundamentos e Práticas. Editora Artes Gráficas, Ltda, 1990.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo. Cortez. 3ª ed. 2010.

_____. **Teorias do Currículo.** São Paulo, Editora Cortez, 1ª edição, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para a EJA:** uma perspectiva de mudança. 2008. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.23, p. 161-174, jan/dez. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf

MANFREDI, Silvia. **Educação Profissional no Brasil**. 2002. São Paulo: Ed. Cortez 317 p.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP. Navegando. 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 20/02/2018.

MORAES, Silvia E. **Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade**. In: *Escola e universidade na pós-modernidade*. José Camilo dos Santos Filho, Silvia E. Moraes (orgs.). Campinas, SP, Mercado das Letras, 2000.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. **A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde**. In: *Revista Investigação Qualitativa em Ciência Sociais*. Vol. 3. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/viewFile/158/154>. Acesso em: 20/02/2018.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, Plano Editora, 2002.

MOURA, Dante. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. 2007. *Holos*, ano 23, vol. 2. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>

_____. **A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja)**. 2014. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ES, a.11, v.19, n.39, p.30-49, jan/jun. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10244-25652-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10244-25652-1-SM%20(2).pdf). 2014.

NASCIMENTO, Michele de Cássia Barros. **Materiais Didáticos em Cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã – IFMA**.

NETO, Luiz Bezerra. BASSO, Daniela. **As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*. 1º semestre. V.1, nº 16. 2014. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044/17224>

NETO, Antônio Cabral. RODRIGUES, Jorge. **Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados**. In: *Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Antônio Cabral Neto, (orgs.) Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 5ªed. 2016.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** 2010. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf.

PAIVA, VAnilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos.** Edições Loyola, 3ª ed. São Paulo, 1985.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Projeto Minerva: rádio educativo no contexto da ditadura militar.** Dissertação (Dissertação em Educação) UNIOESTE – Paraná, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3366/5/Giovani_Pinheiro2016.pdf. Acesso em: 20/02/2018.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11/05/2018.

_____. **Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado.** In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 2012. 3ª ed, São Paulo: Cortez.

ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas.** In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta.** 6. Ed. Cortez: São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões.** Acesso em: 08/01/2018. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, nº I, Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 21/02/2018.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva ontológica.** In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** 2015. Campinas: São Paulo. Autores Associados.

SILVA, Maria Abádia da. **Apresentação do estudo de Vania do Carmo Nobile e Silva.** In: SANTOS, Simone Valdete dos (org). **Estudos sobre a implantação do PROEJA.** 2010. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos e Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 3ª ed. 2016.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos:** diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: DP&A, 2002.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** *Revista HISTEDBR* On-line. Campinas, n.38, p.49-59, jun.2010.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **A Universidade e o desafio de Bacabal.** São Luís, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores do Curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal

Objetivo: Analisar o currículo integrado do PROEJA desenvolvido em cursos técnicos, do IFMA – Campus Bacabal, em seus fundamentos teóricos e metodológicos.

1 – Informações Gerais:

- Formação acadêmica inicial e atual
- Tempo de serviço na educação/educação básica/ensino superior/EJA/IFMA-PROEJA.
- Disciplina ministrada

2 – Questões Específicas

- Como ocorreu seu ingresso no IFMA?
- Desde que ingressou no IFMA trabalha com o PROEJA?
- Como você descreveria sua experiência na modalidade EJA, mais especificamente no PROEJA (os desafios, os pontos positivos, os pontos negativos)?
- Para lecionar especificamente no PROEJA, você passou por alguma formação?
- Como ocorreu essa formação?
- São realizadas formações continuadas com os professores? Se sim, de quanto em quanto tempo? Se não, por qual motivo?
- Como você conheceu o programa PROEJA em que leciona?
- Você teve contato com o Documento Base do Programa ou a história da criação do PROEJA?
- Em relação ao programa do PROEJA quais são seus conhecimentos prévios sobre ele?
- A proposta curricular do PROEJA consiste em um currículo integrado. Qual o seu entendimento sobre o currículo integrado?
- Um dos princípios do PROEJA é o *trabalho como princípio educativo*. Qual o seu entendimento sobre esse princípio?
- Você acredita na proposta de integração que o PROEJA propõe?
- De que forma você se preparou para desenvolver em suas aulas a proposta de currículo integrado do PROEJA?
- Houve alguma preparação por parte do Campus IFMA Bacabal para informar sobre as concepções e princípios que envolvem o currículo integrado do programa?
- De que forma, no seu plano de aula, você busca desenvolver sua metodologia voltada para as concepções e princípios do currículo integrado do PROEJA?

- Quais aspectos positivos e/ou negativos você destacaria sobre o PROEJA e/ou especificamente sobre o currículo integrado do programa?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os gestores do Curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal

Objetivo: Analisar o currículo integrado do PROEJA desenvolvido em cursos técnicos, do IFMA – Campus Bacabal, em seus fundamentos teóricos e metodológicos.

1 – Informações Gerais:

- Formação acadêmica inicial e atual
- Tempo de serviço na educação como professor e/ou gestor na educação básica; no ensino superior; na EJA; no IFMA-PROEJA.
- Função/cargo assumido no IFMA

2 – Questões Específicas:

- Como e quando ocorreu a implantação do PROEJA no Campus IFMA-Bacabal?
- Você acredita na proposta de integração que o PROEJA propõe?
- Você participou da proposta curricular integrada dos cursos do Campus IFMA-Bacabal?
- Quais dos princípios que constam no Documento Base o currículo do Curso Técnico em Comércio busca desenvolver?
- De que forma é pensado sobre a escolha dos cursos a serem oferecidos no PROEJA?
- Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio do PROEJA?
- De que forma são escolhidos os professores que atuam nos cursos do PROEJA?
- Existe alguma formação/preparação inicial para esses professores sobre o programa e o currículo integrado proposto no Documento Base?
- Existe alguma formação continuada para os professores que atuam nos cursos do PROEJA? Se sim, como ela é estruturada? Se não, por qual motivo?
- Houve algum tipo de resistência (discordância) por parte dos professores com a proposta do currículo integrado do PROEJA? Se sim, quais?
- Quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do currículo integrado nos cursos oferecidos pelo campus?
- Como vocês tem buscado superá-las?

APÊNDICE C - Declaração de liberação à gestão do Campus IFMA-Bacabal para realização da pesquisa.

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências desta instituição, e após estarmos devidamente informados sobre os objetivos e métodos a serem utilizados para coleta de dados da pesquisa intitulada CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA que Natália Cristina Goiabeira dos Santos portadora do CPF n.00753983389 e do RG n.963217984 SSP/MA, está autorizada a realizar as observações e entrevistas propostas pelo projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, assegurando a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2018.

Carimbo do Campus IFMA-Bacabal e assinatura do responsável

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Dados de identificação da pesquisa

Título: CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA

Pesquisadora responsável: Natália Cristina Goiabeira dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Instituição Responsável: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Nós, Natália Cristina Goiabeira dos Santos, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “CURRÍCULO INTEGRADO NO DO PROEJA”, e Lélia Cristina Silveira de Moraes, orientadora da pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a proposta de currículo integrado no Curso Técnico em Comércio do Campus IFMA-Bacabal para contribuir com uma reflexão mais ampla sobre o currículo integrado do PROEJA – contribuindo com profissionais atuantes da área.

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

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

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

AUTORIZAÇÃO:

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

Assinatura do(a) voluntário(a)

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

APÊNDICE E – Termo de Compromisso e Responsabilidade

Eu, Natália Cristina Goiabeira dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado “CURRÍCULO INTEGRADO FO PROEJA”, sob a orientação da Professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.0 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2018.

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

Pesquisadora Responsável

Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Orientadora responsável

APÊNDICE F – Declaração de liberação do uso do nome do Campus IFMA-Bacabal em publicações e apresentações científicas

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto Federal do Maranhão Campus Bacabal, que Natália Cristina Goiabeira dos Santos, portadora do CPF n.00753983389, do RG n.963217984 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada “CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA”.

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

São Luís, ____ de _____ de 2018.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável