

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA RISSANE COSTA GOMES

**CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA E A PERMANÊNCIA ESCOLAR:
Na trilha de avanços e desafios**

São Luís

2022

NATHALIA RISSANE COSTA GOMES

CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA E A PERMANÊNCIA ESCOLAR:

Na trilha de avanços e desafios

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

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

São Luís

2022

NATHALIA RISSANE COSTA GOMES

**CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA E A PERMANÊNCIA ESCOLAR:
Na trilha de avanços e desafios**

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

Aprovada em:

Profa. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador

2º Examinador

São Luís

2022

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia que me alcançam todos os dias. E a minha família e amigos por amor, cuidado e zelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela permissão no caminhar da vida acadêmica a qual avanço em sabedoria constantemente, bem como pela força, saúde, paciência e prazer que possibilitam a superação das dificuldades e me faz chegar até aqui.

Aos meus pais Darlene e João, que incessantemente me instruem e me ajudam no processo de busca pelo conhecimento com muito amor e dedicação.

À minha irmã Greice Kelly e minha tia Débora Andrade, por sempre estarem comigo ao longo de toda a minha jornada.

Aos meus amigos que incontáveis vezes estiveram me apoiando e me alegrando nos momentos mais precisos.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, em especial ao Departamento de Atendimento Educacional Especializado, pela compreensão e pelo trabalho colaborativo que tem me ensinado a cada dia o processo educativo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus São José de Ribamar, ao coordenador Felipe Rilui, Michele Barros e Eunice Castro.

Aos queridos alunos da turma do Curso Técnico Rede de Computadores pela disponibilidade, atenção e colaboração no processo de pesquisa.

A todos os meus companheiros da Turma 20 do Mestrado em Educação/UFMA, pela união, companheirismo, amizade e partilha de conhecimentos durante toda esta trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão por ensinarem com muita responsabilidade científica e por sempre despertarem a coragem e o amor pela educação.

Ao grupo de pesquisa Escola, Currículo, e Formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao colaborar com a minha formação por meio de valiosos estudos e compartilhamento de saberes.

À minha orientadora Lélia Cristina Silveira de Moraes, pela formação dada ao longo de todas as orientações e partilha de conhecimentos e por sua infinita dedicação, carinho, zelo e cuidado durante todo o processo de minha vida acadêmica.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar a aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

O presente estudo integra o grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Investiga-se o currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA na permanência escolar, tendo como principal objetivo analisar o currículo integrado do curso técnico em rede de computadores ofertado pelo PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, campus São José de Ribamar e as suas repercussões na permanência dos jovens e adultos no curso. Na fundamentação desta pesquisa, buscou-se teóricos que versam sobre as principais categorias do estudo, além de documentos oficiais como Leis, Decretos, Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023), Projeto Pedagógico Institucional (2019-2023) e o plano de curso rede de computadores do IFMA. Adotou-se a pesquisa qualitativa como enfoque metodológico, concebendo o objeto de estudo na sua historicidade, movimento e contradições. Utilizou-se como técnica para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, onde foi possível utilizar a análise de expressão identificando a situação no contexto do curso dos sujeitos envolvidos, e a análise das relações a partir de correlações entre os elementos. Assim, foi possível identificar que a organização do currículo integrado favorece o fortalecimento de uma formação integral. Identificou-se ainda alguns avanços como uma proposta curricular pautada na perspectiva do currículo integrado, auxílio da instituição aos estudantes, relação favorável entre os pares, e os desafios que perpassam por disciplinas ainda justapostas, dificuldade na relação teoria e prática, formação docente e o próprio contexto de pandemia que também influenciou significativamente na permanência dos alunos no curso, além de desafios que historicamente têm permeado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A partir da política do PROEJA pode-se pensar em um avanço, contudo, os desafios que foram revelados levam à reflexão de que ainda é preciso efetivar políticas e práticas na escola para que se possa traçar um real e significativo avanço do currículo integrado e sua repercussão na permanência dos jovens e adultos.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Currículo Integrado. Permanência Escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número total de teses e dissertações relacionados ao currículo integrado no período de 2014 a 2017.....	19
Quadro 2 - Trabalhos publicados relacionados ao objeto de pesquisa.	20
Quadro 3 - Teses e dissertações que discutem diretamente o currículo integrado do PROEJA.	20
Quadro 4 - Trabalhos produzidos sobre permanência no PROEJA.	23
Quadro 5 - Caracterização do Estado do Maranhão.	35
Quadro 6 - Caracterização do Município de São José de Ribamar.....	36
Quadro 7 - Dados educacionais do município de São José de Ribamar.	37
Quadro 8 - Dados referentes a ocupação trabalhista.	37
Quadro 9 - Cursos técnicos ofertado no campus São José de Ribamar.	38
Quadro 10 - Programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos.	57
Quadro 11 - Cursos do PROEJA ofertados nos campi em São Luís e Região Metropolitana.	67
Quadro 12 – Perfil dos alunos entrevistados no curso Rede de computadores.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Praça de São José de Ribamar.	38
Figura 2 – IFMA – Campus São José de Ribamar.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índice de desemprego no Brasil por grupos de idade.....	54
Gráfico 2 – Total de alunos matriculados no curso rede de computadores.....	134
Gráfico 3 – Escolaridade dos alunos entrevistados.....	135
Gráfico 4 – Faixa etária dos entrevistados	136
Gráfico 5 – Motivo de ingresso no PROEJA	141
Gráfico 6 – Motivo de permanência no curso	148
Gráfico 7 – Expectativa dos alunos	157

LISTA DE SIGLAS

ABC	– Ação Cruzada Básica
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	– Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	– Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFS	– Institutos Federais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	– Programa de Alfabetização Solidária
PDI	– Programa de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	– Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	– Programa de Educação Nacional na Reforma Agrária
SEBRAE	– Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	– Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	– Serviço Social do Comércio
SESI	– Serviço Social da Indústria
SEST	– Serviço Social do Transporte
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Tecendo o caminhar	16
1.2	As pesquisas produzidas como subsídio para trilhar o caminho	18
1.3	Percurso teórico metodológico	25
1.3.1	Conhecendo o campo da pesquisa	35
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – REVISITANDO PERCURSOS	40
2.1	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	59
2.1.1	O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	65
2.2	Formação profissional na EJA: a relação trabalho e educação em foco	69
3	CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS	80
3.1	O currículo integrado do PROEJA no contexto do IFMA	90
3.2	Organização e estrutura do currículo integrado do PROEJA	92
4	PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DIMENSÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA	103
4.1	A permanência escolar e o abandono escolar na trilha de uma mesma relação	113
5	O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA NO CAMPUS SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E A PERMANÊNCIA ESCOLAR - ESCUTA A REALIDADE INVESTIGADA	121
5.1	Organização do Curso Rede de Computadores no Campus São José de Ribamar	122
5.2	Por que permaneço aqui? A percepção dos sujeitos pesquisados sobre a permanência escolar no Curso Rede de computadores – PROEJA/ Campus São José de Ribamar	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICES	179
	ANEXOS	189

1 INTRODUÇÃO

Introdução, como o próprio nome diz, tem a função de introduzir aquilo que se quer dizer. Nesta abertura, poder-se-ia chamar assim, almeja-se situar o leitor para uma leitura e um estudo científico e dialógico, o qual foi produzido com responsabilidade, ética e comprometimento, e, acima de tudo, com desejo de suscitar o interesse no caminho da pesquisa, que abre possibilidades de elaborações existenciais no ser humano por meio do saber. Desejo este provocado pelo grupo de pesquisa Escola, Currículo, e Formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, o qual transforma realidades por meio de ricos estudos e pesquisas que contribuem para a formação e cidadania.

Com as transformações no cenário econômico, social e político iniciadas no período desenvolvimentista¹ e intensificada na década de 1990 devido ao ordenamento neoliberal que vem se reafirmando e ganhando espaço cada vez mais elevado, exige-se maior escolaridade dos trabalhadores para atender a demanda de novas produções e relações de trabalho. Desse modo, emerge a necessidade de investigar o contexto escolar associado ao contexto profissional, visto a inevitabilidade da aproximação entre escola e trabalho e a importância desta integração, a qual é proposta pelo Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, política educacional destinada aos jovens e adultos, regulamentada através do Decreto 5.840/2006, que abrange cursos e programas de Educação Profissional, de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esta pesquisa refere-se ao PROEJA concernente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que oferece cursos em uma perspectiva integrada, trazendo como um dos fundamentos o currículo integrado.

O currículo concebido nesta perspectiva constitui-se como uma necessidade para a ampliação da formação humana possibilitando a compreensão da democracia e da cidadania, o que configura o reconhecimento dos direitos, sobretudo o direito à educação. Portanto, a organização e implementação do currículo integrado proposto pelo PROEJA é fundamental para o reconhecimento do ser enquanto jovem e adulto em suas diversas dimensões, levando-os a uma formação que vá além dos

¹Estratégia política de desenvolvimento do Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que tinha como objetivo acelerar o crescimento da produção industrial.

domínios da técnica, tornando-se emancipatória e pertencente a si mesma, proporcionando a transformação da realidade no deslocamento de um ensino na perspectiva mercadológica, para uma formação humana, em que nesta perspectiva, os estudantes do PROEJA se sintam pertencentes deste processo e compreendam a formação de maneira que os façam permanecer na escola.

Entendendo o Estado como responsável principal por prover políticas educacionais, no caso do PROEJA, se faz necessário a investigação das práticas curriculares no sentido de compreender sua estrutura e implementação no atual cenário brasileiro que reafirma e alicerça políticas neoliberais, o que conseqüentemente desafia a educação a encontrar novas formas de resgatar o sentido da formação geral e humana por meio da efetivação concreta de um currículo integrado que interfere diretamente nesta dinâmica de ensino-aprendizagem, podendo se constituir em avanços e desafios para a permanência do aluno na escola.

Dessa forma, a referida pesquisa se faz relevante na medida em que busca analisar o currículo integrado do PROEJA a partir do seu desenvolvimento, uma vez que o currículo se configura como expressão do projeto cultural e educacional na formação dos jovens e adultos, os quais vêm sendo atingidos cada vez mais pela baixa escolaridade, pelo desemprego, instabilidade ocupacional, supressão de proteção social e trabalhista, dentre outros fatores, que configuram a omissão dos direitos desses jovens de obter uma melhor qualidade de vida, implicando em sua representação na sociedade e nas transformações do mundo contemporâneo, incluindo, dentre outras, os novos modelos de produção, que segundo Santomé (1998), têm exigido das instituições educativas compromissos para formar pessoas com mais conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores, os quais devem ser trabalhados em um currículo. Assim, é necessário investigar como o currículo engloba esses princípios de forma que considere, sobretudo, a sua intenção com a formação humana por meio dos saberes que são selecionados e direcionados aos alunos cursistas do PROEJA, e como a organização do currículo integrado repercute na permanência escolar.

Toda esta dinâmica também perpassa por uma formação docente na perspectiva de um posicionamento multicultural, e que foque na diversidade e na importância do diálogo, atividades estas em que o currículo deve expressar, o que configura o PROEJA como desafiante neste sentido. A noção de currículo como prática nota como importante as expressões dos professores ao desafiarem as

concepções hegemônicas sobre conhecimento (YOUNG, 2000 apud MACEDO, 2006). Isto influencia no desenvolvimento do aluno e no seu reconhecimento enquanto ser jovem, adulto, trabalhador e cidadão, incentivando a sua permanência na escola e no término do curso.

Portanto, o interesse pela referida temática se justifica pela relevância social em que este se assume, percebida também na elaboração de outros trabalhos realizados por meio do grupo de pesquisa “Escola, currículo e formação docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que discute a educação enquanto prática de conhecimento emancipatória. Também, há a finalidade de obter dados significativos que possam contribuir com a melhoria da oferta do programa na instituição pesquisada, de forma que beneficie os jovens e adultos em relação à educação e a sua inserção plena no mundo do trabalho e sociedade.

Logo, com a crescente necessidade da aproximação entre escola e trabalho, entende-se que esta relação constitui condição essencial para a formação do jovem e adulto e as suas possibilidades de se inserir como trabalhador na sociedade. É nesse contexto que surgem os programas voltados para a recuperação da escolaridade articulada à formação profissional, constituindo-se muitas vezes por um caráter focado nas exigências específicas do mercado de trabalho, o que torna ainda mais instigante a investigação do currículo integrado do PROEJA, na intenção de compreender a produção deste movimento e as suas reais implicações na escolarização e permanência escolar dos jovens participantes, pois de acordo com Gadotti (2011), um programa de educação de adultos deve ser visto pelas influências geradas na qualidade de vida daqueles inseridos, estando condicionado às possibilidades de transformação das condições de vida do aluno trabalhador.

O PROEJA afirma a concepção de um currículo integrado que atenda as orientações legais que direcionam a oferta pública sobre características de sujeitos jovens e adultos, em que o denominado programa vem provocando “as tais ondas sísmicas entre pesquisadores e professores, deslocando conhecimentos, exigindo novos estudos e compreensões” (PAIVA, 2012).

1.1 Tecendo o caminhar

Nossa Senhora Mãe Aparecida
 Não me deixe morrer de medo
 Pelo o que pode acontecer
 Eu vivo cheio de esperanças
 Diante de Negras Profecias
 Mesmo assim quero cantar "prá" guarnecer
 É de arrepiar o que vislumbrou
 No apocalipse o Evangelista São João
 Mais tarde Nostradamus confirmou
 Que é chegada a hora da transformação
 Quero estar bem preparado
 Para o que der e vier
 Eu vou guarnecer meu batalhão
 E seja o que deus quiser.
 (BUMBA MEU BOI DE RIBAMAR)

Esta é uma canção produzida pelo Bumba Meu Boi de Ribamar, que traz em sua história a representação da própria miscigenação das culturas negras, brancas e indígenas, e o estilo de vida dessa comunidade. As ressonâncias dessa manifestação perpassam por memórias e relações interpessoais que se desdobram na configuração da tradição (brincadeira), trazendo jovens e adultos maranhenses para um espaço de cultura, apropriação e reconhecimento de identidades.

Pensando nos sujeitos em uma perspectiva de educação, faz-se necessário compreendê-los sob o horizonte da humanidade, entendendo qual o sentido que a vida tem e traz para esses indivíduos que guarnecem e vivem cheios de esperanças, mesmo diante das dificuldades no seu processo existencial na terra das palmeiras.

Também compreender os jovens e adultos pelas suas histórias e vivências culturais que trazem ressignificação para as suas vidas em que a partir de suas relações culturais e sociais se preparam para a batalha diária, para serem passageiros da noite ou do dia, ou “para o que der e vier”. É essa ressignificação social e a relação que os jovens e adultos têm com a dança e a música que fazem a ação do verbo

esperançar, por isso cantam “eu vivo cheio de esperanças”. Esperança também de não serem só vistos, mas serem reconhecidos enquanto cidadãos. As dinâmicas culturais mantêm o traço da continuidade de luta dos jovens e adultos contra a exploração dos mais pobres e contra todo tipo de exclusão.

Intrínseco a este movimento, a escola se torna o universo que compõe também a vida daqueles que buscam seus direitos humanos, seus direitos à vida, a suas identidades e memórias, ao trabalho, à saúde e educação, em que toda essa dinâmica se estrutura no direito ao reconhecimento social e político. Estas trajetórias estão marcadas na Educação de Jovens e Adultos a qual precisa assumir essas identidades coletivas implicando em uma educação para além das exigências de domínio técnico ou do cumprimento da escolaridade.

Nesta pesquisa, investigou-se o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, com foco nas repercussões que a organização do currículo integrado tem na permanência escolar dos estudantes do Curso Técnico em Rede de Computadores, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus São José de Ribamar, sendo esta instituição *locus* da investigação.

O campus São José de Ribamar do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão ainda é recente. Foi autorizado no final do ano de 2014, iniciando suas atividades em 2015, sendo ofertada já a segunda turma do curso técnico em rede de computadores por meio do PROEJA. Assim, a escolha por este *locus* se manifesta na medida em que se faz necessária a investigação do desenvolvimento do PROEJA mediante a organização do currículo integrado proposto pelo documento base, em uma instituição recente que atende jovens e adultos tanto do município como de regiões próximas, podendo observar as influências constantes no desenvolvimento da aprendizagem destes sujeitos.

Desse modo, a questão central deste estudo questiona como o currículo integrado do PROEJA repercute na permanência dos sujeitos participantes deste programa, uma vez que perpassa pela necessidade de compreensão do currículo integrado como fator de colaboração para a permanência dos alunos na escola e seu posterior engajamento profissional, orientando-se pelas questões “A formação ofertada no curso integrado de Rede de computadores do PROEJA é desenvolvida conforme fundamentos do currículo integrado?” Qual a efetiva contribuição do

currículo integrado do PROEJA para a permanência dos jovens e adultos participantes deste programa?

Estas são as questões que se pretende esclarecer para atender ao objetivo da pesquisa que consiste em analisar o currículo integrado do curso técnico em rede de computadores ofertado por meio do PROEJA, no IFMA, e as suas repercussões na permanência dos jovens e adultos no curso, sendo preciso, para tanto, apreender a concepção do currículo integrado no PROEJA, discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o plano curricular do curso técnico em questão, identificar os elementos do currículo integrado do PROEJA que viabilizam a permanência do aluno no curso e compreender a relação entre a implementação do currículo integrado e o processo formativo desenvolvido pelo programa, que possa repercutir na permanência desses sujeitos.

1.1.1 As pesquisas produzidas como subsídio para trilhar o caminho

Para a apropriação das discussões sobre o currículo integrado do PROEJA na permanência escolar dos estudantes participantes, buscou-se realizar pesquisas referentes a estudos desenvolvidos e publicados no período 2014 a 2017, com o objetivo de mapear e discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, sendo esta metodologia de caráter bibliográfico intitulada de Estado da arte (FERREIRA, 2002), contribuindo assim para a constituição do objeto estudado.

Considerando os objetivos desta pesquisa, levantou-se trabalhos que abordassem temas como: a organização do currículo integrado do PROEJA, influências do currículo integrado do PROEJA, permanência escolar no PROEJA e a relação com o currículo integrado. Para que se pudesse tecer reflexões sobre as produções existentes, realizou-se a busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES utilizando palavras-chave conforme a temática, sendo agrupados primeiramente de forma geral como trabalhos que discutem o currículo integrado, utilizando a palavra-chave “currículo integrado”, encontrando os seguintes resultados:

Quadro 1 - Número total de teses e dissertações relacionadas ao currículo integrado no período de 2014 a 2017.

ANO	2014	2015	2016	2017
DISSERTAÇÃO	1.321	1.350	1.635	1.676
TESE	598	632	650	713
TOTAL	1.919	1.982	2.285	2.389
8.575				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir deste primeiro resultado é possível perceber que em 04 (quatro) anos a discussão acerca do currículo integrado foi aumentando gradualmente, sendo 5.982 dissertações e 2.593 teses que discutem o tema em variados contextos educacionais, observando um maior volume no ano de 2017, o que colabora para uma apropriação de dados com mais significados para esta pesquisa, pois são estudos que trazem novos elementos, possibilitando a compreensão dos desdobramentos do currículo integrado ao longo do tempo.

Para produções referentes ao PROEJA, utilizou-se as categorias PROEJA e Educação de Jovens e Adultos como palavras-chave para a busca, obtendo os resultados constantes no quadro abaixo. Destaca-se que no decorrer do período o número de trabalhos sobre o PROEJA foi diminuindo e no ano de 2017 foram registradas apenas 40 produções, totalizando 180 trabalhos, diferentemente da categoria EJA, em que o quantitativo aumentou significativamente até 2017 com um total de 277.176 produções.

Tendo em vista ainda que o PROEJA abrange tanto a formação inicial e continuada/Ensino Fundamental (PROEJA FIC), e educação profissional técnica de nível médio, a qual se discute nesta pesquisa, buscou-se também o número total de produções referentes ao Ensino Médio integrado, nas quais entre teses e dissertações, houve um aumento gradual de produção totalizando 48.094 produções.

Quadro 2 - Trabalhos publicados relacionados ao objeto de pesquisa.

Descritores	Ano/Nº total de trabalhos encontrados			
	2014	2015	2016	2017
PROEJA	52	41	47	40
Educação de Jovens e Adultos	64.034	67.339	71.891	73.912
Ensino Médio integrado	10.815	11.628	12.498	13.153
Permanência no PROEJA	56.220	59.171	63.874	65.993

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Partindo desse universo de trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que discutem diretamente o currículo integrado do PROEJA, utilizando palavras-chave “currículo integrado” e “PROEJA”. A seleção foi realizada a partir dos títulos destes trabalhos, destacando as produções abaixo que citam o currículo e o PROEJA na modalidade técnico/nível médio, a qual esta pesquisa se refere.

Quadro 3 - Teses e dissertações que discutem diretamente o currículo integrado do proeja.

TESES E DISSERTAÇÕES
<p>Keyllyanne Desterro Cardoso</p> <p><i>O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UFMA, 2014</p>
<p>Priscila dos Santos Moreira</p> <p><i>Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos encontros formações do PROEJA/IFES/ES.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UFES, 2014</p>
<p>Carolina Emília da Silva</p> <p><i>O PROEJA na rede de ensino Faetec: um estudo sobre a implementação e organização curricular na ETE Ferreira Viana – caminhos e descaminhos.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UERJ, 2015</p>

<p>Letícia Ramalho Brites</p> <p><i>Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no IFRS.</i></p> <p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>UFRS, 2015</p>
<p>Maria Adilina Freire Jeronimo de Andrade</p> <p><i>O currículo do curso de comércio – PROEJA no IFRN/ campus Natal Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UFRN, 2016</p>
<p>Sammya Faria Adona Leite</p> <p><i>O PROEJA na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de Educação Física.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UERR, 2016</p>
<p>Eunice Castro</p> <p><i>Currículo integrado do PROEJA: concepção e implementação no IFMA.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UFMA, 2017</p>
<p>Lília Rezende dos Santos</p> <p><i>Currículo prescrito e o currículo em ação: uma análise de suas implicações no contexto do curso técnico em agroecologia no PROEJA.</i></p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>UEBA, 2017</p>
<p>Edna Graça Scopel</p> <p><i>A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no PROEJA do IFES.</i></p> <p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>UFES, 2017</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na maioria dos trabalhos, foram utilizadas metodologias qualitativas que contribuíram para o conhecimento do objeto e seu processo. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa qualitativa, a qual articula a lógica formal e a lógica dialética, contribui para o avanço prático da teoria pedagógica brasileira, a partir da categoria do trabalho (KUENZER, 2013), em que o PROEJA está relacionado. Ainda, a referida

autora (Acácia Kuenzer), aparece como principal embasamento teórico de 06 trabalhos, bem como os autores: Goodson; Sacristán; Marx; Di Pierro; Silva e Santomé, principais referências da categoria do currículo. A pesquisa destes trabalhos, portanto, colabora diretamente na produção da metodologia e nos estudos que vêm se dando para a construção deste trabalho.

Ressalta-se que dentre os 09 (nove) trabalhos acima, apenas 03 (três) não continham no resumo as informações necessárias, tais como metodologia clara e principais referenciais teóricos. A partir daí, devido ao locus e tema diretamente relacionado ao objeto de pesquisa, estudou-se as dissertações: O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão, de Keyllyanne Desterro Cardoso; e Currículo integrado do PROEJA: concepção e implementação no IFMA, de Eunice Castro, ambas produzidas na Universidade Federal do Maranhão.

Quanto à estrutura, as dissertações referidas trazem os elementos padrões na sequência lógica, sendo apresentado na introdução os objetivos e as questões centrais, discutindo-se o percurso metodológico, em que ambas, trabalham com a abordagem qualitativa, diferenciando-se as técnicas em que se desdobram por: observação direta; pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas; questionário autoaplicável, mas que trazem resultados relevantes para a estruturação de demais pesquisas.

Este processo de levantamento e estudo destas pesquisas foi fundamental, uma vez que favoreceu a compreensão de percepções daquilo refletido sobre as produções acadêmicas a partir de visões dos pesquisadores que se deslocaram em diferentes espaços, a fim de coletar dados sobre o PROEJA nos diversos IF'S, sobretudo, as que foram realizadas no Estado do Maranhão.

Na continuação dos registros dos trabalhos publicados referentes ao objeto desta pesquisa, e para que se possa trilhar o caminho, selecionou-se trabalhos que discutem sobre a permanência escolar no PROEJA. A pesquisa foi realizada utilizando os descritores “Permanência” e “PROEJA”, coletando aqueles que trazem no título a discussão da permanência. Utilizou-se também na pesquisa o descritor “currículo”, juntamente aos dois outros descritores referidos, porém não foi encontrado outro trabalho que trouxesse no título a questão da permanência no PROEJA e currículo.

Quadro 4 - Trabalhos produzidos sobre permanência no PROEJA.

TESES E DISSERTAÇÕES
<p>Débora Suzane de Araújo Faria</p> <p><i>O PROEJA ENSINO MÉDIO NO IFRN - Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência</i></p> <p>UFRN, 2014</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p>
<p>Vanda Figueredo Cardoso</p> <p><i>Permanência escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha.</i></p> <p>UFAL, 2016</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação.</p>
<p>Josemara Henrique da Silva Pessanha</p> <p><i>Uma questão é o acesso, outra é a permanência escolar: um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense campus Campos Guarus.</i></p> <p>UENF, 2016</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p>
<p>Reginaldo Flexa Nunes</p> <p><i>As mediações do direito à educação básica e profissional na rede federal: inserção e permanência no curso PROEJA de edificações do IFES – campus Vitória 2010-2014.</i></p> <p>UFES, 2017</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação.</p>
<p>Meimilany Gelsleichter</p> <p><i>As trajetórias profissionais dos egressos do PROEJA: O IFSC Campus Florianópolis-Continente em análise.</i></p> <p>UESC, 2017</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p>
<p>Viviane de Paula Gouveia Zamboni</p> <p><i>Permanência e sucesso acadêmico no PROEJA no CEFET – MG.</i></p> <p>CEFET-MG, 2017</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p>

<p>Júpiter Martins de Abreu Júnior</p> <p><i>Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades.</i></p> <p>UERJ, 2017</p> <p>Tese de Doutorado em Educação</p>
<p>Engracia Manhaes Gabriel de Brito</p> <p><i>Nível de Estresse e Estilo de Vida: relações com a permanência e o êxito escolar de estudante do PROEJA</i></p> <p>UENF, 2017</p> <p>Dissertação de Mestrado em Educação</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Destaca-se no quadro acima 07 (sete) dissertações publicadas no período de 2014-2017, e 01 (uma) tese. Os referenciais teóricos utilizados são aqueles que discutem diretamente a permanência, como Klinsk (2009); Ferreira (2014); Gonçalves (2014); Neri (2009); Carmo (2010); Carmo, G.; Carmo, C. (2014); Santos e Noro (2015); Freire (1996, 2005); Freitas (2008); Reis (2009); Debiasio (2010); Sales e Paiva (2014). Evidenciando-se que também foram utilizados teóricos da área de currículo e Educação de Jovens e Adultos. Pode-se notar então que no Estado do Maranhão as produções referentes ao PROEJA e a permanência escolar ainda são escassas.

Ao ler o resumo das produções, notou-se que o objetivo em comum perpassa por compreender a permanência escolar a partir dos sujeitos participantes dos cursos do PROEJA, sendo utilizada a abordagem qualitativa, com métodos de pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, e estudo de caso, bem como aspectos quantitativos da oferta do PROEJA utilizando-se fontes documentais.

Observou-se também nas pesquisas que existem dois elementos os quais se constituem como condição essencial para a permanência do público do PROEJA na escola: as políticas de Assistência Estudantil e a relação professor-aluno. Em todos os resumos foi visto que a postura dialógica do professor e o seu discurso positivo a respeito dos estudantes colabora significativamente no enfrentamento das dificuldades que estes alunos encontram para permanecer no curso, o que será também explorado por esta pesquisa, tendo em vista a relevância destas temáticas nos resultados das pesquisas citadas acima. Será trazida, portanto, a questão da

formação de professores como fator que repercute na permanência do jovem e adulto participantes do programa.

Destarte, a produção deste banco de dados a partir da busca e o estudo dos diferentes pesquisadores dos programas de pós-graduação no Brasil foi enriquecedor para compreensões acerca do objeto de pesquisa, currículo integrado do PROEJA, e como este se desenvolve no campo das pesquisas, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão. Também a organização estrutural, sobretudo, a forma de desenvolver a metodologia, possibilitou maior aprofundamento nas concepções metodológicas e instrumentos que melhor possam ser explorados para alcance dos objetivos, favorecendo a revisão da literatura e o conhecimento de autores que também discutem o currículo integrado e a permanência escolar, ampliando assim as perspectivas teórico-práticas.

1.3 Percurso teórico metodológico

Para o processo de pesquisa científica é necessário a definição do percurso metodológico para que se possa compreender o objeto a ser pesquisado de forma evidente. Assim, existem diversos métodos de pesquisa que se desdobram a partir da sua postura filosófica trazendo resultados que podem ser decisivos ou não para o conhecimento daquilo que se quer conhecer e entender.

Assim, delineou-se o percurso metodológico entendendo preliminarmente que a metodologia científica, segundo Gerhardt e Souza (2009), é o estudo sistemático dos métodos empregados nas ciências e sua relação com as teorias científicas, sendo caracterizada por Fonseca (2002 apud GERHARDT e SOUZA 2009) como o estudo da organização dos caminhos a serem percorridos, a fim de realizar uma pesquisa. Considerando isto, é imprescindível que se reflita sobre o método e suas relações com as técnicas a serem utilizadas na pesquisa para que ambas não sejam confundidas e assim poder traçar o melhor caminho para aprimoramento da pesquisa.

Na perspectiva de Gamboa (2001), as técnicas não podem ser entendidas de forma isoladas, mas fundadas no método, portanto, estes não se separam:

É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos (GAMBOA, 2001, p. 64).

O autor reforça ainda que as técnicas são classificadas em históricas, descritivas, experimentais, de correlação, dentre outros, e os métodos são modos diversos de abordar a realidade e se referem ao modo pelo qual o pesquisador se aproxima teoricamente do objeto, sendo a maneira como construímos nosso quadro de referência na pesquisa (GAMBOA, 2001). É nesse contexto que a epistemologia das ciências humanas ajuda na compreensão dessas relações, pois o processo do conhecer percorre por vários campos os quais precisam ser analisados cuidadosamente, observando as mais diversas dinâmicas neles inclusos para que se considere todo tipo de movimento que possa vir influenciar no conhecimento do objeto. De acordo com Lessard-Hérbeth (1990), é no plano epistemológico que se dá a construção do objeto científico e a delimitação do problema.

Assim, estuda-se os diversos métodos que buscam as leis gerais que orientam o pensamento e permitem analisar e refletir sobre os fundamentos e realidade do que se pretende esclarecer, tomando como estudo a pesquisa de Karl Marx baseada em um método formado a partir de pesquisas e estudos sobre a estrutura e funcionamento da sociedade burguesa. Destaca-se que a dialética não foi originada por Marx, como processo filosófico é concebida anteriormente por Hegel que considera a contradição, sendo assumida por Marx em uma condição mais materialista. Para Marx (1883, p.249):

Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população que produz em determinadas condições e também certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados. Tal valor nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral-abstrata de um todo concreto e vivo já determinado. Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva consigo uma existência antediluviana. Para a consciência - e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real - para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção - que apenas recebe um impulso do exterior - cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos.

Dessa forma, Marx não nega a concepção de Hegel, mas vai além do que este propôs, provocando uma extensão do conceito, pois sai do abstrato e o aplica à realidade, considerando o movimento do fenômeno que se dá pela contradição, estando todos os elementos que o compõem, ligados e indivisíveis entre si, o que leva à compreensão de um método que trata o fato como um todo, na totalidade do conjunto.

A partir deste entendimento, busca-se os principais elementos que compõem e envolvem este método, considerando-se em um primeiro momento, as concepções, princípios gerais e demais considerações sobre o método dialético, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Após esta etapa, realiza-se as primeiras aproximações com o estudo referente ao currículo integrado.

O discurso de Marx (1859) sobre a crítica da economia política expõe a relação dialética entre produção e consumo em que considera a produção como ponto inicial onde a pessoa se objetiva, e o consumo como ponto final, onde a pessoa se subjetiva, e nesse meio está a distribuição que se encarrega da mediação entre os dois, entendendo que o próprio ato de produzir é um ato também de consumo, pois ao produzir, o homem consome pelo seu trabalho os meios de produção com o objetivo de transformar isto em algo mais valioso do que o salário adiantado, o que Marx chama de consumo produtivo, diferenciando do consumo individual, em que o trabalhador executa funções independentemente do ato de produção, com o dinheiro que ganha da força comprada pelo capitalista (MARX, 1883).

É a partir desta análise de modo de produção que surgem as leis da dialética, evidenciando as categorias e o caminho percorrido durante a pesquisa. Para melhor compreensão destas leis, Gadotti (1983) elenca os princípios da dialética em que os organiza da seguinte forma: 1º) Princípio da totalidade, em que objetos e fenômenos se relacionam buscando entendê-los numa totalidade concreta; 2º) Princípio do movimento, onde tudo se transforma, a natureza e sociedade não são vistas como acabadas mas em constante transformação; 3º) Princípio da mudança qualitativa, sendo gerado o novo a partir de elementos quantitativos que se produzem qualitativamente novos; 4º) Princípio da contradição, considerada como essência ou lei fundamental da dialética, pois a transformação das coisas só é possível porque existem forças opostas no seu interior.

Considera-se nesta pesquisa as categorias na perspectiva de Kuenzer (2013) que servem de critérios tanto de seleção como de organização da teoria e do

que será investigado, compreendendo as categorias metodológicas e as categorias conceituais para investigar as relações, os conceitos, formas de estruturação e organização. As categorias são explicadas pela referida autora da seguinte forma: Práxis – crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; Totalidade – implica na concepção da realidade enquanto um todo, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do real; Contradição – a pesquisa deverá captar a relação dos contrários buscando compreender como se incluem ou excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; Mediação – estudo do conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade, buscando entender o caráter mediador das relações entre capital e trabalho, em que se encontram dentro da historicidade marxista:

[...] o marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história: o movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem em seu conjunto, havendo uma coincidência plena entre sujeito e objeto; através da prática, no transcurso da história, vão se construindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, deixando de ser objeto em si [...]. (KUENZER, 2013, p. 60).

Marx também categoriza ainda mais o seu método na introdução à crítica da economia política quando afirma que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva, sendo que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, elevando-se do abstrato ao concreto, método este que consiste na apropriação do concreto para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1859), reconhecendo que a abstração faz parte do processo de conhecimento e é indispensável ao pesquisador, mas por si só não é suficiente. Nesse sentido, é necessário avançar para uma lógica concreta, de conteúdo, o qual é feito da interação de elementos opostos, constituindo uma lógica dialética (LEFEBVRE, 1991), entendendo que por meio da abstração analisa-se cada parte da totalidade para que se tenha uma visão abrangente do movimento.

A relação da dialética na estrutura e funcionamento dos processos mentais é compreendida a partir da distinção entre lógica formal e a lógica dialética, em que Lefebvre (1991) associa a lógica formal à gramática, a qual se ocupa unicamente na forma dos termos, deixando de lado o conteúdo, tendo, portanto, um alcance relativo e uma aplicação limitada. Realiza-se aqui uma eliminação do conteúdo da forma, que é a fase da abstração, e quando o pensamento retorna ao conteúdo para reaprendê-

lo, a lógica formal se revela insuficiente, sendo necessário substituí-la por uma lógica de conteúdo, concreta:

Quando nosso pensamento, após essa redução provisória do conteúdo, retorna a ele para reaprendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente. É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. Já que o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame das interações é chamado por definição de dialética; por conseguinte, a lógica concreta ou lógica do conteúdo será a lógica dialética. (LEFEBVRE, 1991, p. 83).

Ao se apropriar da lógica formal é necessário interligá-la à lógica dialética, para não correr o risco de observar o fenômeno em suas partes isoladas, mas em uma totalidade que permita o exame de sua dinâmica em todas as esferas que possa ser compreendida, isso significa ir além daquilo que se vê, e, por essa razão, Marx afirma que se deve pensar a lógica formal na perspectiva de ampliação do pensamento para uma dimensão dialética, não a recusando, mas tratando-se de uma extensão.

Marx (1859) indica a síntese como um momento a ser percorrido para se ter da realidade um conhecimento mais profundo para compreensão do real em todo seu desenvolvimento, constituindo-se como o resultado das múltiplas determinações do concreto. No processo de concretização, que procede da interação entre as partes e o todo, os fenômenos e a essência, a totalidade e as contradições, se forma o conhecimento da realidade, e esta realidade se apresenta como um “campo em que se exercita a sua atividade prática sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.14). Contudo, trata-se aqui a realidade social como aquela que se concretiza por meio das condições de produção da existência social do homem. Logo, os conceitos são trabalhados nesta pesquisa de forma mútua, não se esgotando apenas na demonstração, mas na construção e compreensão do conhecimento evidenciado nesta realidade social.

Para a clareza do objeto estudado, destaca-se três passos decorrentes dos estudos de Marx que podem ser percorridos, para se alcançar um conhecimento abrangente do fenômeno, sendo estes organizados por Martins (2008, p. 132):

a) a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo; b) o conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise; c) a superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus

movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado.

Em um primeiro momento, torna-se necessário a abstração do todo, entendendo as primeiras concepções do currículo integrado e os elementos que nele são envolvidos. Então, parte-se do entendimento de currículo como instrumento hegemônico, que, conforme Moraes (2006), faz parte de um contexto histórico e possibilita a intervenção nas práticas educativas, levando a forma de conceber a educação através de conhecimentos integrados, o que exige a adoção de um currículo integrado, este sendo visto já em uma perspectiva concreta de um documento que reúne os saberes necessários para os jovens participantes do curso de Rede de computadores ofertado pelo PROEJA², tais como a articulação entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, bem como a integração do educando, levando-o a compreender o mundo do trabalho sem estar restrito a este, pois entende-se que o homem se realiza pelo trabalho.

No âmbito dessa questão, é possível refletir sobre o que Marx chama de dialética homem-mundo, na qual o homem sendo um ser autônomo e social, desenvolve suas próprias forças em conexão com a natureza, tomando consciência de si próprio sem separar-se dos objetos, bens e produtos (GADOTTI, 1983). Nesta dimensão, considera-se o trabalho como fonte de produção e de apropriação de saberes, não se reduzindo exclusivamente à atividade laboral, mas como processo de formação humana, compreendendo o trabalho enquanto um meio que favorece a formação integral do homem.

Seguindo esta linha de raciocínio, compreende-se ainda no entendimento de currículo integrado sob o prisma de Ramos (2008b), a preocupação com a historicidade do conhecimento, pois se pode entender a ciência a partir da evolução das forças materiais de produção que podem conduzir a apreensão dos fundamentos que levaram ao atual estágio do fenômeno estudado, podendo os conceitos estarem em conflito ou serem questionados por outras teorias, sejam elas econômica, política, social, cultural ou técnica, o que leva os conhecimentos gerais e profissionais a formarem uma unidade.

Nesse sentido, demonstra-se na pesquisa que Marx apresenta na Contribuição à crítica da economia política oposição ao idealismo em que revela as

²A pesquisa se refere ao currículo integrado do curso técnico em Rede de computadores ofertado pelo PROEJA no IFMA.

condições reais da produção material de existência aliadas ao pensamento predominante na época, mostrando a necessidade da referência histórica no modo de produção da existência do homem. Portanto, considera-se a concepção do objeto de estudo qualitativo visto na sua historicidade, realizando a síntese para conhecimento dos elementos que levaram a origem do fenômeno.

Dessa forma, a apropriação das categorias como Educação de Jovens e Adultos, Formação Profissional, Trabalho, Currículo, Permanência Escolar, dentre outras que se envolvem no desdobramento da compreensão da organização do currículo integrado, não devem ser estudadas isoladamente, mas devem conjugar a análise diacrônica (gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (estrutura e função na organização atual) (NETTO, 2010), compreendendo inicialmente que o PROEJA encontra-se inserido historicamente em uma fase de organização de formação e mundo do trabalho. Nesse sentido, entende-se que “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material (...), influenciada pelas condições históricas de sua produção” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2001, p. 73), o que leva a percepção da história de vida dos egressos participante do PROEJA e dos contextos socioeconômicos que influenciaram no decorrer da escolaridade.

A compreensão dessa realidade perpassa pelo trabalho interdisciplinar fundado no caráter dialético da realidade social que impõe distinguir os limites reais dos sujeitos, não fragmentando o objeto, o que significa considerar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem (FRIGOTTO, 2008), evidenciando neste contexto que a produção do conhecimento se faz mediante os conflitos e antagonismos das relações sociais.

Nessa perspectiva, estabelece-se a relação entre as partes do todo na tentativa de pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias do real, como prevê o método dialético (ZAGO, 2013), buscando a essência da coisa que se procura, para que assim possa validar o estudo. Não há uma garantia de verdade a qual a dialética pode oferecer, mas as suas regras servem à elaboração do pensamento crítico e ao questionamento da realidade, entendendo que nessa aceção os processos devem se dar de forma articulada na construção do objeto.

Portanto, Martins (2008) esclarece que para se conhecer a essência do objeto é preciso percorrer um caminho epistemológico em que a verdade não aparece de forma direta, mas emerge de um processo heurístico a partir da síntese, capaz de

reproduzir a realidade em pensamento, podendo contribuir na compreensão das repercussões do currículo integrado na permanência dos alunos e em sua formação escolar.

A partir do estudo epistemológico realizado, é possível então conceber a metodologia qualitativa no processo de investigação, tendo em vista a articulação dos elementos constitutivos que preservam o rigor e o processo científico do método referido, concebendo o objeto de estudo qualitativo visto na sua historicidade (GUNHTHER, 2006).

No processo de investigação qualitativa Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), apresentam-na sob quatro polos: epistemológico, em que se constrói o objeto científico e o problema e a investigação se processam; Teórico, em que os conceitos se definem e as questões norteadoras se organizam; Morfológico, estruturação do objeto científico; e Técnico, dimensão em que são tratadas as informações.

Então, já construído o objeto científico, torna-se necessário realizar revisão da literatura acerca da Educação de Jovens e Adultos, Formação Profissional, Ensino Médio, Currículo Integrado, os quais se constituem como fenômenos que se desdobram na compreensão do objeto do estudo que é investigar as repercussões do currículo integrado do curso técnico de Rede de computadores, ofertado pelo PROEJA no IFMA na permanência dos estudantes. Após a estruturação e entendimento do objeto, passa-se para a dimensão em que são recolhidas as informações.

Considerando o referido polo técnico da pesquisa qualitativa, utiliza-se como técnica para coleta de dados a pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos, e demais fontes, propiciando análises e novos conhecimentos, bem como a pesquisa documental envolvendo as Diretrizes Curriculares e Documento base do PROEJA, planos de curso da instituição, planos de trabalhos dos professores e gestores e fichas de caracterização dos alunos. Documentos que poderão ser analisados e descritos em diário de bordo, mediante a pesquisa de campo, podendo assim localizar posteriormente os sujeitos da pesquisa para aplicar a técnica de entrevista.

Importante considerar que a entrevista, conforme Minayo e Costa (2019), está sujeita à mesma dinâmica que as relações presentes no grupo que é objeto de investigação, sendo um instrumento privilegiado de trocas de informações, uma vez que a fala exerce a possibilidade de revelar condições de vida.

O tipo de entrevista caracteriza-se pelo controle do entrevistador no decurso do processo, ou seja, entrevista orientada para a resposta (LESSARD, 1990), sendo organizada de forma semiestruturada, pois considera a aparição de informações no desenvolvimento da técnica de acordo com cada situação em que o entrevistado pode falar livremente sobre outros assuntos relativos ao tema que podem surgir (GERHARDT et al., 2009).

Após referido procedimento, serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos alunos visando ao fornecimento de dados, a fim de se obter informações do perfil dos participantes, complementando informações já recolhidas nos documentos analisados na instituição.

Dessa forma, delimita-se o universo da pesquisa representado por este público do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São José de Ribamar, composto pelos alunos da turma 2018.2 que se encontra no módulo 5³ com 23 alunos matriculados, bem como professores e gestores do curso de Rede de computadores, ofertado pelo PROEJA. Importante destacar que muitas turmas não conseguiram acompanhar as aulas em 2020, decidindo-se repetir os módulos que estavam em 2020.1 para 2020.2. Atualmente, os professores postam os conteúdos e atividades no google class e agendam com as turmas aulas online em torno de duas ou três vezes por semana, o que ainda gera dificuldades, levando a uma frequência média de 11 alunos dos 23 matriculados.

A amostra se define pelo critério de seletividade, sendo composta de 10 (dez) alunos do curso de Rede de computadores, de acordo com o seguinte perfil: Idade, Coeficiente de Rendimento, Período de curso e estudos anteriores, bem como professores e gestores que podem colaborar no desenvolvimento do trabalho.

Quanto a interpretação dos dados, entende-se na perspectiva de Gil (2008) como um processo que sucede à sua análise, sendo estes dois processos relacionados na pesquisa qualitativa, conforme o autor:

O pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o

³Existem duas turmas do curso de rede de computadores: uma composta por 33 alunos ingressantes em 2019.2, os quais estão no módulo 03; e outra turma com 23 alunos, ingressantes em 2018.2, que estão no módulo 05. São 06 módulos e cada um corresponde a um semestre.

problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. (GIL, 2008, p.178)

Nessa direção, toma-se como base a análise de conteúdo a qual visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42 apud MINAYO, 2000, p. 199), consistindo em uma análise para além daquilo que está descrito, mas considerando as variáveis psicossociais, culturais, históricas em que aquela mensagem foi produzida.

Assim, utilizar-se-á como técnicas de análise a análise de expressão, a qual enfatiza a necessidade de conhecer os traços pessoais e culturais de quem se fala, bem como sua situação no contexto do curso; a análise das relações, a partir de correlações entre os elementos como, por exemplo: O cancelamento de matrícula do curso em algum momento ou a ausência em determinadas disciplinas por questões de empregabilidade, financeiras, temporais, dentre outras; a análise de avaliação, que possibilita analisar as atitudes do entrevistado frente aquilo que se fala, por exemplo: a demora em responder, o silêncio, a agitação, dentre outros; e a análise da enunciação, levando em conta que nas entrevistas, a produção é espontânea e constrangida pela situação (MINAYO, 2000).

Por último, far-se-á a análise temática com a *leitura flutuante* (contato com o material deixando-se impregnar pelo conteúdo), *Constituição do corpus* (organização do material), *exploração do material* (codificação do texto, transformando os dados brutos para a compreensão) (MINAYO, 2000). Como se trata de uma pesquisa qualitativa, a interpretação dos dados será realizada considerando todos os aspectos revelados e não revelados durante o processo de pesquisa.

Importante destacar que no transcurso do trabalho considera-se os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, sendo ponderadas pela resolução 466/2012, destacando:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (BRASIL, 2012, s.p).

O projeto de pesquisa também foi submetido ao comitê de ética, para que assim haja a real possibilidade de coleta de dados, bem como as demais etapas da pesquisa: análise e discussão de dados. Considera-se ainda que o cuidado ético:

Traduz-se por ações concretas orientadas pelo reconhecimento do outro, o que implica engajamento responsável do pesquisador, ato ético, singular e irrepetível (BUBER, 2003). Nesse sentido, o cuidado autêntico é concebido e concretizado pela coerência entre o discurso e a prática, pelo acolhimento do outro, pela escuta que tira o sujeito do anonimato, traz legitimidade e dá visibilidade às suas narrativas. Uma pesquisa que tenha compromisso ético com a vulnerabilidade das pessoas precisa estar fundamentada no reconhecimento do outro e nas suas diferenças, sejam elas de cultura, de etnia, de religião, de gênero, de classe social, de idade, em busca de desvelar e contribuir para a superação das desigualdades. Para isso, precisa ter o cuidado como eixo norteador desde a entrada no campo à devolução dos resultados (KRAMER; PENA, 2019, p. 116).

1.3.1 Conhecendo o campo da pesquisa

O Estado do Maranhão, situado na Região Nordeste, tem em sua história registros de ocupações, uma vez que os portugueses o criaram com o objetivo de estabelecer o seu domínio, repercutindo nas esferas econômicas, culturais e sociais.

Tendo por capital, a ilha de São Luís, se constitui como um dos estados mais miscigenados do Brasil, pois de acordo com o IBGE, concentra-se 68,8% de pardos autodeclarados, devido à grande ocupação de indígenas e africanos que compuseram a história e o desenvolvimento do Estado. Destacam-se no quadro abaixo, as características mais relevantes referentes ao Maranhão:

Quadro 5 - Caracterização do Estado do Maranhão.

Área territorial	329.651,495 km ²	2020
População estimada	7.114.598 pessoas	2020
Densidade demográfica	19,81 hab/km ²	2010
IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)	0,639	2010
Rendimento mensal domiciliar per capita	676 R\$	2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (2022).

Destaca-se ainda que a capital, São Luís, fundada pelos franceses, conta com uma população estimada em 1.108.975 pessoas⁴, limitando-se com o município de Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. Este último se constitui como locus desta pesquisa, onde se situa o IFMA – campus São José de Ribamar.

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus São José de Ribamar, está localizado no bairro Piçarreira, na Rodovia MA 201, Km 12, ficando apenas 12 km distante da sede do município.

De acordo com o registrado na página de internet do campus, o município de São José de Ribamar foi primitivamente aldeia dos índios gamelas que se localizava nas terras dos religiosos da Companhia de Jesus, concedidas por sesmarias, pelo então governador do Maranhão na época, Francisco Coelho de Carvalho (1627). A evolução política e social se deu a partir de 1757, com elevação da categoria aldeia a lugar, sendo caracterizada por casas de telhas em torno da igreja.

Somente em 1913 passou a município com a denominação de Ribamar, sendo várias vezes extinto e restaurado. O estabelecimento definitivo com o nome de São José de Ribamar se deu em 1969, em homenagem ao padroeiro do município. Atualmente, faz parte da Região Metropolitana de São Luís/MA que compreende: Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar, estando, geograficamente, no extremo leste da ilha, à beira da baía de São José.

Conforme dados do IBGE, procurou-se sintetizar as principais características e elementos referentes ao município:

Quadro 6 - Caracterização do Município de São José de Ribamar.

Área territorial	180,363 km ²	2020
População estimada	179.028 pessoas	2020
Densidade demográfica	419,82 hab/km ²	2010
Escolarização 6 a 14 anos	97,1	2010
IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)	0,708	2010
Mortalidade Infantil	16,69 óbitos por mil nascidos vivos	2017
PIB per capita	12.366,97 R\$	2018

Fonte: IBGE (2020).

⁴Fonte: IBGE - 2020

Partindo da perspectiva de que é necessário entender o contexto regional em que se insere a instituição lócus da pesquisa, convém destacar ainda dados que revelam a conjuntura educacional, trabalho e rendimento:

Quadro 7 - Dados educacionais do município de São José de Ribamar.

EDUCAÇÃO	
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,3
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,3
Matrículas no ensino médio [2018]	4.297
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	16 escolas

Fonte: IBGE (2020).

Quadro 8 - Dados referentes a ocupação trabalhista.

TRABALHO	
Pessoal ocupado [2018]	19.078 pessoas
População ocupada [2018]	10,8%
Matrículas no ensino médio [2018]	4.297

Fonte: IBGE (2020).

A partir da leitura dos dados, pode-se inferir que o total de pessoas ocupadas se torna mínimo ao comparar com a população estimada. Também, dentro desses dados, incluem-se a população jovem (20 a 34 anos) que se concentra na base da pirâmide etária. É significativo apontar que, embora o município tenha crescido economicamente, ainda possui caráter dormitório, pois a maioria da população trabalha e estuda na capital.

Figura 1 - Praça de São José de Ribamar.



Fonte: Diego Cutrim

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA foi instaurado na cidade por meio da autorização da Portaria n° 1.074/2014, e as obras de construção do prédio se iniciaram a partir da assinatura da ordem de serviço em 2013, e inaugurado em 2017.

Atualmente, conta com os cursos Técnicos de Nível Médio de forma integrada, concomitante e subsequente, com os seguintes cursos:

Quadro 9 - Cursos técnicos ofertado no campus São José de Ribamar.

Administração	Subsequente
Eletroeletrônica	Integrado
Informática para internet	Integrado, concomitante e subsequente
Redes de computadores	Concomitante e subsequente
Redes de computadores (PROEJA)	Integrado
Programação de jogos digitais	Integrado

Fonte: IFMA (2021).

Os cursos do PROEJA na instituição são integrados e direcionados para pessoas fora da idade escolar, com apenas o Ensino Fundamental completo. E na graduação, o IFMA oferta cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo. No campus São José de Ribamar é ofertado o curso superior em Tecnólogo em Processos Gerenciais.

Figura 2 - IFMA – Campus São José de Ribamar.



Fonte: site do IFMA

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), o referido campus integra a fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e, tendo em vista o desenvolvimento da cidade de São José de Ribamar, a gestão pública municipal por meio de audiência pública identificou os eixos tecnológicos e os cursos a serem ofertados no campus, uma vez que “tem demanda assegurada por estudantes do próprio município, bem como, para os municípios de São Luís, Paço do Lumiar e Raposa” (IFMA, 2014), público este que precisava se deslocar até São Luís, na expectativa de garantir o Ensino médio e a profissionalização, e, muitas vezes, pela distância ou custos financeiros de deslocamento, acarretava dificuldades em continuar frequentando a escola.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – REVISITANDO PERCURSOS

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho.

Paulo Freire

As políticas educacionais, historicamente, expressam autonomia de decisão do Estado, embora tenham surgido elementos que levem a uma crescente diminuição desse quadro, sendo necessário explicar a redefinição do papel do Estado a partir da crise do Estado-nação para melhor compreender os processos de globalização do capitalismo (AFONSO, 2001), pois se constituem como condicionantes dos programas federais ofertados para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Afonso (2001), o projeto do capitalismo foi construído e consolidado no Estado, sendo este conceituado pelo autor enquanto uma organização política que mantém a soberania sobre um território exercendo suas funções indispensáveis ao funcionamento do capitalismo, tais como regulação, coerção e controle social. Hoje, estas funções se tornam ainda mais evidentes, principalmente no controle da função do professor, da formação da base curricular e conteúdo a ser ministrado, ou seja, na totalidade do processo escolar. Veja-se aí o projeto Escola Sem Partido⁵ como uma afronta ao próprio processo de educação democrática.

Ainda, o autor destaca a formação do Estado-nação como uma organização que corresponde a uma mesma forma de cultura dominante, realçando o papel da escola como principal meio de transmissão e legitimação deste projeto dominante. Na perspectiva de Santos (2001), os Estados-nação promovem a homogeneização, destruindo a rica variedade cultural existente no território nacional, o que leva o Estado-nação a se constituir também como espaço antagônico que produz a luta de classes, conforme Gramsci (2007).

⁵ Projeto de Lei nº867/2015 criado pelo advogado Miguel Nagib e apresentado pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF).

A crise do Estado-nação⁶ e a consequente redefinição do papel do Estado provocam implicações para as políticas educacionais, trazendo alguns desafios que remetem para a “necessidade de se inscreverem na agenda política educacional os processos e as consequências da reconfiguração das cidadanias” (AFONSO, 2001, p. 20), as quais são resultados de manifestações em que a prática educativa não pode ser indiferente, portanto, as escolas e as políticas educativas não podem considerar os sujeitos enquanto singulares legitimando a permanência de desigualdades:

[...] faz aqui sentido convocar alguns adquiridos da sociologia (nomeadamente aqueles que derivam dos trabalhos de Pierre Bourdieu) porque eles nos lembram que a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da violência simbólica – e é precisamente isso que está aqui em causa quando verificamos que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de incultação de conhecimentos, valores e visões do mundo que [...] dissimula o seu caráter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de fato, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável (AFONSO, 2001, p. 21).

Observa-se então a relação do Estado com a classe dominante à medida que há na escola a disseminação da cultura dominante por meio de conhecimentos que são privilegiados em detrimento de outros, perpassando por uma questão curricular e de autonomia escolar que precisa ser repensada tendo os parâmetros de uma gestão democrática, considerando as diversas culturas e conhecimentos que chegam na escola.

Nesse contexto, a trajetória histórica das políticas educacionais está intimamente ligada com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e sociedade foram sendo forjados (SANTOS, 2011). Assim, entender a política educacional como um meio para a luta contra a desigualdade significa avançar na crítica à ideia de educação como serviço de transmissão de competências suficientes para alcançar uma vaga no mercado de trabalho (GENTILI, 2013), o que vem caracterizando projetos educacionais com cursos de rápida duração e conhecimento simplista, para a execução de tarefas e expedição de certificados, especialmente destinados à formação de mão de obra.

De acordo com Pereira e Brasileiro (2016), a história das políticas educacionais segue um percurso compreendido entre o final do século XIX e início do

⁶Essa crise do Estado-nação é ideologicamente construída, na medida em que os Estados Nacionais respondem a ela de maneira diferente, pois nem todos são afetados pela globalização e nem cumprem os mesmos papéis no processo capitalista (AFONSO, 2001).

século XX, em que a educação começa a ser pensada enquanto necessidade para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, as referidas autoras afirmam que a sistematização dessas políticas foi legitimada pelos marcos legais que impulsionaram reformas, dentre estas, o manifesto pioneiro, por meio da Reforma Francisco Campos em 1930, período em que se definiram diretrizes para as políticas educacionais, como a criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior no Brasil, dentre outras.

Após o Manifesto Pioneiro e reformas educacionais, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1964, a qual fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público (SANTOS, 2011). Necessário destacar o processo de criação dos organismos internacionais que interferiram nas políticas brasileiras a partir do período do golpe militar, em que nesse cenário “a educação possuía um caráter desenvolvimentista, era regulada e seguia as recomendações estabelecidas nos acordos entre governo e organismos internacionais” (PEREIRA; BRASILEIRO, 2016, p. 226). Após o regime militar, foi iniciado o processo de estruturação da LDB de 1996 com a inserção de tópicos voltados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No cenário do século XX, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil esteve sob a hegemonia capitalista, em que era refletido também na educação, uma vez que “o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente de privatização da esfera pública” (DOURADO, 2002, p. 35).

Ao caracterizar as “políticas” como dimensão da “política” de educação, sendo esta uma manifestação da política social⁷, Vieira (2007) afirma que há um entendimento equivocado de que as políticas se constituem exclusivamente como iniciativa do Estado e os demais setores apenas como mero executores, a exemplo da escola. Ao contrário disto, a autora defende a escola como um espaço de reconstrução e inovação que oferece elementos para a formulação de novas políticas, compreendendo as políticas de educação não só dentro das ações governamentais, mas como aquelas que se desdobram dentro das ideias que se materializam no espaço escolar. Na mesma perspectiva, Dourado (2007) discute também as políticas

⁷ Para Höfling (2001) a política social é uma forma de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

educacionais sem negligenciar a importância do papel social da escola e dos elementos que estão relacionados a ela, tais como organização, cultura e gestão, entendendo que:

[...] o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

Isto perpassa por uma questão de autonomia da escola discutida na história das ideias pedagógicas por diversos autores, que se caracteriza por um processo que leva em consideração a efetividade da gestão democrática, já prevista na Constituição Federal de 1988⁸. Entretanto, há uma imensa dificuldade em se tornar real a participação de todos nos processos decisórios, sobretudo na atual época, em que se passa a frente a atuação da elite no controle dos assuntos educacionais.

Destaca-se que não se deve confundir a responsabilidade das políticas públicas, pois estas são compreendidas como incumbência do Estado, “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31), mas não devendo ser reduzidas a políticas estatais.

Sobre a política e o Estado, Gramsci caracteriza este como um organismo próprio de um grupo que cria a sua própria expansão, sendo concebida a vida estatal como superação de equilíbrios instáveis, entre os grupos de seu interesse e os grupos dominados. Ao Estado, cabe garantir a supremacia das classes dominantes através da combinação do uso da força com o consentimento das classes dominadas (PRAXEDES & PILETTI, 2021). Assim, o pensamento gramsciano afirma a concepção de Estado com a noção de mais dois elementos, a sociedade política e a sociedade civil:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado= sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 2007, p. 225).

⁸ Estabelece como um dos princípios básicos a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

Nesse sentido de Estado ampliado, a força da sociedade civil atrelada à sociedade política, entram em contradição, pois nem sempre a força política dominante direcionará a política considerando a ação e o pensamento das massas envolvidas na sociedade civil. Assim, o Estado precisa fazer essa relação de equilíbrio, mas o que ocorre é o inverso: instaura-se a hegemonia⁹ de uma classe social sob as classes subalternas que, desprivilegiadas de seus direitos básicos e fundamentais, incorporam os interesses que não são seus e acabam sendo controlados culturalmente e economicamente pelo grupo dominante:

[...] o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e de “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]. (GRAMSCI, 2007, p. 221).

A hegemonia das classes sociais se dá pelo consenso espontâneo dos grupos subalternos por meio da confiança que estes têm sobre essas classes pela posição e função no modo de produção (GRAMSCI, 2007).

No atual Estado neoliberal¹⁰ percebe-se claramente na formação cultural de jovens que através, sobretudo da mídia, o controle para o consumo de produtos que se ajustam à lógica de mercado, estabelecendo-se assim uma hegemonia político-cultural. E mais: uma hegemonia cultural de uma nação sobre a outra. E nessa lógica, reflete-se a partir de Gramsci (2007, p. 75): “É possível a hegemonia cultural de uma nação sobre as outras?” Concordando com os estudos de Silva (2015), se vê esta possibilidade na medida em que observa as críticas de autores como Roger Simon e Henry Giroux sobre as imagens e representações que trazem valores estadunidenses para a formação de crianças e jovens brasileiros. Também pode-se destacar a influência de projetos norte-americanos em programas brasileiros de formação de professores.

Também, para além da escola como formadora da força de trabalho, Ferreira (2012) ressalta que a orientação das políticas educativas para a promoção

⁹Entendida aqui como a imposição de um grupo dominante sobre os grupos subalternos.

¹⁰ Desenvolvido no contexto da crise capitalista internacional em 1970, parte da crítica do intervencionismo do Estado na economia, pois a intervenção estatal se caracteriza como obstáculo ao desenvolvimento econômico (LIMA, 2012).

da justiça social tem se configurado como um dos elementos incorporados por essas políticas educativas. De acordo com a autora:

Sob a perspectiva da equidade, as políticas educacionais assumem a prerrogativa de garantir o equilíbrio social por meio da assistência aos mais vulneráveis. Dessa forma, observa-se que a educação escolar no século XXI tem uma dupla função: a de promotora do desenvolvimento econômico do País, ao promover a formação qualificada de trabalhadores de acordo com os princípios da Teoria do Capital Humano, e a de garantir a assistência social a fim de dirimir a pobreza e a violência (FERREIRA, 2012, p. 102).

Portanto, na concepção do Estado como regulador das relações sociais a serviço do capitalismo, entende-se que este assegura o controle do processo produtivo por meio da qualificação de mão de obra para o mercado através de políticas educacionais que se desdobram em cursos e programas destinados aos jovens e adultos da classe trabalhadora.

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo do tempo, foi concebida como uma modalidade de ensino a qual incluiria na escola aqueles que não tiveram oportunidade de ingressar nos estudos no tempo considerado adequado, por trajetórias educativas descontínuas. Assim, é compreendida como um direito de todos, o qual é evidenciado na Constituição Federal de 1988 no artigo 205, como dever do Estado e da família visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirmando a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, considerando as suas necessidades e garantindo o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1996).

De acordo com Freire (2011), o conceito de educação de adultos se move na direção do conceito de Educação Popular, à medida em que a realidade faz exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores, uma vez que se fala não somente em como transferir os conhecimentos, mas entender que os conteúdos fazem parte da cotidianidade, rompendo com a “educação bancária”, a qual o autor denomina em seu livro *Pedagogia do oprimido*. Assim, para Freire (2011), a educação popular constitui um processo de reflexão da capacidade de mobilização em direção a objetivos próprios, sendo a prática educativa interessada tanto no ensino do conteúdo quanto em sua conscientização. Conforme o autor, “(...) a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadores da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências” (FREIRE, 2011, p. 23). Desse modo:

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si mesmo como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (FREIRE, 2011, p. 23).

Quanto ao tempo histórico, a Educação de Jovens e Adultos já aparece desde o período colonial através da ação educativa missionária com os adultos, mas é com a primeira Constituição brasileira, em 1824, que a instrução é garantida para os adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000), sendo fonte de preocupação na Primeira República devido ao grande número de analfabetos o que, conseqüentemente, geraria menos eleitores, uma vez que a Constituição de 1891 excluía os adultos analfabetos da participação política por meio do voto.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), é somente a partir de 1940 que a EJA é considerada como problema de política nacional:

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Outras campanhas também foram organizadas, como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A própria história da Educação de Jovens e Adultos, que perpassa pela necessidade do governo em adquirir mão de obra qualificada para o subdesenvolvimento brasileiro, coloca essa modalidade numa posição reparadora para aqueles que tiveram seus direitos negados, instaurando-se políticas públicas marcadas por rupturas devido à instabilidade governamental e os interesses de setores privados que prevalecem até hoje.

Logo, a história da EJA relaciona-se com campanhas para erradicação do analfabetismo, congressos nacionais de educação, conferências internacionais, programas, políticas específicas e diretrizes.

No primeiro período, de 1946 a 1958, destacam-se as campanhas promovidas pelo governo brasileiro: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963);

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) sendo difundida a ideia das ações governamentais como favor aos necessitados (FLECHA; MELLO, 2012).

Também, ao discutir a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Porcaro (2011) aponta que a valorização da educação nestas campanhas trazia a marca da alfabetização de adultos como meio para o progresso do país e para ampliação dos votos, tornando a discussão sobre a EJA mais crescente, sobretudo, a partir da 1ª Campanha de Educação de Adultos, em 1947. As concepções presentes marcavam apenas a erradicação do analfabetismo com práticas de escolarização que não valorizavam a especificidade desta modalidade não considerando o sujeito aprendiz e muito menos o educador que necessitava de formação específica.

Neste âmbito, surgiram as críticas referentes a este processo educacional contribuindo para novas iniciativas públicas da EJA, sendo destacada a pedagogia de Paulo Freire em que educação e alfabetização são processos diferentes, mas complementares, idealizando uma educação voltada para a conscientização e emancipação, marcando o segundo período (1958-1964) a partir do segundo Congresso Nacional de Educação, em que os educadores se preocuparam em “redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112), repercutindo uma nova forma do pensar pedagógico a partir do trabalho de Paulo Freire, que concebia a alfabetização como ato político passando a representar o caminho da libertação como forma de construir uma nova sociedade mais justa (CAMPBELL, 2016).

A estruturação do método de Paulo Freire, considerado como processo de conscientização, se espalhou pelo país por meio do MEB – Movimento de Educação de Base e do CPC – Centro Popular de Cultura, marcando fortemente a Educação de Jovens e Adultos (CAMPBELL, 2016). Mas com o golpe de Estado (1964), este trabalho foi silenciado, surgindo assim novas políticas assistencialistas, como Cruzada de Ação Básica Cristã - ABC¹¹ e conservadoras que previa uma nova ordem de governo caracterizada pelo autoritarismo e coerção nas relações sociais.

Dentre as políticas instituídas no terceiro período (1964 a 1985), destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF fundamentado em metodologias que esvaziavam o conteúdo crítico da educação, a implantação dos

¹¹Dirigido por evangélicos, o programa originou-se no Recife e ganhou caráter nacional servindo de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, sendo duramente criticado em 1968 e sendo extinto nos estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Centros de Estudos Supletivos (CES) influenciados pelo tecnicismo, certificação rápida e superficial. Em relação ao MOBRAL, este foi implantado com três características fundamentais para o controle doutrinário:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada [...] A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Em 1971 marca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/1971) que institucionalizou a EJA, embora com poucos investimentos para seu desenvolvimento (FLECHA; MELLO, 2012), regulamentando também o Ensino Supletivo que tinha como objetivo básico a formação de mão de obra. Esta lei também ampliou o direito formal à educação e o atendimento a EJA a partir da recuperação do tempo perdido, ficando a cargo dos Centros de Estudos Supletivos (CES) (CAMPBELL, 2016).

Ressalta-se que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/1961) não mencionou a EJA em nenhum de seus títulos e capítulos, afirmando apenas no artigo 31, possibilidade do ensino primário gratuito para trabalhadores de empresas industriais, comerciais e agrícolas.

Com o MOBRAL extinto em 1985, já no quarto período, a Fundação Nacional pela Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, em substituição ao MOBRAL, assumiu a responsabilidade de continuar, porém como órgão de fomento e apoio técnico, sem intervenção e execução direta, mas em 1990 a fundação foi extinta pelo Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), que lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que, segundo Flecha e Mello (2012), tinha como meta a redução do número de pessoas analfabetas, sendo extinto logo depois sem explicações.

Na década de 1990 destaca-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) sob o comando do governo de Fernando Henrique Cardoso. Sabe-se que este governo, marcado pela política neoliberal, refletia a educação com critérios voltados para o capital, assim estes

programas se estruturaram sob essa ótica, valorizando a empregabilidade e o aumento produtivo da indústria por meio da massa popular.

Nesse período também foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que, embora tenha viabilizado a descentralização, a racionalização e a focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, desassistindo assim a educação de jovens e adultos, conforme Flecha & Mello (2012), possibilitou a oferta escolar destacando tanto o acesso quanto a permanência por meio de ações integradas e complementares entre si, bem como a consideração das características dos alunos, o que antes não era pensado legalmente.

A descentralização da escolarização básica pela transferência da responsabilidade dos programas de educação para os municípios colaborou para o surgimento dos fóruns de EJA (1997) que se constituíram em movimentos que discutiam e intervinham na elaboração das políticas públicas para a EJA (PORCARO, 2011). É a partir da criação destes fóruns que a história da Educação de Jovens e Adultos passa a ser registrada em um documento chamado Boletim de Ação Educativa, o qual socializava agenda dos fóruns e os relatórios dos ENEJA's, sendo um marco para as políticas públicas neste segmento.

Em 2003, no governo Lula, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo que lançou o programa denominado Brasil Alfabetizado, com o objetivo de superar o analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, possibilitando a elevação da escolaridade do jovem-adulto por mais de 3.500 municípios brasileiros, sendo a região Nordeste prioritária nesse atendimento por apresentar maior taxa de analfabetismo (DINIZ; MACHADO; MOURA, 2014).

Conforme Campbell (2016), para superar este desafio faz-se necessário a participação de todos (Governo Federal, parceria de empresas, ONGS, universidades, voluntariado) em que a própria secretaria foi encarregada de unir essas forças e organizar os planos de ação para os programas de alfabetização. De acordo com a referida autora, a secretaria assumiu a responsabilidade das ações de alfabetização no país prevendo um atendimento formal gradual “de três milhões de pessoas no ano de 2003, seis milhões de pessoas em 2004, seis milhões de pessoas em 2005 e cinco milhões de pessoas em 2006” (p.36) alcançando a totalidade ao final do mandato.

De modo geral, estas políticas se configuraram como espaço para o debate da Educação de Jovens e Adultos visando ao desenvolvimento da educação, mas não sendo consolidadas todas as práticas discutidas e almejadas. Também pode-se

destacar as conferências internacionais sobre Educação de Adultos em que a evolução do conceito de EJA se deu, conforme Gadotti (2011, p. 41):

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral [...] Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária. Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental [...] em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos.

Todo esse sistema de conceitos e transições no plano internacional permearam as políticas dirigidas para o combate ao analfabetismo, e, no Brasil, isto representou algumas tendências com objetivos políticos, tornando-a em caráter compensatório, sendo marcada por campanhas emergenciais.

Nesse cenário, Arroyo (2011) argumenta que esta modalidade educacional deve configurar-se como um campo de políticas públicas e que o Estado se torne responsável pela Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a urgência em implementar políticas públicas para garantir a pluralidade dos direitos destes sujeitos, tornando necessário considerar a sua especificidade e transformar a visão que se tem destes sujeitos, para que assim as políticas educacionais para a EJA possam assumir um caráter mais efetivo da garantia do acesso e permanência dos jovens e adultos na escola.

Para tanto, é preciso reconhecer o pertencimento da EJA a um sistema educacional, uma vez que possibilita o enriquecimento da modalidade com os avanços de outros campos educativos (FLECHA; MELLO, 2012), e entender também que esses participantes não podem ser considerados como o público da Educação Infantil, por exemplo. Esse enfoque exige, sobretudo, a apropriação dos conhecimentos sobre a EJA e as influências no modo de aprender, a consideração dos papéis sociais dos jovens e adultos e os objetivos das instituições de EJA (FLECHA, 1994) e dos programas ofertados. É também uma questão curricular que demanda integração dos saberes que perpassam pela realidade desses estudantes em que o ato de aprender desperta o interesse dos alunos em continuar na trajetória escolar, pois, de acordo com Ricetti (2015), o aprendizado não se dá pela simples repetição de um ato, é preciso haver motivação, e os jovens e adultos se sentem

motivados a aprender quando entendem o processo do conhecimento. Segundo Ricetti (2015, p. 156):

A escola é atrativa e igualmente importante quando a mesma possibilita aos alunos terem esperança de uma vida melhor; quando ensina e entende os alunos; onde os mesmos podem participar, expor suas opiniões e idealizarem projetos. Se a escola é a instituição principal da transformação social (em suas mais diversas conotações), cabe a ela não promover ainda mais a exclusão a que muitos jovens se encontram (SCHLICKMANN, 2010, s.p.).

Cabe ainda destacar algumas questões que se apresentam nesse cenário: “como é visto o papel da EJA nos programas? Qual concepção educativa guia a sua ação? Como a juventude é abordada nessas iniciativas e nas respectivas ações da EJA?” (LEÃO, 2011, p. 75). São perguntas que visam conhecer quem são os jovens, na maioria das vezes, em situação de marginalização no mercado de trabalho, que aderem aos programas ofertados pelo governo com único objetivo de ser inserido no mundo do trabalho.

A juventude, para fins de estatística da Organização das Nações Unidas, corresponde o grupo etário composto por pessoas entre 15 e 24 anos. No entanto, a UNESCO entende juventude como categoria fluida e mutável:

As Nações Unidas definem “juventude” como a faixa etária que abrange pessoas entre os 15 e os 24 anos de idade. No entanto, sabemos que a experiência de ser jovem pode variar enormemente em todo o mundo, e que, muitas vezes, juventude é uma categoria fluida e mutável. Como tal, o contexto é sempre um guia importante para a UNESCO na definição de juventude em ocasiões específicas, sendo que essa definição é flexível e pode variar entre países e regiões (UNESCO, [2017], s.p).

Levando em consideração o referido grupo etário, o IBGE indica que a taxa de população jovem no Brasil até o ano de 2021 é de 23, 26%, o que corresponde mais de 47 milhões de pessoas.

Tratar da juventude infere no reconhecimento de várias condições juvenis situadas em um contexto histórico e social a qual fazem parte. A conjuntura em que se percebe a juventude como categoria social é própria do século XX, em que Catani e Gilioli (2008, p. 11), discorrem que nesse período “a urbanização fez dos jovens alvos de preocupação do Estado e de vários setores sociais”, ao mesmo tempo em que a juventude era vista como alvo de grande poder de consumo por meio da música, esporte, lazer, dentre outros.

Conforme Catani e Gilioli (2008, p. 71) “a essência juvenil contemporânea foi associada ao desinteresse pela política e pelas instituições oficiais, identificando

os jovens, em primeiro lugar, como consumidores”, permeando a concepção de que as lutas em prol de mudanças sociais eram apenas “badernas” realizadas pelos jovens pobres de periferia. É nesse contexto que esses atores sociais juvenis aparecem, devido seus movimentos e expressões culturais.

Convém refletir também sobre quem são os sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos e quais as características inerentes a essa juventude. Em primeiro lugar, trata-se de uma juventude que se encontra em um ambiente pós-moderno, que segundo Santos (2011) é formado pelos meios tecnológicos de comunicação e de simulacros traduzidos por meio de uma linguagem simbólica. Nesse âmbito o indivíduo pós-moderno se constrói e se ressignifica, sendo submetido a uma série de conexões aleatórias onde o que verdadeiramente importa é a satisfação por meio do prazer vinculado ao consumo, hobbies, envolvimento com a dança e a música em que se expressam culturalmente, sendo este último o produto cultural mais consumido entre eles (DAYRELL, 2011). A partir daí o estudante jovem-adulto chega à escola com uma bagagem cultural específica, a qual precisa ser reconhecida pelo ambiente escolar estabelecendo-se uma relação que constitua uma aprendizagem significativa e que contribua para a afirmação da expressão juvenil em seu verdadeiro sentido, pois de acordo com Catani e Gilioli (2008, p. 55), “a escola deve se tornar um espaço capaz de abrigar os diferentes estilos, culturas e sentimentos juvenis em seu cotidiano como experiências legítimas e importantes para a sociedade”.

Contudo, Arroyo (2007), ao fazer o balanço da trajetória da EJA nos últimos anos, constata que os jovens e adultos estão cada vez mais demarcados, segregados e estigmatizados:

Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos polos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcos e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade (ARROYO, 2007, p.6).

A juventude precisa ser configurada dentro da sua especificidade trabalhando a educação para estes sujeitos de forma concreta por meio de políticas públicas que garantam seu lugar na sociedade, ou como Leão (2011) reconhece,

políticas de autovalorização que afirmam a condição juvenil. Assim, pensa-se sobre a formação do sujeito enquanto participativo e colaborativo dentro de um contexto social que ouve e respeita as diferentes vozes que surgem no âmbito popular.

A juventude contemporânea encontra-se imersa em um contexto de constantes transformações em que o seu lugar e papel na sociedade torna-se incerto, sobretudo pela precariedade do emprego e intensas mudanças nos padrões tecnológicos que exige capacitação constante dos sujeitos:

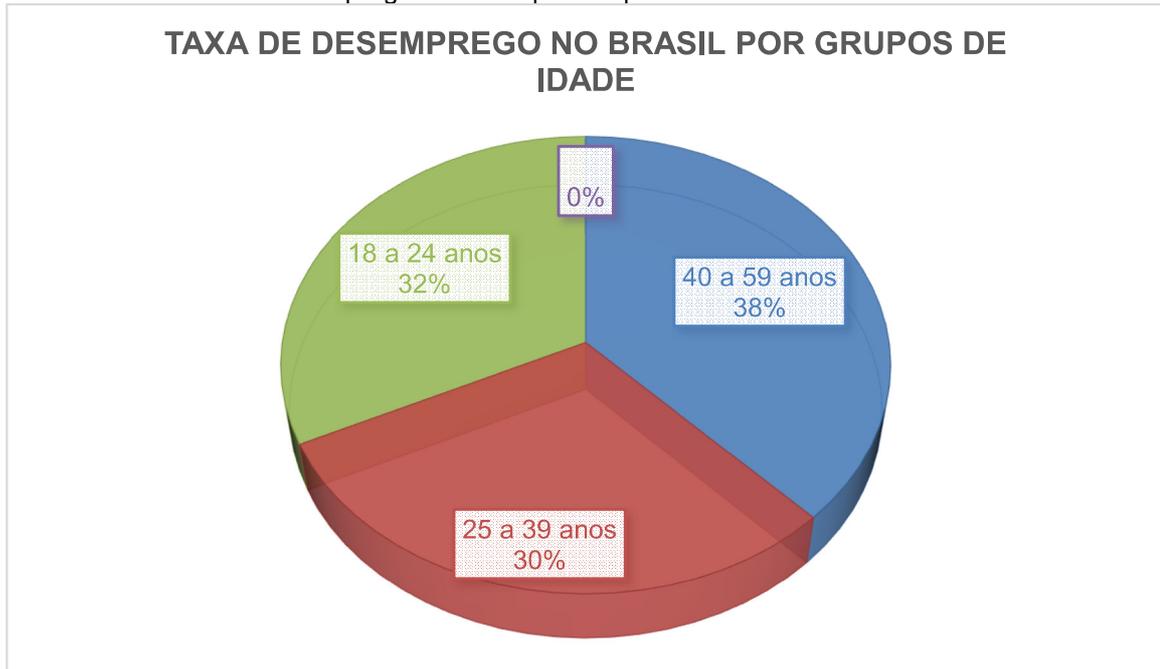
Em consequência, observa-se um prolongamento da adolescência pelo aumento do tempo médio de estudos exigido; essa situação prolonga também a dependência do/da jovem do esquema familiar de vida. A autonomia individual é, portanto, adiada ou relativizada: adquire-se autonomia com esferas pontuais da existência, mantendo-se a dependência familiar para a sobrevivência. Desta maneira, se levarmos em conta esta dinâmica rapidamente descrita, podemos deduzir que o adulto jovem é aquele indivíduo com plena capacidade física e intelectual, mas que, dada a fluidez da realidade objetiva, tem dificuldades em alcançar a autonomia plena em sua existência. (NUNES; WELLER, 2014 p.48).

Para isto, a EJA tem de ser assumida como política afirmativa com uma direção específica, pesquisando quem são estes alunos para evitar esse distanciamento histórico na forma de viver o jovem-adulto (ARROYO, 2007), ou seja, identificar os traços que compõem as vivências, tais como a pobreza, a vulnerabilidade, e o desemprego, principais fatores que levam o sujeito a procurar uma formação mais técnica, pois aí reside a esperança da empregabilidade.

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, as oportunidades estão cada vez mais difíceis. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a taxa de desemprego¹² no Brasil, até o terceiro trimestre de 2021 foi de 13.453 mil pessoas, sendo maior no Nordeste, com 16,4%. Em todo o Brasil, registra-se:

¹²Nota-se que o IBGE indica que para alguém ser considerado desempregado não basta apenas não ter um emprego, o universitário que dedica seu tempo apenas para o estudo, ou a empreendedora que possui seu próprio negócio e a dona de casa que não trabalha fora, não constituem o rol de pessoas desempregadas.

Gráfico 1 - Índice de desemprego no Brasil por Grupos de idade.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Importante destacar que conforme Andrade e Castro (2013), a falta de oportunidade de emprego pode ser independente do nível de escolaridade. Os estudos indicam que há “uma deterioração das oportunidades de trabalho para os jovens, inclusive para aqueles com melhor formação educacional” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 59). Os referidos autores observam estudos que notam alta incidência de desemprego entre os jovens, mesmo com títulos universitários.

Cabe ressaltar aqui que segundo Weller e Nunes (2014), nos tempos atuais, não se tem mais a garantia de que vai se exercer aquilo que estudou para ser:

Hoje, não há mais uma garantia de que o/a jovem que estuda engenharia, realmente irá exercer a profissão, assim como o advogado. etc. Por um lado, surgem profissões novas, plenas de critérios originais, difíceis de serem transmitidos no processo educacional que o/a jovem vivenciou há não muito tempo." Estas mesmas profissões mudam permanentemente no seu interior, fazendo com que o indivíduo se sinta ultrapassado pelo contexto. Há, portanto, uma exigência permanente de estar 'por dentro' e a sensação de risco, de ser incapaz de disputar um lugar. Tal incerteza leva muitos jovens a agarrar a primeira oportunidade que encontram, guiados apenas por critérios de segurança. E a vocação? Onde foi parar? Um/a jovem hoje tem direito de ter uma vocação? (WELLER; NUNES, 2014, p. 49)

Poder-se-ia pensar aqui em como a estrutura curricular de um curso pode garantir os conhecimentos que os jovens precisam para se fortalecer no mundo do trabalho. Se pensar na hipótese de que os alunos do curso rede de computadores escolheram o curso porque gostam da área, os mesmos têm o direito de exercer a

profissão que escolheram. Mas o questionamento é: quais são as condições sociais, econômicas e até mesmo pedagógicas e curriculares favorecidas para isto?

Entretanto, em outro viés, mas não muito distante, afirma-se, com base em Catani e Gilioli (2008), que não se trata apenas de políticas voltadas à escolarização, tendo em vista a dificuldade em si de inserção laboral, o que pode, conseqüentemente, elevar o índice de pobreza no país.

De acordo com Damasceno (2013, p. 35), a pobreza é entendida como “relação historicamente determinada entre os grupos sociais, na qual um segmento significativo da população está privado dos meios que viabilizam atingir níveis adequados de bem-estar social”, sendo caracterizada como um processo de exclusão. O termo exclusão é trabalhado por Martins (1997) em que este trata da imprecisão conceitual que desdobra o próprio processo de exclusão no regime capitalista. Para o autor, a sociedade capitalista exclui para incluir de outro modo, a seu modo, segundo suas próprias regras, e a lógica dessa inclusão é que acaba por excluir de maneira silenciosa aqueles que já são privados não só de bens materiais, mas de bem-estar, liberdade e, sobretudo, de direitos.

A fomentação das políticas públicas para a inserção destes sujeitos no plano educacional é traduzida na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer 11/2000 que teve como relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, em que situa a EJA como uma dívida social para aqueles que não tiveram acesso à escola, sendo que esta ausência não pode justificar a inserção do jovem-adulto iletrado no mercado de trabalho para funções desqualificadas (BRASIL, 2000).

De fato, o iletrado não deve ser submetido a condições de trabalho precárias ou funções desfavoráveis pelo contexto o qual se insere, mas também os programas e cursos ofertados por meio de políticas públicas não devem ter seu conteúdo minimizado com apenas propriedades conceituais necessárias para o desenvolvimento de técnicas, caso contrário, o sujeito estará sendo inserido em condições imateriais de trabalho.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais indica que a EJA deve atender a três funções: Reparadora, que significa a restauração de um direito negado; Equalizadora, que dá cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais que fazem parte deste público; e Permanente, considerada como o próprio sentido da EJA, propiciando constante desenvolvimento educacional (BRASIL, 2000). É nesse

contexto que a Educação de Jovens e Adultos ganha mais força no avanço de seu reconhecimento e na oferta de uma formação específica atendendo as diversas formas de aprendizagem e compreendendo o protagonismo dos jovens como sujeitos de direitos.

No sentido da vinculação da EJA com direitos, é pertinente refletir a questão que Arroyo (2017, p. 157) propõe: “que currículos da EJA garantirão o direito desses jovens e adultos ao conhecimento?” “que dimensões trabalhar nos currículos de formação de educadores e educandos em temas geradores de estudo para reconhecer as pessoas jovens e adultas sujeitos de direitos?” (p.105) e então, pensar sobre os motivos da permanência escolar dessas pessoas que, nesse contexto de reconhecimento, passam a ser vistas como produtoras de conhecimento, identidades, culturas e valores.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013, é realizado o reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2008, que institui diretrizes operacionais para a EJA, sendo discutido: a idade mínima de ingresso para a EJA; Exames supletivos/certificação; Educação Básica de Jovens e Adultos mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Na Resolução também é prevista a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional numa perspectiva de escola unitária, ampliando programas como o PROEJA e o PROJOVEM.

Nesse sentido, a LDB dispõe sobre os cursos e exames supletivos sendo realizados em nível fundamental para os maiores de 15 anos e nível médio para os maiores de 18 anos. Entende-se aqui por cursos, os programas voltados para esta modalidade desenvolvidos na escola; e os exames como aqueles realizados fora do período regular, por exemplo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, muito criticado por caracterizar-se como uma política que não considera as especificidades dos jovens e adultos.

Em prosseguimento às políticas educacionais que abrangem a Educação de Jovens e Adultos, destaca-se também o Plano Nacional de Educação 2014-2020 (Lei 13.005/2014) que estabelece metas e estratégias que visam a erradicação do analfabetismo até o final da vigência do plano. As metas 09, 10 e 11 com suas respectivas estratégias são referentes a EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015

[...] Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...] Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público [...]. (BRASIL, 2014, p.10).

Cada meta prevê estratégias ligadas à formação profissional mediante a oferta e manutenção de programas, como o PROEJA, por exemplo, tornando-se fundamental para o desenvolvimento de uma escolarização que permita o acesso ao mundo do trabalho de forma emancipadora, tendo em vista também que uma das estratégias consiste na articulação das políticas da EJA com as de proteção contra o desemprego e a geração de renda.

Dentre os programas do governo federal desenvolvidos para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil podem ser analisados no panorama abaixo:

Quadro 10 - Programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

PROGRAMA	LANÇAMENTO
Alfabetização solidária	1996
PRONERA¹³	1998
PROFAE¹⁴	1999
Agente Jovem¹⁵	2000
Brasil Alfabetizado	2003
Fazendo escola	2003
PROJOVEM¹⁶	2005
PROEJA	2005

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maioria dos programas foram instituídos durante o Governo Lula em que houve a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diversos âmbitos do governo, havendo um incremento na colaboração da União com os Estados e Municípios (DI PIERRO, 2010). Entretanto, no cenário atual das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos percebe-se a indiferença do governo atual perante as necessidades desta modalidade, levando-o a adotar medidas que descaracterizam a

¹³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

¹⁴ Projeto de Profissionalização do Trabalhadores da Área de Enfermagem

¹⁵ Incorporado ao PROJOVEM

¹⁶ Programa Nacional de Inclusão de Jovens

EJA e limita o desenvolvimento dos programas, como a restrição de financiamento e a desarticulação da própria secretaria que tratava destes assuntos.

Inegavelmente, tem-se o desrespeito à democratização de ensino e a meta de uma educação inclusiva no sentido de abolição de toda desigualdade de renda, gênero, religião, raça e deficiências para acesso à escolarização formal que se constitui como instrumento de emancipação social:

A escolarização formal, como instrumento de emancipação social, política, cultural e econômica da população é de suma importância para a efetivação da inclusão, mas o modelo de educação vigente no Brasil continua privilegiando as elites, alargando o contingente de analfabetos nas camadas populares, a escola básica regular também não está à disposição. (CAMPBELL, 2016, p. 24).

A partir da história da Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber os entraves que consistem não só no acesso, mas na permanência destes sujeitos por questões referentes a oportunidades, desigualdades sociais e pelo sistema escolar, sobretudo, do currículo quando este não articula os conhecimentos ao processo de conhecer.

Além dos desafios inerentes à própria política nacional de Educação de Jovens e Adultos, que perpassa pela identidade dos sujeitos, a formação de educadores e a superação da visão de uma educação tecnicista nesta área, o grande revés atual é a suplantação de um (des) governo que vem descaracterizando o plano educacional democrático, colocando em risco concepções e princípios de programas educacionais como o PROEJA, que tem se tornado uma política desafiadora no cenário atual.

2.1 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, regulamentado inicialmente pelo Decreto 5.478/2005, e, posteriormente, ampliado por meio do Decreto 5.840/2006, se apresenta como uma política educacional destinada aos jovens e adultos com a proposta de um currículo integrado que supere modelos tradicionais, observando a necessidade de contextualização e ressignificação do

cotidiano do educando e a organização dos conhecimentos em uma perspectiva integrada (BRASIL, 2007).

As funções do referido programa são denominadas de reparadora, equalizadora e qualificadora, as quais segundo Hotz (2008), demonstram os objetivos e as articulações que o programa estabelece com a agenda econômica tanto a nível nacional, como a nível internacional, sendo compreendidas da seguinte forma:

A função reparadora do PROEJA é exercida, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 e o Documento Base do programa, ao se afirmar que a EJA seria uma modalidade de ensino onde o dever do Estado de garantir o direito de todos à educação seria exercido, reparando então a falha do Estado em momentos anteriores, onde não propiciou as condições para que a atual população de jovens e adultos tivesse tido acesso ao ensino na idade própria [...] Ao propor reparar o dano causado pela exclusão da população do acesso ao sistema educacional, a EJA – Educação de Jovens e Adultos – e o PROEJA estariam exercendo a função equalizadora, na medida em que diminuiriam as desigualdades existentes entre o público desta modalidade de ensino e os que tiveram acesso à educação na idade própria [...] Quanto à função qualificadora, coloca-se no Documento Base do PROEJA que esta função: [...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL, 2007, p. 46; HOTZ, 2008, p. 2-7).

Estas funções se referem à própria concepção de EJA, em que por meio do Parecer CNE/CEB nº11/2000 são discutidas estas funções que asseguram aos jovens e adultos o direito básico de inserção na escola, bem como no mundo do trabalho, trazendo a perspectiva de uma educação integrada, a qual constitui-se como um dos pilares que sustenta a construção do programa.

Nesse contexto, o Documento Base que norteia o programa revela a concepção de uma política voltada para a integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, bem como a integração social do educando, levando este a compreender o mundo do trabalho sem estar restrito a este. E é neste sentido que se torna uma política desafiadora no mundo contemporâneo, em que o saber fazer e a apropriação de técnicas têm sido prioridade e os elementos mais importantes na construção da aprendizagem de diversas instituições.

De acordo com Pedroso (2010) o PROEJA busca oportunizar a reinserção de jovens e adultos na escola por meio da educação profissional, enquanto Pinto e Zanardini (2014) afirmam que o programa se justifica pela necessidade de uma política estável para o segmento da EJA:

A justificativa para apresentação do PROEJA parte do pressuposto de que as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais, acarretando um aumento da demanda social por políticas públicas voltadas a esta esfera. Políticas estas, que precisam pautar o incremento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em teorias bem estabelecidas, respeitando as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (PINTO; ZANARDINI, 2014, p. 3).

A trajetória da sua integração tem a princípio a oferta restrita às instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio de ensino, em que estas instituições deveriam reservar 10% das vagas para os cursos relacionados, causando uma reação adversa das instituições que já não tinham experiências com a modalidade EJA (POUBEL, 2015), o que levou à ampliação do programa para outras instituições públicas estaduais e municipais, bem como entidades privadas vinculadas ao Sistema S.

Contudo, precisava-se solucionar os conflitos que se instauravam nos institutos federais, mediante a implantação do programa. De acordo com Paiva (2012) algumas questões precisavam ser enfrentadas. A primeira delas, consistiu na forma como o decreto foi promulgado principalmente no que dizia respeito à carga horária que feria conceitualmente os demais cursos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Uma outra questão estava presente na admissão em assumir o público da EJA como aluno da rede federal que implicava em um exercício de autocritica em que os gestores pareciam muito resistentes. Assim, como vias de solução, a SETEC disponibilizou recursos e formação continuada.

Seguindo com outros fatores que se puseram na produção coletiva do PROEJA, Paiva (2012) destaca: a concepção teórica (dada pelo convite a profissionais em áreas específicas dos campos em interseção); resgate inovador do sentido de *politecnia* abandonando a concepção de educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho; a concepção de currículo integrado; integração do programa como proposta de ensino à formação de professores da rede federal e à pesquisa como instrumento de avaliação do programa e meio de formação de pesquisadores.

Os caminhos políticos que a trajetória do PROEJA foi se dando, influenciaram as ações que eram transformadas de acordo com as imposições políticas. Veja-se:

[...] a mudança da coordenação do programa na Setec provocou perdas de várias ordens e, de certa maneira, alguns recuos no avanço político que vinha

sendo conquistado. Aqui, como conhecido nas instituições, pessoas fazem o poder, e a elas são devidos o êxito ou a estagnação dos processos, já que 'instituições' – esta abstração – não se conformam sem pessoas, sem seus sentidos públicos e éticos. Pode-se dizer que, do ponto de vista da liderança até então exercida, da capacidade de negociação e da concepção sobre a qual o programa se assentava, o Proeja perdeu, sustentando-se mais pelo esforço dos que o abraçaram como política pública do que pela firmeza da condução política que passou a orientá-lo (PAIVA, 2012, p. 51).

Posteriormente, o programa se ampliou estendendo-se o nível para o fundamental, uma vez que possibilitou a ampliação das escolas públicas para o atendimento a essa demanda, sendo implantado o PROEJA FIC – Formação Inicial e Continuada, regido também por outro Documento Base específico.

No Documento Base do PROEJA/Nível Médio, tem-se como coordenadores da elaboração, Jaqueline Moll e Caetana Juracy Rezende Silva, e o texto organizado por autores como: Benedito Correia, Dante Moura, Denio Arantes, Jane Paiva, Maria da Conceição Oliveira, Marilise Braivante, Simone dos Santos e Tânia de Souza, sendo importante o conhecimento desta composição para entender as concepções teóricas que norteiam o documento.

Inicialmente, apresenta-se a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, contextualizando as políticas necessárias para essa área e os grupos destinatários dessas respectivas políticas, indicando também os percursos da educação básica no Estado brasileiro, dando sequência as concepções, princípios e organização do Projeto Político-Pedagógico integrado. Por fim, apresenta-se os aspectos operacionais, os quais se constituem pela coordenação geral da SETEC/MEC responsável pelo processo de implantação, implementação e avaliação; pelas instituições públicas proponentes, bem como as instituições parceiras; modalidades de oferta podendo ser presencial e semipresencial, pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas através de edital público; pelos Recursos Humanos e materiais; programas de formação continuada para professores e gestores fomentados pela SETEC/MEC; monitoramento, avaliação e financiamento de sistemas de comunicação e informação; e plano de implantação, conforme quadro resumo (APÊNDICE A). A compreensão da operacionalização do programa é imprescindível na construção do entendimento da permanência dos jovens e adultos na escola, pois é a partir daí que se garante as condições desta permanência, como pode-se destacar, dentre outros, um dos itens financiáveis: “d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.) (BRASIL, 2007, p. 62).

No que concerne aos princípios, o Documento Base afirma: a inclusão da população em suas ofertas educacionais, em que se questiona as formas como esta inclusão tem sido feita, muitas vezes não assegurando a permanência dos alunos nas unidades escolares; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação do sujeito; condições geracionais, gênero, relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

A concepção discutida perpassa pelas questões de “educação continuada de cunho profissional para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política [...]” (BRASIL, 2007), sendo este programa desenhado sob o aspecto do rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, que historicamente fazem parte do processo educacional brasileiro. Assim, o PROEJA prevê a concepção de uma formação integrada de forma que possa contribuir para a integração social do educando em que este se compreende no próprio processo de trabalho.

Nesse sentido, o PROEJA centra-se numa concepção de escola unitária, pois para Gramsci, a escola deve unificar a formação de maneira que haja uma ruptura entre a educação intelectual para as classes dominantes e educação tecnicista para trabalhadores considerados subalternos. De acordo com Gramsci (2006), a escola unitária, aquela que unifica formação teórica e prática, equilibra o desenvolvimento de ambas as formações, podendo todos serem trabalhadores intelectuais e práticos. O PROEJA, então pensado numa estrutura de escola unitária, deverá assumir a inserção dos jovens e adultos na atividade social, pois:

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Destaca-se ainda uma proposta político-pedagógica específica que atenda as reais necessidades dos sujeitos alunos inseridos neste contexto, entendendo a EJA como um campo específico de conhecimento e a indispensabilidade da formação de professores para atuar nesta área (BRASIL, 2007).

De acordo com Paiva (2012), a concepção de formação assumida pelo PROEJA partiu do reconhecimento da necessidade dos professores atuantes na área da Educação de Jovens e Adultos que não conhecem as especificidades dessa modalidade. É, então, tomada pela autora como integrante da vertente da educação continuada que se volta, sobretudo, para adultos trabalhadores. Caracteriza-se por uma formação que possa interagir com o processo histórico de cada sujeito e que reconheça que os processos de aprendizagem são resultantes de interações sociais, constituindo-se a formação continuada como modalidade de educação para a vida.

Nessa configuração do PROEJA em que se implica a formação continuada, é admitida a produção de referencial epistemológico para o entendimento do que significa educar jovens e adultos no nível médio na perspectiva de educação profissional, não exigindo *a priori* uma definição, mas entendendo que se dá em parceria com os aprendizes (PAIVA, 2012). Segundo a autora, reconhecer que processos de aprendizado são resultantes de interações sociais é transformar a perspectiva do ensino unidirecional para assumir que a intenção dos atos de conhecimento o produz em uma interação multidimensional, por isso a formação também é ato político:

Formação é ato político ao mesmo tempo em que ato de conhecimento, porque não se satisfaz com o que aprende da realidade, mas cria-a, (re)cria-a, projeta-a historicamente como possibilidade, como realidade sonhada e possível; é, desse modo, ato criador, constituído da visão utópica que habita os sonhos e os desejos humanos (PAIVA, 2012, p. 59).

Ao pensar isso no contexto do PROEJA percebe-se grandes desafios para o enfrentamento da necessidade de formação, uma vez que envolve não só os professores, mas todos aqueles sujeitos que fazem parte do campo pedagógico e se fazem como resistentes no processo de fortalecimento emancipatório que reside nas formações voltadas para o programa. Conforme Maron (2016, p. 87):

[...] a lacuna na formação docente para a EPT estaria chancelada pelo senso comum da sociedade e do mundo do trabalho, que não percebe essa necessidade de formação especificamente pedagógica dos docentes desta modalidade de educação, uma vez que bastariam ao professor da área técnica os saberes específicos da área profissional para qual o curso está formando.

Isto se dá não só na área da educação profissional, mas também na EJA, em que os desafios da formação perpassam. Além disso, é preciso ainda superar os

programas que trazem uma perspectiva que não condizem com a formação integral, mas com uma preparação para o jovem e adulto se inserirem no mercado de trabalho.

Ainda, no contexto social e político no qual o PROEJA se insere hodiernamente, Ferreira (2012) destaca uma dupla função cumprida por este programa: “qualificação para o trabalho e promoção da justiça social. É a partir desses limites que se pode analisar sua implantação em uma escola técnica federal de reconhecida tradição na oferta qualificada de formação profissional” (FERREIRA, 2012, p. 109).

Ao afirmar o PROEJA como a busca da promoção para a formação para o trabalho e o atendimento aos princípios de justiça social, Ferreira (2012) ressalta a importância do projeto pedagógico como um avanço referente a um currículo que se ocupa com a formação integral. O Decreto 5.840/2006 destaca:

Art. 1º§4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

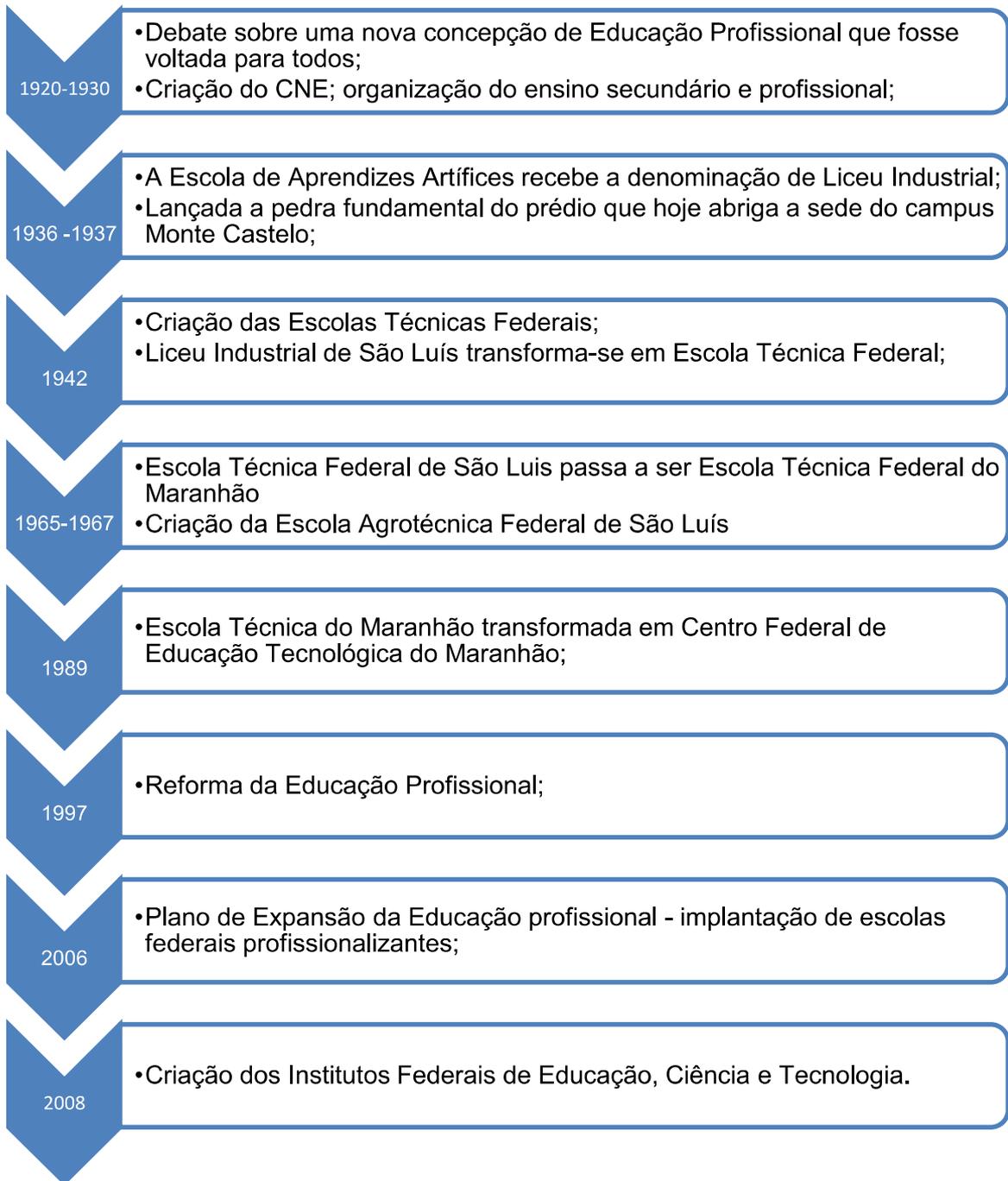
A materialização do projeto pedagógico se dá no âmbito das instituições, devendo sempre observar as especificidades locais e regionais, incorporando as concepções e princípios estabelecidos pelo programa para a permanência escolar e a consequente formação profissional no que se refere aos jovens e adultos inseridos nesse contexto.

Portanto, a partir de diálogos sobre as relações que compõem o processo de formação profissional para jovens e adultos, ver-se-á como as concepções e princípios se desdobram e como a estrutura curricular se configura neste contexto.

2.1.1 O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA foi criado pela Lei nº 11.892/2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET e das Escolas Agro técnicas Federais. As primeiras Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas com o objetivo de proporcionar uma educação voltada para o trabalho às classes desfavorecidas, sendo

a do Maranhão instalada em São Luís no ano de 1910. Para melhor entendimento desse contexto, organizou-se o esquema abaixo com os principais eventos históricos:



A história do referido instituto perpassa por uma longa caminhada em que se dá em um contexto político-econômico situado de acordo com o tempo, estruturando e reestruturando a forma de conceber a educação no instituto. Referente ao Maranhão, convém destacar o crescimento econômico que, conseqüentemente,

propiciou o aumento da demanda no mercado de trabalho, levando a transformações também no âmbito da educação profissional que se desenvolvia.

O Instituto Federal do Maranhão se constitui em uma autarquia atuante no Estado do Maranhão com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, que afirma ter como missão “Promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento sócio econômico sustentável” (MARANHÃO, 2014, p.18).

No Instituto Federal de Ciência e Tecnologia o PROEJA é regulamentado pelo Decreto 5.478/2005 e, posteriormente, pelo Decreto 5.840/2006. Embora outras instituições públicas ofertem o programa, bem como entidades privadas vinculadas ao Sistema S, a rede federal ainda se torna base de implementação, estando a sua experiência acumulada com a Educação de Jovens e Adultos.¹⁷

No Projeto Pedagógico Institucional – IFMA (2019-2023), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMA está fundamentada nas concepções de politécnica e omnilateralidade, em uma perspectiva de formação voltada também para o desenvolvimento humano, o que pressupõe o domínio intelectual da técnica, bem como a apreensão dos saberes para transformar a si mesmo, logo, o processo de integração da Educação Básica com a Educação profissional defendido pelo IFMA imbrica-se nessa perspectiva (IFMA, 2019).

Ainda, o Instituto Federal do Maranhão, por meio do Projeto Pedagógico Institucional (2019-2023), implementa Políticas de Atendimento aos Discentes destinadas aos estudantes regularmente matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo-se PROEJA. Conforme o documento, esta política busca:

[...] democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de evasão e promover a inclusão social. A partir do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil garante o repasse de recursos orçamentários para subsidiar estas ações. (IFMA, 2019, p. 55).

¹⁷Anteriormente, os IF'S tiveram bastante resistência no que se refere a implementação do programa, devido a inexperiência com o Público-alvo. Contudo, a partir de formações por meio da SETEC/MEC foi possível a capacitação de profissionais, dando-se assim a sua efetivação.

Para além da Política de Assistência Estudantil a qual apresenta um conjunto de diretrizes de forma a garantir o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, fazem parte também das ações de estímulos à permanência dos discentes, atividades de incentivo à cultura, desporto e lazer, programas de Monitoria e Aprimoramento por meio de experiências pedagógicas com a finalidade de favorecer a integração curricular, bem como programas de Promoção da Saúde Mental e Prevenção de suicídio (IFMA, 2019).

Atualmente, os cursos ofertados pelo PROEJA nos campi do IFMA, em São Luís e Região Metropolitana são:

Quadro 11 - Cursos do PROEJA ofertados nos campi em São Luís e Região Metropolitana.

Cursos	Campi
Hospedagem	Centro-histórico
Agropecuária	Maracanã
Cozinha	Maracanã
Eletrotécnica	Monte Castelo
Rede de computadores	São José de Ribamar

Fonte: IFMA (2021).

O curso Rede de computadores, o qual será investigado nesta pesquisa, é ofertado nas formas concomitante e subsequente, mas para os alunos do PROEJA é ofertado somente na forma integrada, em coerência com as orientações do programa, conforme afirmado anteriormente.

A partir da inserção do PROEJA nas redes federais, pode-se refletir sobre a “consideração aos sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, os quais passam se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos” (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 129), os quais, historicamente, foram excluídos do processo educacional, devido ao desenho das políticas, que ao longo do tempo da própria história dos IF’s, foram sendo instauradas.

Importante reconhecer que, de acordo com Oliveira e Pinto (2011), mesmo o PROEJA sendo instaurado por Decreto, faz parte das conquistas alcançadas pela sociedade civil que lutou e luta em defesa da escola pública para os trabalhadores, bem como se observa o atendimento ao princípio da Constituição Federal no que se refere ao direito à educação. O aspecto da luta da sociedade civil (família, instituições

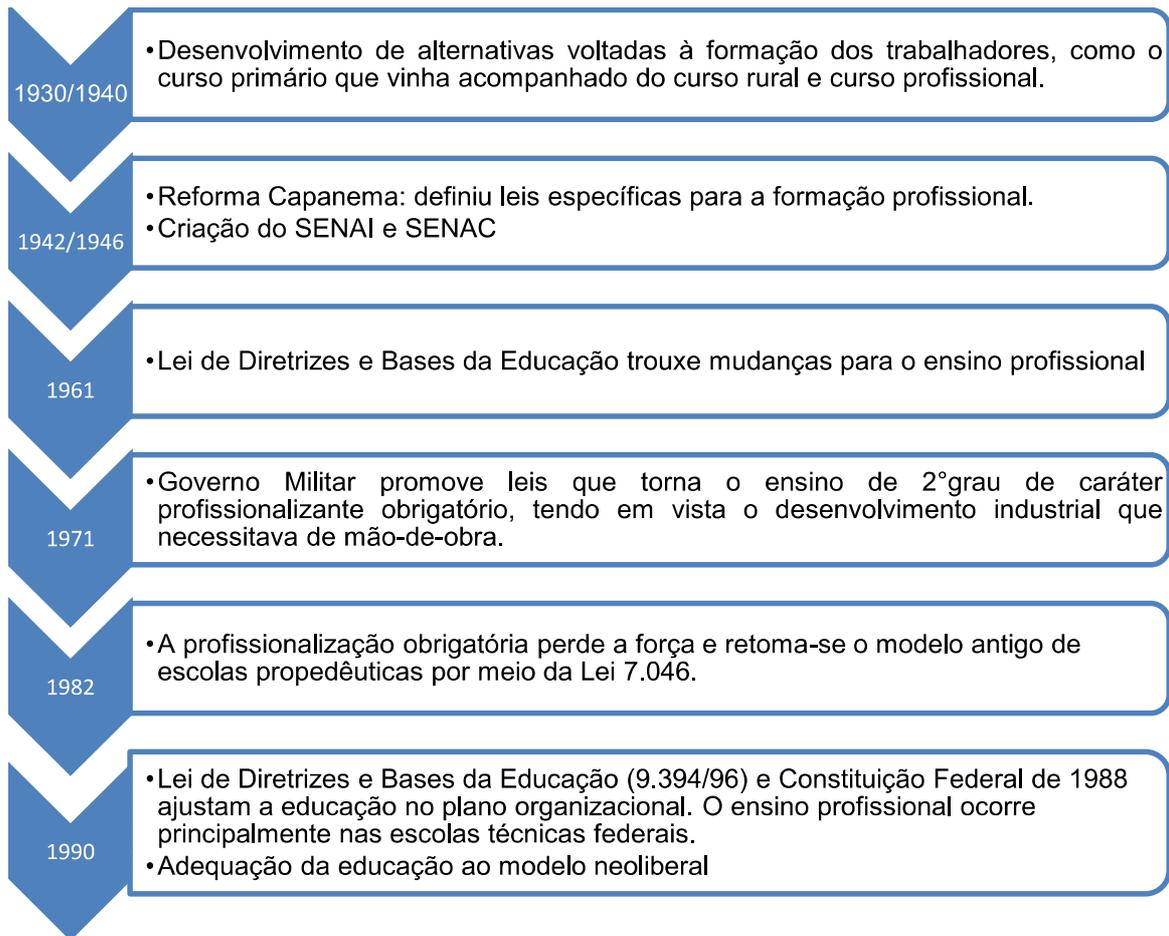
educativas, igrejas, demais organizações culturais e sociais), indica a construção de uma crítica ao processo de dominação, em que no estado ampliado, Gramsci (2007) afirma a sociedade civil como plano que corresponde à hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade.

2.2 Formação profissional na EJA: a relação trabalho e educação em foco

“Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar”.

Antônio Gramsci

A formação profissional no Brasil pode ser discutida desde o período colonial em que já existia a dualidade entre trabalho manual, o qual era exercido pelos negros e pobres, e intelectual, realizado pelos homens livres, já sendo caracterizada como educação propedêutica. Conforme Escott (2012), a criação dos colégios das fábricas no século XIX marca o início da educação profissional no Brasil que nasce com uma perspectiva assistencialista de amparar os pobres e órfãos desprovidos de boas condições socioeconômicas. A preocupação com a preparação de trabalhadores no século XX traz o desenvolvimento da trajetória do ensino profissional (ESCOTT, 2012), podendo ser acompanhada abaixo:



Importante destacar que, nesse contexto, a função social da escola, segundo Kuenzer (2007), perpassava pela finalidade moral de educar pelo trabalho os órfãos e pobres. Nesse mesmo contexto, o surgimento do SENAI colaborou para uma política de educação também assistencialista a estes sujeitos primando pelo desenvolvimento de uma aprendizagem técnica e aligeirada, demonstrando grande envolvimento e responsabilidade para com as grandes empresas, o que ocorre até hoje com todo o Sistema S.

A partir dos anos 2000 a educação profissional é regulamentada pelo Decreto nº5.154/2004¹⁸, observando-se a premissa da articulação entre trabalho, educação, ciência e tecnologia, a qual reflete-se em programas ofertados pelo governo federal, como o PROEJA, por exemplo. Em 2008, por meio da Lei nº 11.741/2008 inclui-se na LDB, o artigo 36 que dispõe do atendimento da formação geral do educando no Ensino Médio, podendo ser preparado para o exercício de

¹⁸ Alterado posteriormente pelo Decreto 8.268/2014, destacando a centralidade do trabalho como princípio educativo e indissociabilidade entre teoria e prática.

profissões técnicas. A preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional “poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2008, s.p). Destaca-se ainda como políticas regulamentadoras da formação profissional as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Plano Nacional de Educação (2014-2020) que reiteram a necessidade da integração teoria-prática, sendo concebida uma educação para além dos domínios da técnica e que promova a capacidade criativa e emancipatória do indivíduo, apropriando-se de uma formação integral.

Nessa lógica, a educação integrada é compreendida como uma educação que busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas que visa à reintegração do homem na produção da vida, capacitando-o para o entendimento dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, consistindo uma educação que resulte na formação de sujeitos emancipados (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010) e contrapondo com a ideia de uma educação compensatória e bancária que tem como principal preocupação fornecer certificados, deixando invisível a perspectiva da educação libertadora, a qual historicamente tem sido negada a partir da divisão hierárquica do trabalho e dualismo das classes sociais.

Em um resgate histórico da educação integral, Guimarães (2013) aponta que se iniciou desde 1950 com a criação de centros que ofertavam às crianças uma educação integral, cuidando da alimentação, higiene, preparo para o trabalho e cidadania. A autora ainda aponta que no século XX, nas décadas de 1980 e 1990 são implantadas políticas públicas tendo como referência as ideias de Anysio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Atualmente, a educação integral na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) no ensino fundamental encontra-se na perspectiva de ensino em tempo integral, e no Ensino Médio, de forma não muito precisa:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s.p.).

A educação integral considera tempos e espaços escolares reconhecidos, devido à experiência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade com a comunidade local e global (MOLL, 2009), não confundindo educação integral com escola de tempo integral, pois conforme Gadotti (2009), todas as escolas precisam ser de formação integral ainda que não sejam de tempo integral. Para o autor, o princípio geral da educação integral é o da integralidade a qual refere-se à base da educação em uma perspectiva omnilateral e compreendida como um princípio organizador do currículo:

[...] O currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos [...] (GADOTTI, 2009, p. 98).

A análise de Ramos (2008a) acerca do conceito de integração decorre da concepção de formação humana, da relação entre ensino médio e educação profissional, e relação entre parte e totalidade na proposta curricular, situando o trabalho como processo inerente da formação e realização humana, constituindo-se como prática econômica, mas não estando restrito a esta. Assim, o ensino médio deve ser definido por uma identidade unitária que contemple as múltiplas necessidades dos sujeitos que o constituem, que são os adolescentes, jovens e adultos (RAMOS, 2008a), devendo estes possuírem acesso a todos os tipos de conhecimento, não selecionando disciplinas e excluindo outras favorecendo ainda mais a dualidade educacional.

Quando se fala em acesso a todos os tipos de conhecimentos, considera-se, segundo Ricetti (2015), a ação educativa como aquela que articula conhecimentos dos diferentes campos do saber às experiências de cada participante em função de sua formação cultural, social e científica, o que define os conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente as expectativas de aprendizagens, as quais devem clarear a organização do currículo para que o processo pedagógico seja reconhecido pelos estudantes, assegurando assim a sua motivação, e, por conseguinte, a sua permanência.

O horizonte da formação integrada que se deseja, sobretudo, no âmbito do Ensino Médio, conforme Ramos (2010), é a formação politécnica e omnilateral¹⁹ dos trabalhadores, tendo como propósito proporcionar-lhes o entendimento das relações sociais de produção. A politecnicidade também é defendida em uma esfera a qual contribui para o desenvolvimento de transformações da sociedade, sendo necessário tanto o domínio das técnicas como o domínio destas ao nível intelectual (MACHADO, 1989 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

No sentido da escola unitária, a qual Frigotto (2010) caracteriza pela superação das polaridades conhecimento geral e específico, Ramos (2008a) relaciona esta à politecnicidade, na medida em que considera que a escola unitária precisa ser politécnica, possibilitando o acesso à cultura, ciência e trabalho, propiciando aos alunos a construção de caminhos para a produção da vida por meio do trabalho.

Logo, a noção de politecnicidade deriva do próprio conceito de trabalho, uma vez que este define a devida existência humana, e à medida em que o processo escolar é desenvolvido surge a necessidade de explicitar os mecanismos que caracterizam o trabalho (SAVIANI, 2003). Nesse sentido, o autor entende que o Ensino Médio é a etapa em que se deve organizar este processo de explicitação do desenvolvimento do trabalho na sociedade moderna, colocando em questão a politecnicidade que se contrapõe à ideia da sociedade capitalista e do seu modo de produção, pois esta união entre trabalho intelectual e manual só se concretiza quando todo o processo produtivo está a serviço da coletividade, o que não acontece. Historicamente, é estudado como os modos de produção foram desenvolvidos e a forma em que os trabalhos manuais e intelectuais eram direcionados à classe trabalhadora e à classe média.

Nesta linha de raciocínio, considera-se o trabalho como fonte de produção e de apropriação de saberes, não se reduzindo exclusivamente à atividade laboral, mas como processo de formação humana, pois segundo Kuenzer (1989), o princípio educativo do trabalho traz o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, o homem transforma a natureza, a sociedade e outros indivíduos com o objetivo de produzir condições necessárias à sua existência, acordando assim com a teoria de Saviani (2007), em que o homem precisa aprender a sua própria existência, sendo esta um produto do trabalho. Dessa forma, entende-se o trabalho enquanto um

¹⁹Trata-se de uma formação, na visão marxista, compreendida por meio da articulação do pensar e do fazer, e no desenvolvimento multidimensional das capacidades humanas (Marx, 1866).

processo que favorece a formação integral do homem, que não se encerra exclusivamente na produção material objetivada pelo modo de produção capitalista.

A partir dos escritos de Antonio Gramsci em *Cadernos do cárcere*, é possível refletir sobre o princípio educativo a partir das observações sobre a escola daquela época em que o autor afirma que o princípio educativo era o conceito de trabalho “que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si” (GRAMSCI, 2001, p.43). Ao criticar a escola por uma formação com objetivos previamente definidos para a prática laboral, Gramsci defende uma educação unitária que desenvolva a capacidade intelectual e prática do aluno e a sua emancipação frente ao sistema hegemônico.

Isto perpassa pelo sentido que a escola possui a partir de um conhecimento hierarquizado. Nesse contexto, Alves (2000, p. 114-116) destaca três movimentos que questionam esta realidade da escola na construção do conhecimento, colocando aí a questão do trabalho:

O primeiro deles é aquele que vem se processando no mundo do trabalho (e nos lugares das indústrias de ponta à terceirização) [...] o segundo movimento tem a ver com os processos desenvolvidos pelas e nas novas ciências de ponta – informática e comunicação, em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares [...] o terceiro dos movimentos tem a ver com o crescente reconhecimento de que as contribuições que a modernidade trouxe ao mundo não estão somente relacionadas às criações da racionalidade, em especial da sua máxima expressão – as ciências.

Nas origens da relação trabalho e educação discutida por Saviani (1991), tem se compreendido que, historicamente, a contradição da sociedade capitalista proporciona de forma mais alargada a divisão do trabalho manual e intelectual, em que o acesso ao saber fica restrito àqueles detentores do poder, enquanto o domínio das técnicas cabe aos trabalhadores, e este conhecimento precisa ser mínimo para que se mantenha a ordem capitalista no processo de produção, caso contrário entrasse em contradição com este sistema, pois ao mesmo tempo em que a ideologia burguesa defendia a universalização da educação, a economia política afirmava que a escola para os trabalhadores roubaria o tempo de produção e, conseqüentemente, a acumulação do capital, corroborando então com a instrução escolar mínima para os trabalhadores, instrução mínima a qual Saviani (1994, p.160-161) explica:

[...] Na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: “saber é poder”. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos

meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção [...] aí está a contradição que se insere no capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção [...].

Portanto os atuantes nas reformas educacionais pretendem limitar cada vez mais a expansão das escolas, e aí se inclui os cursos técnicos que precisam de maior atenção devido as novas configurações tecnológicas ligadas diretamente à atividade produtiva impactando na inserção laboral e nas exigências de qualificação profissional do trabalhador, procurando-se parâmetros pedagógicos que estejam de acordo com essas novas exigências.

Nesse contexto, centra-se a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) sob uma lógica reprodutora das forças de trabalho. Entende-se que o Ensino Médio se pauta na finalidade enquanto sujeitos que possuem história e cultura, e conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, caracterizando-se como um projeto que supere a dualidade entre formação geral e específica, o que desconstrói o foco do Ensino Médio direcionado apenas para o mercado de trabalho. Entretanto, conforme Kuenzer (2017), esta reforma tem respondido ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível na qual se encontra uma proposta de aprendizagem baseada no conteudismo, disciplinarização e centralidade no professor, sendo protagonistas desta reforma o empresariado.

Conforme Peroni, Caetano e Lima (2017), não só a reforma do ensino médio, mas todas as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto em que o mercado está na direção das políticas educativas não dialogando com os principais envolvidos que se constituem pela comunidade escolar. Institutos como Ayrton Sena, Natura, Itaú, Unibanco, entre outros, interferem no conteúdo da educação pública por meio de programas, projetos, palestras e conferências que desempenham um papel direcionado aos seus objetivos, respondendo ao universo instaurado pelo neoliberalismo, em que Mézaros (2006) destaca a mercantilização da educação como uma de suas principais propostas.

Na mesma linha, Libâneo (2016) afirma que estas propostas se constituem no desfiguramento da escola e na desvalorização do conhecimento escolar significativo por meio de suas ações que são escamoteadas sob uma ideologia escolar baseada na escola como lugar de acolhimento e proteção social. Assim, diversas

organizações trabalham no sentido de implementação de projetos, sobretudo na área de currículo e formação de professores em que a atuação é mais intensificada devido ao grande poder de influência que estas duas áreas possuem, e a partir daí, gerarem o controle do sistema educacional.

Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de conflitos e uma arena de tensões, conforme Apple (2002, p. 56):

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante.

Apple (2002) afirma que nessas circunstâncias, o aluno é visto como capital humano, considerando o mundo contemporâneo competitivo, devendo os alunos adquirirem habilidades para competirem com eficácia e eficiência, sendo entendida então a educação como criadora da capacidade de trabalho, formando-se, assim, o capital humano pelo investimento em escolaridade e treinamento (FRIGOTTO, 2001). Em uma discussão mais aprofundada sobre o tema, é possível verificar nos estudos de Rummert, Algerbaile e Ventura (2013) que o capital-imperialismo²⁰ age no Brasil sob essa perspectiva, intervindo com novas concepções sobre a questão educacional para fazer frente à superprodução e intensificar as estratégias de controle social.

É nesse universo que a escola, para Frigotto (2001), enquanto instituição produtora e sistematizadora de saberes, que no interior da sociedade capitalista se torna força produtiva comandada pelo capital, colabora para a desqualificação do trabalho da grande massa de trabalhadores, caracterizando a escola como produtiva para o capital a partir da improdutividade de uma formação humana geral.

Nesse sentido, o direito ao conhecimento fica limitado a práticas técnicas em que os jovens e adultos não se reconhecem como produtores dos seus saberes, mas apenas como receptores de conhecimentos curriculares em que os professores se apropriam para repassar conforme prescrito no currículo, o que implica na ideia de

²⁰Compreendido por Rummert, Algerbaile e Ventura (2013) como dotado de forte valor explicativo para análise da sociedade brasileira atual, sobretudo, no âmbito do processo educacional. Ainda, por meio dos estudos da autora em Gramsci, o capital-imperialismo impõe à sociedade a exigência de que toda consciência se resuma a expandi-lo de forma que se estrutura nos embates cotidianos como expressão das formas como as consciências incorporam a ideologia dominante.

um conhecimento abstrato, e muitas vezes distante da realidade dos estudantes, o que pode resultar no desejo de permanecer na escola.

Por meio do fortalecimento da parceria público-privada, intensifica-se ainda mais o gerenciamento da racionalidade empresarial na educação pública e a formulação da pedagogia das competências e habilidades (DANTAS, 2018) que são trabalhadas nos cursos de formação aligeirada, através da implementação de um currículo instrumental. A adoção do modelo de competência²¹ é oriunda do discurso empresarial e implica em um compromisso de desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores (HIRATA, 1994), em que se caracterizam pelo saber fazer a partir de uma integração entre conhecimento e habilidades. Ainda, a noção de competência surge da modernização tecnológica que também reconstitui o paradigma da qualificação, em que se acentua a divisão do trabalho. A partir dos estudos de Bernstein (2003), entende-se que o modelo de competência influencia significativamente os cursos profissionalizantes envolvendo um novo estilo de aprendizagem e prática pedagógica que revolucionam a educação liberal.

Assim, desenvolve-se uma outra noção: capacitação. Termo muito utilizado nos modelos de cursos profissionais como “capacitação profissional” em que carrega uma ideologia de mercado de trabalho que atinge jovens e adultos para estes cursos. Para Bernstein (2003), trata-se de uma habilidade vital de lucrar com as reformas pedagógicas e, dessa forma, enfrentar as novas exigências de trabalho. Logo, a capacitação promete a introjeção do desenvolvimento de habilidades e tarefas necessárias para o domínio do trabalho, e conseqüentemente, para a sobrevivência do trabalhador, por isso as grandes instituições que projetam esta ideia de capacitação, tem como marca o indivíduo, que se torna responsável pelo seu sucesso no mercado de trabalho e na vida.

É necessária a construção de um projeto unitário de ensino médio que compreenda o trabalho no sentido ontológico e histórico, organizando a base unitária, sendo esta concepção de trabalho associada à concepção de ciência e cultura (RAMOS, 2008a). Mas a referida reforma sustentada pelas políticas neoliberais afirma um currículo flexível para atender aos interesses dos alunos na medida em que estes “escolhem o que querem estudar”, limitando-se assim os conhecimentos e, conseqüentemente, anulando a proposta de formação integral. De acordo com Lopes

²¹Esta discussão será retomada na seção sobre currículo.

e Macedo (2011), é na perspectiva de adequação às mudanças espaço temporais que se inserem essas propostas curriculares as quais:

Buscam abrir mais espaço para o aluno selecionar o que deseja estudar, muitas vezes caracterizando-o como um consumidor que tem a liberdade de escolher, entre diferentes mercadorias, a mais adequada a seus interesses. As disciplinas são cada vez mais não lugares que deixam de ter identidades fixas, ficando ao sabor da volatilidade dos tempos pós-modernos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 137).

Apreende-se que, conforme o Documento Base (2007), a articulação entre trabalho e educação nas instituições depende de um currículo integrado, que se traduz em termos de integração entre a formação humana geral, formação para o ensino médio e formação profissional. Compreende-se ainda trabalho, ciência e cultura como núcleo básico do currículo integrado, em que a relação trabalho e educação é entendida a partir do conceito de mundo de trabalho proposto por Eric Hobsbawn, interpretado por Ciavatta (2005, p.8):

[...] Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria. É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo. (MARX, 1980, p. 79).

A organização do currículo para responder a essa demanda é essencial na medida em que for trabalhado numa perspectiva do multiculturalismo como um movimento de reivindicação dos grupos culturais para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, modificando a base curricular existente (SILVA, 2015), superando modelos hegemônicos que priorizam uma cultura singular. Entende-se aqui o multiculturalismo em uma perspectiva crítica²² em que questiona a origem das diferenças, criticando as formas de exclusão social, política e as formas de privilégio e de hierarquia existentes, apoiando os movimentos de resistência (PRAXEDES; PILETTI, 2021, p. 116). Assim:

O Estado, portador de uma identidade modernizante e instrumental, atua sobre o sistema escolar e influi nas proposições curriculares, para difundir

²²Praxedes e Piletti (2021) elencam seis concepções diferentes de multiculturalismo identificadas por Stuart Hall: multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico.

entre as classes populares, a crença na mobilidade decorrente do mérito, gerando, com isso, uma competição por diplomas cada vez mais exigidos, ao mesmo tempo que se tornam insuficientes para a garantia de uma posição estável no mercado de trabalho [...] (PRAXEDES; PILETTI, 2021, p. 116).

Dessa maneira, torna-se substancial discutir as concepções do currículo integrado, entendendo, preliminarmente, que o currículo é uma construção histórica marcada por questões políticas, culturais e sociais onde diferentes concepções podem se associar à palavra currículo (LOPES; OLIVEIRA; VALENTIM, 2010), então poderá ser compreendido suas repercussões no processo de permanência escolar dos estudantes de programas federais, como o PROEJA, que faz referência a uma concepção de currículo que contribua para a superação da dualidade educacional, bem como para a permanência do aluno na escola.

3 CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Conceber o currículo nessa perspectiva explicitada por Tomas Tadeu da Silva em sua obra “Documentos de identidade”, nos remete a uma dimensão que vai muito além de conceitos do currículo como um simples documento que norteia práticas escolares. Nesta mesma obra é afirmado: “Currículo é poder”, tornando-se uma definição clara e precisa de que o currículo é traduzido, nessa perspectiva, como um documento constituído dentro de relações de poder envolvidas no processo de seleção e classificação em um território cada vez mais disputado. Neste contexto, torna-se necessária a compreensão dos fundamentos do currículo em algumas perspectivas.

Fundamentando-se nos estudos de Goodson (2018), é imprescindível compreender a história do currículo, uma vez que esta tende a explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudos são propensos e poderosos instrumentos a designar e distinguir alunos, da mesma forma que demonstra as relações entre escola e sociedade, em que a escola reflete valores dominantes por meio da seleção de conhecimento culturalmente válido, legitimando a teoria da reprodução.

Para tanto, Goodson (2018), revelou em suas pesquisas padrões históricos acompanhados de matérias específicas no currículo, comparando com outras descobertas realizadas no meio da história do conhecimento psiquiátrico. O que o autor conclui em referência a isto é que a profissão²³ é o aspecto mais importante que forma a vida social, política, econômica e cultural na era moderna e pós-moderna:

[...] Esta história mostra que, quanto mais os grupos ocupacionais e suas associações representativas procuraram os incentivos materiais oferecidos pelo Estado, tanto mais o conhecimento profissional se tornou abstrato e descontextualizado. Na história do currículo secundário britânico, por exemplo, a forma de conhecimento das matérias se tornou cada vez mais irrelevante para a experiência de aprendizado [...].

²³O termo profissão é usado na obra de Ivor Goodson a partir da conceituação de Bucher e Strauss em que esta se constitui como “amalgamas imprecisos que buscam formas diferentes e mais ou menos delineadamente reunidos sob um nome comum, num período particular na história”.

Neste sentido, o objetivo pedagógico consistia em promover a matéria utilitária, em que o conteúdo se tornava cada vez mais irrelevante, indo ao encontro de uma perspectiva profissional relativa à carreira e condições de trabalho, ficando explícito que o conhecimento se descontextualizava e se desincorporava à medida em que estabelecia vínculos com os interesses do Estado, com as vantagens materiais que o mesmo podia oferecer, e com os eruditos das universidades, não se distanciando da realidade, pois estas antecedentes estruturas de poder na educação sugerem a forma como grupos dominantes na sociedade continuam influenciando o processo de escolarização (GOODSON, 2018).

Logo, a conclusão dos historiadores do currículo sobre as matérias escolares, dizem respeito a esse conhecimento que gera disputa, ou seja, “o tipo de conhecimento escolar encontrado nos currículos é principalmente importante pelo seu valor social para professores dispostos a buscar recompensas profissionais” (GOODSON, 2018, p. 144). Isto perpassa pelo entendimento de que o conhecimento proposto deve ser moldado em uma única forma com o objetivo único de cumprir com a transmissão dos conteúdos científicos de modo que os alunos os incorporem para o alcance de bons resultados, o que conseqüentemente, implicará no ‘bom profissionalismo do professor’ e nas suas recompensas.

Por isto, o resgate histórico da teoria curricular se faz necessário para a compreensão de alguns elementos que sustentam a base de um currículo que é proposto hoje, embora ainda esta história seja pouco desvendada e insuficientemente enfatizada pelos educadores. É interessante notar como o percurso histórico tem enraizado a formação do conhecimento na escola, voltada para a administração de matérias técnicas, competências e habilidades que servem ao atual governo instaurado.

Para Silva (2015), a questão central do currículo está na seleção e justificativa do que ensinar, gerando um modelo que é pensado a partir da concepção humana. Portanto, o currículo torna o que o homem é, indo para além do conhecimento e se tornando uma questão de identidade. Também, entende-se que selecionar o que vai ser transmitido está relacionado à ideia de poder, na medida em que busca dizer o que o currículo deve ser e no privilégio de um conhecimento em detrimento de outro. Por ser um instrumento de poder, o currículo pode se tornar

regulador de pessoas ao distingui-las entre si e agrupá-las em categorias que as definem e classificam (SACRISTAN, 2013).

No contexto atual, isto pode se traduzir na proposta da Escola Sem Partido que se manifesta na perspectiva de regular as políticas curriculares e, conseqüentemente, a ação docente considerando-a como antidemocrática e autoritária, na medida em que, para os seus preconizadores, ‘doutrinam’ os alunos com ideias contrárias às concepções familiares e sociais preexistentes. Dentre os seus mecanismos de intervenções como meios de sustentação para o projeto, está a divulgação no próprio site de supostas denúncias contra professores que agem politicamente na sala de aula, sendo a proposta gerenciada por um grupo de pais e estudantes não identificados. Assim, se faz necessário atentar para:

[...] ao tino oportunista da organização, que se manifesta em variadas nuances das suas estratégias de atuação, como, por exemplo, quando se apresenta como “movimento” conduzido pelo propósito altruísta de combater a partidização da escola, dissimulando sua própria condição de organismo de um campo partidário conservador, fortemente ramificado em instituições (mídia, parlamento) e portador de um programa de ação que envolve técnicas de mobilização e propaganda bastante sincronizadas. Ou quando tenta transparecer uma aura de defesa moral, enquanto se utiliza de uma linguagem e de estratégias que amesquinham o debate político, instigando intrigas e futricas que ajudam a instaurar um ambiente similar ao que Gramsci (2000 e 2002) denominou de “pequena política”, possibilitando à vertente partidária à qual se vincula essa organização reservar para si a grande política, relacionada às posições fundamentais de domínio e direção” (ALGEBAILLE, 2017, p. 71).

Este projeto expressa os interesses da classe dominante em silenciar o pensamento crítico e reflexivo. E isto pode se dá a partir do projeto curricular elaborado nas instituições públicas que deveriam estarem conformidade com as diretrizes nacionais e adaptados à realidade local. Este poder de elaborar, selecionar, nortear a prática pedagógica por meio desta intervenção torna o currículo um poderoso instrumento que pode servir a alguns interesses privados podendo levar à supressão de saberes essenciais aos alunos, principalmente aqueles relacionados a filosofia, sociologia e arte, com a justificativa de uma mera ‘doutrinação’.

Contudo, nenhum currículo é neutro, pois a “ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto” (SACRISTÁN, 2017, p. 20). A noção de oculto consiste naquilo que existe, mas não se vê, sendo ocultado dos documentos oficiais e produzido dentro das práticas e vivências escolares. A simples organização de um espaço dentro da sala de aula e a forma como a escola concebe

o tempo podem transmitir mensagens implícitas relacionadas a gênero, sexualidade, raça, etnia, dentre outros temas.

Portanto, o que se aprende no currículo oculto são atitudes que permitem aos sujeitos se ajustarem da forma mais conveniente às estruturas de funcionamento indesejáveis da sociedade capitalista, ensinando o conformismo, a obediência e o individualismo, por meio de valores próprios de outras esferas sociais (SILVA, 2007), implicando na necessidade em reconhecer essas posturas a fim de desmontá-las.

A noção de currículo como instrumento hegemônico, conforme Moraes (2006), é produção histórica e possibilita a intervenção nas práticas educativas, não sendo, portanto, imparcial ou neutro, levando a forma de conceber a educação como um ato sempre intencional, por meio de conhecimentos que podem ser expressos por concepções que influenciam o modo de conceber o próprio homem.

O currículo integrado poderá organizar as disciplinas com base nas dimensões que compõem o cenário da formação integral. Nesse âmbito, Lopes e Macedo (2011), discutem o currículo centrado em disciplinas escolares afirmando três dimensões as quais podem ser organizadas: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento; e a vinculação a aspectos da vida social mais ampla, o que não reduz o ensino a características vocacionais, mas amplia o horizonte da formação. Assim, as disciplinas são consideradas como organizações de conhecimento que cria vínculos entre os indivíduos, envolve relações de poder e delimitam territórios de atuação que atendem a demandas sociais, sendo, portanto, construções sócio históricas da escola (GOODSON, 1997, apud LOPES, 2006). A forma como se dispõe as disciplinas no documento curricular, sobretudo o do PROEJA, caracteriza a formação do jovem e adulto, voltada para a apreensão do mundo em sua totalidade levando-o a ressignificação da prática, o que torna substancial o entendimento da organização do currículo para o PROEJA.

No Documento Base do PROEJA identifica-se uma proposta curricular que supera modelos curriculares tradicionais, abordando teorias críticas na medida em que afirma a “abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade” (BRASIL, 2007, p. 48). Assim, esta concepção é adequada ao que Moreira e Candau (2007) afirmam acerca dos espaços curriculares, concebendo o currículo como

espaço de reconhecimento de identidades, de questionamento de nossas representações sobre o outro, espaço de crítica cultural, de desenvolvimento de pesquisas, como um espaço em que se reescreve os conceitos e em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos²⁴, o que pode trazer implicações no desenvolvimento social e intelectual do aluno. Assim, trata-se das teorias críticas e pós-críticas de currículo discutidas por Silva (2015), as quais se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder compreendendo conceitos como emancipação, resistência, representação, cultura, identidade, gênero, dentre outros que efetuam uma outra maneira de conceber o currículo.

Nessa lógica, o Documento Base (2007) observa a necessidade de contextualização e ressignificação do cotidiano do educando, o que constitui um ensino centrado no aluno, exigindo a organização dos conhecimentos em uma perspectiva integrada. No contexto da formação profissional, o currículo integra conhecimentos da formação geral e específica, compreendendo que:

[...] Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2008b, p. 79).

Seguindo esta linha de raciocínio, compreende-se ainda no entendimento de currículo integrado sob o prisma de Ramos (2008b), a preocupação com a historicidade do conhecimento, pois se pode entender a ciência a partir da evolução das forças materiais de produção que podem levar à compreensão dos fundamentos que revelam o atual estágio do fenômeno estudado, podendo os conceitos estarem em conflito ou serem questionados por outras teorias, sejam elas econômica, política, social, cultural ou técnica, o que conduz aos conhecimentos gerais e profissionais a formarem uma unidade.

Em termos desta integração de conteúdos e metodologias da formação para o ensino médio e profissional é que o currículo pode ser traduzido no Documento Base, concebendo os fundamentos políticos pedagógicos sob o enfoque da relação

²⁴De acordo com Moreira (2002) trata-se da compreensão histórica de conteúdos que se cristalizaram no currículo em diferentes disciplinas e em que contexto social surgiu. Dessa forma, os conceitos não ficam vagos e sem sentido, podendo levar o aluno a uma melhor reflexão.

entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA, que norteiam a organização curricular, propondo:

a) A integração curricular visando a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo da discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação os sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p.47).

Uma das formas de pensar o currículo integrado, consiste na concepção de Santomé (1998 apud RAMOS 2008b) que contempla uma compreensão global do conhecimento promovendo a interdisciplinaridade como superação da ciência fragmentada e sem comunicação com outros campos. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade consiste em “experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, na escola conservadora é compartimentada e fragmentada” (GADOTTI, 2012 p. 140), articulação esta que leva à transdisciplinaridade que consiste na ruptura da estrutura disciplinar do conhecimento. Assim, Luck (2002), enfoca a visão interdisciplinar na dimensão espiritual e material às quais estão interligadas, reconhecendo a interação dialética entre ambas e entre as diversas dimensões da vida e dos seres de pensar e representar a realidade.

Estes conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade vão ainda além, na perspectiva trabalhada por Frigotto (2008, p. 35) o qual demarca “o significado no plano da produção do conhecimento e do trabalho interdisciplinar, do fato dos homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe”, a realização do trabalho interdisciplinar está diretamente implicado nessas relações e como o sujeito se reorganiza frente a esse processo, pois a organização de disciplinas, a seleção de conteúdos e outras atividades pertinentes à estrutura do currículo, estão relacionadas a concepções hegemônicas vigentes e decorrentes da própria luta de classe.

Nesse âmbito, Bourdieu (2015) enfatiza o papel da escola como um aparelho que se desenvolve para este sentido, exercendo funções de reprodução da força qualificada de trabalho e reprodução social, a qual está diretamente ligada ao aparelho econômico, uma vez que o sistema escolar desempenha um papel capital entre os conflitos de classes. A partir daí trabalha-se novamente a noção de

competência, a qual segundo Ramos (2006), passa a exigir que a noção do saber fazer sejam acompanhadas de uma explicitação das tarefas em que elas podem se materializar, e o sistema escolar é o responsável por garantir esta competência, mensurada por diplomas dotados de um valor universal e intemporal (BOURDIEU, 2015). O que interessa é a expedição de atestados para que os alunos possam ingressar no mercado de trabalho e servir ao modo de produção capitalista, sendo necessário, assim, a organização de um currículo baseado nas disciplinas que levam ao conhecimento técnico e objetivo para determinado fim, cindindo os saberes.

Esse modelo de competência vem ocupando lugares nas novas práticas pedagógicas e curriculares com um grande poder de mobilização social e política. Para Machado (1998, p.4):

A força de seu apelo vem da forma como vem sendo utilizada para traduzir as exigências altamente seletivas impostas pelo mercado à força de trabalho e para fundamentar as prédicas de como saber enfrentar os problemas gerados pela escassez de emprego, situação agora vista como um fato contumaz e inevitável, que caracterizaria a chamada "sociedade pós-industrial.

O conceito de competência se insere nas teorias liberais em que teóricos não se preocupam com a educação, mas desempenham papel central na teoria e prática da educação, enfatizando o desenvolvimento da produção (BERNSTEIN, 2003). Com a recente organização de produção do trabalho, são demandadas novas competências como autonomia, criatividade, flexibilidade, iniciativa, capacidade de trabalho em situações adversas, dentre outras, que entram nas ideias da articulação e organização do Ensino Médio, direcionado para a fragmentação dos saberes.

Sobre os processos de compartimentação dos conhecimentos, Basil Bernstein assinalou os conceitos de classificação, referente ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as disciplinas que constituem o currículo o qual compreende aquilo que pode ficar junto, e enquadramento, que se refere ao forte controle da transmissão por parte do professor (SILVA, 2015). Dessa maneira, sob a ótica da formação politécnica, o currículo deve ser fracamente classificado, se referindo ao maior grau de isolamento, e fracamente enquadrado, em que centra o processo de transmissão apenas no professor, o que seria adequado a um modelo curricular tradicional e não integrado.

Portanto, reflete-se como os componentes curriculares podem ser organizados de forma que contribua para a formação humana integral, entendendo,

segundo Moura (2012), que são várias as possibilidades de organização curricular do ensino médio e que, ao longo do tempo, tem surgido propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas, centros de interesse, investigação do meio, dentre outros, que “buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência do mundo real” (MOURA, 2012, p. 12). Contudo, na atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras, a efetivação de medidas como a Reforma do Ensino Médio, a PEC 55²⁵ e a nova Base Nacional Comum Curricular colocam em risco a concretização de uma educação integral. Segundo Frigotto (2017), as propostas da base vêm dos organismos internacionais²⁶ com um teor restritivo e penalizador mais uma vez da escola pública. O currículo neste cenário é desafiador, sobretudo, na medida em que se reduz a atender conteúdos mínimos de aprendizagem.

Sob o caráter de uma nova compreensão e realidade da BNCC, Carneiro (2020) destaca que a implementação da base pelos sistemas de ensino pode se constituir em um trem fora do trilho devido a agendas distorcidas com foco e alcance para um país tão plural e diversificado como é o Brasil. Ainda, afirma que na sociedade da economia do conhecimento, a escola surge com o papel de operacionalizar um currículo aberto para desenvolver as múltiplas funções cognitivas do sujeito, estando, então, a BNCC em uma posição de indução da aprendizagem escolar coladas a provas e exames, transformando a escola em cursos preparatórios e reduzindo a ação dos professores a apenas transmissão de ensino, distanciando-se assim da formação integral.

Isto significa, segundo Arroyo (2017), desmascarar os absolutismos que imperam sobre os currículos, os quais contêm os conhecimentos que são passados como dogmas aos docentes e educandos, em caráter impositivo:

Se há autoritarismo na docência, ele vem da própria visão que se apoderou dos conhecimentos curriculares que tem de transmitir, como a síntese de todo conhecimento socialmente produzido. Por mais que o mestre tente ser democrático, dialogal, vê-se bloqueado pelo caráter absoluto, neutro, objetivo, cientificista dos conteúdos que tem de ensinar. São conteúdos que se impõem sobre as mentes em formação dos educandos até dos docentes,

²⁵Trata-se do Novo Regime Fiscal que particiona o orçamento da União e prevê o não reajuste do orçamento do Poder Executivo, incluindo aí Ministério da Educação.

²⁶Importante destacar que a intencionalidade moral e econômica dos organismos internacionais em promover a oferta de educação consiste em ajustá-la às exigências de mundialização do capital, uma vez que o aumento da pobreza traz um efeito prejudicial à globalização (LIBÂNEO, 2016).

sem espaço para qualquer reação, contestação. O dever dos mestres é apenas de ensiná-los, e o dever dos alunos é apenas de aprendê-los. Todos viram crentes de crenças absolutas, incontestáveis. Crentes das “verdades” dos especialistas em currículos e na Base Nacional Comum (ARROYO, 2017, p. 134).

Em relação à concepção de integração de conteúdos e metodologias da formação no currículo, o documento base revela a necessidade de levar sempre em consideração as especificidades da EJA. Nessa lógica, se compreende a fundamental importância de uma formação docente, pois são os professores que materializam o currículo, não estando reduzidos a meros executores, mas devendo estes participarem de sua construção e estando sempre em um processo de aprendizagem, tendo em vista as constantes mudanças e a contribuição que estes têm na permanência do aluno e em seu desenvolvimento. Para tanto, não se garante apenas o acesso ao conhecimento, mas o direito a conhecer a produção:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros preparam. Os docentes e os educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. (ARROYO, 2017, p. 133).

Nessa linha de raciocínio, Moura (2012) enfatiza a necessidade de formação continuada dos docentes no sentido de apropriação da concepção do ensino médio integrado, considerando uma formação docente centrada na reflexão da ação e no saber escolar proposto para a formação humana. Nesse contexto, Luck diz que (2002, p.85):

Privilegia-se a prática de uma educação em que professores e alunos se visualizem por inteiro no processo, estabelecendo-se uma mudança de atitude a respeito da formação e ação do homem, das quais fazem parte, os aspectos afetivos, relacionais e éticos, concomitantemente com os racionais, lógicos e objetivos.

Também se constitui como importante a organização dos tempos e atuação dos professores, garantindo o planejamento e o acompanhamento das atividades curriculares, e compreendendo a necessidade de adequar o projeto político pedagógico à organização curricular em uma perspectiva de gestão democrática. Nesse ponto de vista, cabe a discussão acerca da igualdade de condições para acesso e permanência como um princípio a ser perseguido, não perdendo de vista o objetivo de alcançar a igualdade de oportunidade desde a entrada, o que implica em assumir o princípio da gestão democrática enredada em uma ruptura na prática

administrativa da escola, com o enfrentamento da não permanência do estudante, provocando a marginalização das classes populares (VEIGA, 2006 apud MOURA, 2012).

A formação docente é capturada por atores interessados na desconstrução e hegemonia dos discursos. A Base Nacional Curricular se constitui aí como articuladora da dispersão de sentidos nos processos de disputa pelo poder por um projeto de currículo para a formação de professores (ARAÚJO, 2017), o que explica diversos órgãos presentes na oferta de formações e na estruturação curricular dos cursos técnicos.

Situa-se a questão da formação docente compreendendo-a que, historicamente, passa por dilemas que ainda não foram superados. Saviani (2009) assevera que a raiz do problema consiste na dissociação entre forma e conteúdo, o que pode ser entendido nesse caminho que são dois aspectos (forma e conteúdo) que, indissociáveis, contribuem para uma educação integral. A formação de professores implica objetivos e competências específicas, mas a competência profissional se refere:

Não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, s.p.).

Destarte, a partir de todos os aspectos que estruturam o currículo integrado proposto pelo PROEJA, é possível refletir que a organização do currículo de forma integrada pode implicar na formação humana do aluno e na sua permanência na escola, considerando esta, na compreensão de Santos (2009) como um processo em construção estando relacionada à duração do estudante no tempo do curso, e no reconhecimento do sujeito em seu grupo, o que constitui fatores que podem ser previstos nas propostas e estratégias de organização e materialização do currículo.

Ainda sobre o currículo, considera-se que este “permanece um segredo tanto para os historiadores como para os que estabelecem a política educacional” (GOODSON, 2018, p. 150), mas entendendo que se constitui na força hegemônica da educação brasileira.

3.1 O currículo integrado do PROEJA no contexto do IFMA

As concepções fundantes da práxis educativa do IFMA consistem nos pressupostos filosófico-antropológicos e sociais explicitados por meio das concepções de trabalho, sociedade e cultura, constituindo em sua proposta educacional a perspectiva da educação relacionada ao trabalho, assim:

Concebe-se o trabalho como princípio educativo o qual deve ser entendido como aquele que norteia o currículo escolar e as práticas educativas vislumbrando as exigências e necessidades para a vida em sociedade. Exige-se que nessa concepção não haja fragmentação entre os saberes científicos e tecnológicos (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, a educação deve compreender o sujeito nas suas múltiplas dimensões, buscando trabalhar o Ser na sua integralidade. Deve ser capaz de desenvolver a curiosidade, a vivacidade, o espírito investigativo e inovador, visando a ação ética, consciente, interventora e libertadora dos indivíduos na realidade social (IFMA, 2019, s.p.).

Dessa forma, o currículo é concebido em uma perspectiva integrada em que deve permitir o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos que são relacionados ao trabalho. Assim, propõe-se que a construção dos Planos de Curso deve envolver todos os professores das diversas áreas para organização dos componentes curriculares de forma que sejam priorizadas a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos (IFMA, 2019).

A definição de Diretrizes Curriculares do IFMA para os cursos técnicos e graduação tecnológica, de acordo com o PDI – IFMA (2019), devem levar em consideração o Projeto Pedagógico Institucional, estabelecendo como diretrizes curriculares: o desenvolvimento de atividades formativas dos campi que garantem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a oferta dos cursos da educação profissional e superior deve respeitar as diversidades regionais em sintonia com os arranjos produtivos socioculturais locais; estimulação de pesquisas em torno de categorias vinculadas à educação profissional e superior; fortalecimento da política institucional de Educação Inclusiva; promover ações de formação continuada para os professores. Destaca-se que a estrutura dos planos de cursos em nível técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve considerar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e a metodologia didático-pedagógica deve se adequar “às características desses ‘sujeitos das aprendizagens’, compreendendo e favorecendo as suas lógicas de aprendizagens” (IFMA, 2019, p.90).

Nesse sentido, o projeto de organização curricular do IFMA para os cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos busca desenvolver um currículo que supere uma formação centrada nos conteúdos técnicos e habilidades exigidas pelo mercado, concebendo uma proposta de educação voltada para a emancipação.

Contudo, com as atuais reformas referentes às novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Resolução CNE/CP 1/2021, observa-se alguns riscos propostos para a formação integral. Ainda que no texto haja previsão dessa formação, pode-se notar que é estabelecida uma separação entre os processos formativos, podendo ser visto no artigo 15 da referida resolução:

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada. § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos (BRASIL, 2021, s.p).

O que significa que no primeiro, a habilitação será mediante um curso técnico de nível médio (formação técnica), e o segundo será a habilitação por meio de cursos de qualificação profissional, em que nessa formação, o estudante receberá “certificação de conclusão de ensino médio, mas não será técnico de nível médio, porém detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas” (ANPED, 2021, s.p).

Não obstante, as novas diretrizes ainda apontam para a atuação dos profissionais de notório saber, o que corrobora para uma preparação instrumental demandada pelo mercado, pois o docente precisará apenas dispor das competências a serem ensinadas aos estudantes para desenvolver um determinado perfil profissional. Então, é uma reforma que claramente traduz a expressão de um projeto de EPT relacionada ao setor privado, sem a mínima preocupação com a educação a nível de transformação e ressignificação.

Portanto, torna-se essencial que os campi se reorganizem em uma perspectiva de resistência e autonomia frente a essa desestruturação do ensino médio integrado, pois como afirma Freire (1989), toda posição de “deixar como está para ver como fica” só ajuda a realmente manter o *status quo*. Assim, é necessário a defesa do currículo integrado, o qual é disposto no IFMA, sobretudo para o PROEJA, conforme a seguir.

3.2 Organização e estrutura do currículo integrado do PROEJA

A constituição do PROEJA repousa sob uma concepção de formação integral entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, relacionando os princípios que levam aos fundamentos políticos-pedagógicos do currículo preconizado no programa que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política, os quais se desdobram em:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) a escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

A partir daí, parte-se da questão central do que este documento propõe para a integração dos conteúdos e metodologias da formação para o ensino médio, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Tratando-se de um currículo integrado em que os conhecimentos gerais e profissionais devem formar uma unidade, o currículo no documento base do PROEJA é definido como um desenho pedagógico que articula experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando o contexto histórico, econômico e sociocultural em que se desenvolve o processo, sendo orientado pelo diálogo com a realidade (BRASIL, 2007), o que pressupõe a superação de modelos curriculares tradicionais, centrado apenas na figura do professor como mediador do processo educativo e de uma organização de conteúdos rígida.

O que se entende por esta orientação é a abertura de um processo democrático para a Educação de Jovens e Adultos em que se leva em consideração os diversos saberes advindos de espaços não formais, e os sujeitos pertencentes às diversas realidades, promovendo assim também o respeito à diversidade. Nesse contexto, observa-se também as conexões entre currículo e multiculturalismo, o que pode contribuir significativamente para o papel ativo do aluno na escola, uma vez que suas formas culturais são reconhecidas e representadas.

O currículo enquanto processo de seleção e produção de saberes, é estruturado no PROEJA levando em consideração:

a) A concepção do homem como ser histórico-social

Pauta-se na concepção do homem que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114). Logo, parte-se da compreensão do trabalho como fonte de produção de conhecimento compreendendo-o como princípio educativo, quarto princípio destacado no Documento Base (2007), em que a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho situa-se pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho, então, transforma a natureza e a si mesmo.

De acordo com Aguiar (2000), o homem é visto como um ser social que além de produto da evolução biológica é também produto histórico, pois pertence a uma sociedade que se constitui sob determinadas condições sociais. A autora trata da adoção de uma visão de indivíduo concreto que não pode ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos, evitando-se o entendimento do ser humano como um ser passivo, desprovido da possibilidade de criação e inovação.

É necessário que o homem desperte o estado de consciência para as relações que se vive e se constituir assim nessa categoria, tendo visibilidade dos infortúnios e da luta contra a pressão social que continua sendo imposta, por isso Adorno (1995), afirma que é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas a cometerem atos na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.

Portanto, quando o PROEJA traz a perspectiva do homem como ser histórico-social a ser considerada no currículo é preciso a consciência plena do que significa esse homem e da consciência ampla que se deve ter sobre o processo prático das atividades curriculares a serem desenvolvidas, caso contrário, ficará apenas no discurso e a dimensão técnica constituirá exclusividade nos processos, desconstruindo, assim, a possibilidade de um currículo integrado traduzido na concepção de educação emancipatória.

b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;

Por este ângulo, concebe-se a discussão da integração entre trabalho, ciência, tecnologia, natureza e cultura, em que possa haver a aproximação entre os diversos conhecimentos a fim de efetivar a necessária integração nos cursos ofertados pelo PROEJA. O que se pretende, segundo Maron (2016), é um ensino que abandone a desarticulação dos conteúdos e que se adote a integração entre os conhecimentos gerais da formação propedêutica e os específicos da formação profissional, para que com essa integração, os jovens e adultos possam conhecer os princípios que regem o funcionamento do processo produtivo.

É nesse contexto que, conforme Ciavatta (2005), a ideia da formação integrada sugere superar o homem dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a de planejar, tratando-se dessa superação que reduz o ser humano à preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado, “escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

O ideal burguês de cultura construiu a convicção de uma cultura em que segmenta e desarticula a ação do pensar e do fazer, desconsiderando o vínculo entre o produto e o produtor, o que Adorno (1995) chama de falência da cultura, a qual dividiu os homens, sendo a divisão mais importante aquela entre trabalho físico e intelectual, subtraindo dos homens a confiança em si e na própria cultura.

Quando o PROEJA evoca a superação dessa dualidade na configuração do currículo, implica em contribuir na formação de um sujeito que retome a confiança em seu processo cultural, econômico e social a partir de uma base de estudo que lhe garanta a abertura de uma consciência voltada para o trabalho em que se constituirá como ser ativo entendendo seu papel dentro dessa dinâmica, promovendo seu bem estar intelectual e, conseqüentemente, sua permanência na escola.

c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares (...)

A incorporação desses saberes, bem como os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames previstos no artigo 38 da LDB, prevendo a possibilidade de certificação valorizando assim o extraescolar.

A concepção de uma educação integrada, tal qual vem se discutindo ao longo deste texto, exige a incorporação de todos os saberes e fenômenos educativos. Nesse sentido, a construção curricular do PROEJA orienta para que os saberes sociais e os fenômenos educativos extraescolares estejam presentes na formação do aluno. Os saberes sociais, bem como os fenômenos extraescolares não devem ser vistos como fenômenos isolados, mas estar articulados aos saberes previamente definidos, validando assim outros saberes e não somente os curriculares.

Um documento do MEC denominado “tipologia da educação extraescolar”, publicado em 1980, traz o conceito de extraescolar como “todas as atividades educativas organizadas que visam a clientela específicas em funções de suas necessidades e aspirações” (BRASIL, 1980, p.21) e afirma:

[...] são bastante relativas as distinções entre formal e não-formal ou escolar e extraescolar. Assim como é frequente encontrar-se, fora da escola, atividades educativas sistematizadas, sabe-se que existe muito de informal nos modos escolares. Por outro lado, assume-se normalmente, com muita tranquilidade, "formal" como sinônimo de "escolar", esquecendo-se que existem outras formalidades tão ou mais fortes que aquela imposta pelos sistemas escolares.

O documento base do PROEJA não especifica sobre esses fenômenos, mas entende-se que essa é uma discussão muito ampla que implica entender a estrutura do trabalho e mediação em que este currículo será desenvolvido, sob uma ótica em que se considera os processos sociais nos quais os jovens e adultos estão inseridos para então visualizar a prática de um ensino que incorpore verdadeiramente esses saberes sociais e esses fenômenos extraescolares.

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

No contexto do trabalho de conteúdos relacionados à realidade do educando, que no caso é o sujeito da EJA, significa repensar seus conteúdos e programas curriculares. Nesse sentido, haverá a necessidade de redefinição dos critérios de seleção e de organização dos saberes, desenvolvimento de concepções e de uma consciência da prática pedagógica do professor para que possam recriar os conteúdos que ensinam.

Tornar o aluno mais participativo engloba, sobretudo, a importância que se dá no conteúdo cultural o qual este estudante se insere, e em que a condição lógica do ensino precisa estar também baseada. Conforme Sacristán (2017, p. 28), “estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula”, e estes precisam ser construídos e concretizados em função de todos os contextos que se expressam em práticas de significações múltiplas.

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

Neste ponto destacado, o documento base sinaliza cinco palavras-chave relacionadas ao docente: formação, participação, autonomia, criatividade e prática pedagógica. Em um primeiro momento, entende-se que resgatar a formação implica na reestruturação de uma formação continuada para que o professor do PROEJA alcance uma atuação condicionada pelo papel que lhe é atribuído dentro do programa. A partir daí, conseqüentemente, haverá o (re)desenvolvimento da participação deste professor nos processos educativos de modo mais efetivo, consciente e integrador, autonomia para estabelecer práticas condicionadas pelo currículo integrado, criatividade e práticas pedagógicas que subsidiarão, sobremaneira, a relação pedagógica professor-aluno.

Portanto, é indispensável, de fato, que a proposta curricular do PROEJA considere este aspecto, uma vez que:

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na política. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo (SACRISTÁN, 2017, p. 31).

Nesse sentido, a atuação dos docentes está relacionada em duas perspectivas: a atuação por meio do que está preconizado no currículo, e a atuação por meio de sua ideologia de formação e suas concepções. Para Sacristán (2017), as concepções dos professores adquirem um papel importante na modelação dos

conteúdos e nas perspectivas que estão ligadas à prática do professor. São as suas concepções e as suas ideologias responsáveis também pelos significados que são atribuídos a conceitos e conteúdos propostos no currículo. O que pode desempenhar no Ensino Médio um papel importante na organização mais concreta das crenças sobre o conhecimento, é o que é o próprio conhecimento, ou seja, do que os professores realmente sabem acerca do que é o conhecimento (YOUNG, 1981). Portanto, a epistemologia é uma forte perspectiva de atuação da profissionalização docente.

f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;

Segundo Castanho & Scoz (2013), sob o prisma da concepção teórica da subjetividade, estase encontra em uma construção contínua, e parte das intersecções entre indivíduo e sociedade, emoção e pensamento carrega em si múltiplas configurações de sentidos, tendo como base as trajetórias de vida do sujeito.

Dessa maneira, implicar subjetivamente os sujeitos na aprendizagem, insere-se na dimensão da compreensão do sujeito que se constrói a partir da sua cultura, considerando que esta subjetividade “não é algo que se internaliza, não é algo que vem de fora e que aparece dentro, o que seria uma forma de manter a dualidade” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78, apud CASTANHO; SCOZ, 2013, p. 489), mas como uma maneira de entender o homem como produto da trama de relações sociais em que vive sem que para isso seja necessário desmembrar a unidade do social e do individual, conforme aponta as referidas autoras acima.

Logo, esta perspectiva articula-se às demais discutidas anteriormente, uma vez que se pode encontrar uma relação de interdependência, em que os pontos se entrecruzam e se implicam nas diversas relações que configuram a subjetividade dos sujeitos da aprendizagem.

g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;

Numa perspectiva de mundo diverso em que se vive, e no qual a escola se insere como um espaço de convivência em que deve acolher as diversas identidades culturais, é necessário compreender as dimensões da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade.

Na discussão anterior que se refere às fundamentações do currículo foi entendido que o exercício da interdisciplinaridade leva à transdisciplinaridade, ou seja, à superação do engessamento da estrutura disciplinar do conhecimento que se preconiza na escola conservadora. Contudo, Frigotto (2008) destaca que vários são os desafios no plano prático deste trabalho nos processos pedagógicos que se traduz no inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante na sociedade, e nos desafios da ação pedagógica, pois “o educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem” (FRIGOTTO, 2008, p. 46), caso contrário, o caminho será na direção contrária do trabalho interdisciplinar, podendo chegar, no que o referido autor denomina, a apenas uma justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos.

No plano da interculturalidade, reafirma-se a educação multicultural em que:

Se propõe a analisar criticamente os “currículos” monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo. Por exemplo, na educação de jovens e adultos trabalhadores, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir da biografia dos próprios educandos, da experiência de trabalho e de suas relações com o mundo (GADOTTI, 2012, p. 141).

O documento curricular do PROEJA ao olhar para a interculturalidade põe em discussão as diferenças étnicas, sexuais, culturais entre outras, inscrevendo-se assim no plano da identidade, em que Silva (2015) situa o currículo como um documento de identidade. Nesse contexto, a escola inicialmente precisa entender a cultura popular como uma cultura primeira fundamental que deve ser levada em consideração na práxis curricular e pedagógica, e prolongá-la numa segunda cultura que seria a mais elaborada, formando-se a consciência crítica do aluno pela articulação das duas. Como cultura primeira, entende-se pelo conceito de Snyders (1988), como a que nasce da experiência direta da vida, são adquiridas fora da escola e de toda auto formação metódica e teorizada, em que o aluno precisa da cultura ensinada para “conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes” (SNYDERS, 2001, p.313).

É nesta mesma direção que Moreira (2013) sugere uma proposta de formação docente multicultural que implique a aprendizagem das habilidades necessárias para um diálogo que possibilite uma dinâmica de criticidade, o que difere

de uma perspectiva multicultural de somente aceitar as diferentes manifestações culturais.

Sendo essas três dimensões orientadas no documento base do PROEJA, é necessário que as instituições ofertantes do programa estejam preparadas no plano da organização do processo pedagógico para situar de forma que não fique apenas no discurso do documento orientador, mas que chegue até a sala de aula de maneira concreta, sobretudo, pela ação do professor.

h) A construção dinâmica e com participação;

O documento base não deixa claro o que e como seria essa construção. Contudo, menciona que:

A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional (BRASIL, 2007, p. 45).

Entende-se aqui a construção do saber sob o prisma de Jean Piaget, em que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito. Assim a participação dos jovens e adultos na elaboração e na apropriação do conhecimento exige um processo dinâmico que perpassa pelas metodologias que precisam ser repensadas, tendo por base o professor como mediador entre aquele que aprende e o objeto do conhecimento.

Refletir sobre isso perpassa pelas propostas de integração curricular. Lopes e Macedo (2011) agrupam essas propostas em três modalidades: integração pelas competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas; e integração com base nos interesses dos alunos.

Estas propostas implicam no que foi visto anteriormente sobre interdisciplinaridade, em que “na relação entre o professor e o aluno, o trabalho interdisciplinar exige um novo olhar do professor, disposto a aprender com o aluno e ajudá-lo na sua autodescoberta” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134) envolvendo-o nas mais diversas tarefas, estando as atividades organizadas também pelo aluno, cabendo ao professor orientar e mediar esta relação de construção do conhecimento e participação ativa. Mas isto precisa estar muito bem definido, para que não haja o

risco de desviar os efeitos educativos da prática. Isso implica nas diversas situações que se entrelaçam no ambiente da aula:

Dessa forma, chama-se a atenção sobre as situações ambientais que configuram a realidade da aula como ponto de referência para pensar e analisar não apenas a prática, como também a competência dos professores, assim como para explicar o comportamento e os resultados nos alunos (DOYLE, 1982). Aos professores não cabe manejar variáveis isoladas, mas saber planejar, desempenhar e guiar situações complexas de aprendizagem [...]. (SACRISTÁN, 2017, p. 204).

Portanto, todas as situações que compreendem o espaço da sala de aula e constituem o processo de aprendizagem, sobretudo as atividades que são planejadas e pensadas com vistas a uma autonomia, transpassam pela ação do professor em gerir as complexas etapas do desenvolvimento do ensino, gestão esta que está implicada na sua formação enquanto professor, precipuamente, professor de Jovens e Adultos.

i) A prática de pesquisa;

Para se definir a pesquisa como modo de produção do conhecimento, é necessário que os docentes estejam imersos nessa prática. De acordo com Maron (2016) a postura de pesquisador reflete quando o professor investiga, seleciona, pensa, analisa, planeja, organiza, avalia, cria e recria formas de intervenção didática junto aos alunos para que estes possam avançar em seus estudos. A importância da pesquisa também é definida no Parecer CNE/CP 009/2001 que a constitui como instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para análise das situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos em que ela implica e demanda. E todo esse contexto da pesquisa articula-se às demais considerações tecidas acima que estruturam o currículo do PROEJA.

A pesquisa aqui é entendida como uma das alternativas metodológicas e como princípio fundante da formação do sujeito, e é imposta na prática pedagógica quando professores e alunos tomam consciência da provisoriedade/historicidade dos conhecimentos (MARON, 2016). Portanto, pensar em um currículo integrado pressupõe pensar em um contexto de pesquisa em que todos aqueles envolvidos no

contexto educacional precisam se inserir, pois essa pesquisa envolve tanto a busca pelo conhecimento, quanto a busca pelo saber do outro enquanto sujeito.

Presumir a prática de pesquisa no currículo integrado provoca o desenvolvimento da consciência crítica, em que a posição da escola não é mais aquela de educação bancária, tal como afirma Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*, não é mais aquela permeada pela memorização e pela desvinculação da realidade que os currículos engessados intensificam, pressupondo uma consciência ingênua ao aluno, mas uma posição em que o educando e o educador se reconhecem enquanto sujeitos.

Portanto, refutar a prática de pesquisa no currículo do PROEJA seria negar, também, tudo aquilo que foi considerado até aqui. Não haverá sentido em incorporar saberes sociais e extraescolares, resgatar a autonomia, criatividade, construir ativamente, propor interdisciplinaridades, transdisciplinaridade e interculturalidade, dentre outros, se não houver o ato da pesquisa, condição inerente ao ser humano.

Dentre todos esses aspectos destacados, o documento base (2007) afirma a possibilidade de diversas formas de organização e estratégias metodológicas. Nesse contexto, incluem-se as abordagens de integração que podem ser agrupadas em abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos, abordagem por meio de esquemas conceituais, abordagem centrada em resolução de problemas, abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e abordagem por áreas do conhecimento (BRASIL, 2007).

Independentemente de como se organiza e como são estruturadas as estratégias para a construção do currículo integrado, o que se pretende garantir são as especificidades de cada meio, em que deverão ser dialogadas, e discutidas periodicamente com todos os envolvidos no projeto, vindo assim a implicação de uma gestão democrática.

As configurações do currículo integrado tecidas aqui são de embasamento teórico previsto no documento base, prevendo a possibilidade dessa organização em cada contexto e região. Este é o norte que se tem. E é a partir dessas orientações que cada instituição elabora seu plano de curso e seu Projeto de Desenvolvimento Institucional. Estuda-se como e de que forma essa estruturação se configura na realidade e colabora para efetivação de uma aprendizagem no sentido que se defende até aqui: no sentido integral que favoreça e colabore para a permanência estudantil.

4 PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DIMENSÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA

Posso dizer que a educação enquanto prática de liberdade, envolvendo comunicação, diálogo e trocas entre interlocutores constitui ato de resistência e permanência.

Paulo Freire

O que leva o estudante a permanecer na escola? E quais são os fatores que podem contribuir para que o aluno permaneça na escola, sobretudo o aluno jovem e adulto que retorna para a escola? Trata-se de perguntas complexas, pois são muitos os sujeitos e as suas peculiaridades para a definição de vetores que podem determinar a conclusão de curso pelo aluno. Mas pontuar-se-á aqui motivações que podem influenciar nesta permanência. Contudo, previamente, é importante mencionar que o processo de exclusão escolar, a dificuldade de acesso à vaga, conteúdos e qualidade de ensino, frustração de expectativas populares de ascensão social, dentre outros, são problemas que interessam diretamente às camadas populares e devem ser analisados criticamente juntos a elas (CAMPBELL, 2016).

Nos estudos de Ricetti (2015, p.15), em que se discute a permanência dos alunos na EJA numa perspectiva política, social e motivacional, destacam-se fatores externos que interagem no contexto escolar:

Fatores que de certa forma, sinalizam dificuldades que podem levar ao fracasso dos alunos, como destacados pela OCDE – CERI (1995, apud Marchesi, 2007) e que estão estreitamente relacionados com a situação de risco: pobreza, pertencimento a uma minoria étnica que apresentam diferenças culturais importantes em relação à cultura urbana, famílias imigrantes ou sem moradia adequada, atividades profissionais, sociais e culturais exercidas no lugar onde vivem e de onde vieram, domínio da linguagem regional (dialeto) e formal, tipo de escola frequentada e a que tem acesso no presente, bem como a falta de apoio social.

Estes elementos são condicionantes para o processo de vida escolar do educando, que aliados a uma prática docente tradicional e poucas oportunidades de participação e criação, levam o aluno a se distanciar da escola. Em compreensão aos aspectos mencionados na citação acima, ressalta-se a importância da neutralização destes. Mas isto só é possível mediante a elaboração e concretização de políticas públicas que reconheçam o ser jovem e adulto na sua essência mais concreta, bem

como o estudo e a ressignificação de práticas pedagógicas que reafirmam o compromisso com uma educação democrática para estas pessoas. O que se quer, e o que se defende, não é a simples reparação de um dano acadêmico causado por eventualidades da vida, mas a garantia real a um direito básico de qualquer ser humano: a educação.

Para que isso ocorra, destaca-se um dos pontos que podem influenciar na permanência do aluno na escola: o reconhecimento enquanto sujeito de aprendizagem, pois as suas experiências escolares são diferenciadas:

[...]alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Outros continuam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos (DAYRELL, 2011, p. 63).

Quem são os sujeitos da EJA? Enquanto a escola não souber reconhecer esta resposta, os bancos escolares continuarão a se esvaziarem a cada semestre letivo que começa. A projeção de identidades que desclassificam e descaracterizam a juventude afasta os estudantes da instituição escolar, contribuindo para uma significativa parcela de evasão. Desse modo, a afirmação da existência cultural de quem chega à sala de aula, o respeito, a compreensão e a consideração sobre as culturas juvenis, bem como o reconhecimento e a estimulação das potencialidades dos alunos podem contribuir decisivamente para que o aluno permaneça na escola.

Trata-se assim de um currículo numa perspectiva de multiculturalismo que possa contribuir para o entendimento das diversas experiências. De acordo com Moreira e Candau (2008, p.185) “estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos”, favorecendo o bem-estar e a comunicação entre sujeito e escola.

Documentos oficiais já tratam do respeito às questões culturais por meio da diversidade. É possível identificar propostas que defendem o direito das pessoas e seu modo de viver, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pareceres do Conselho Nacional de Educação, assim como reformas curriculares que asseveram a diversidade cultural.

Muitas dessas reformas são estimuladas por propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) que, preocupada com o clima de insegurança gerado pelo aumento de desemprego, discriminação de grupos minoritários, desigualdades sociais, extremismos religiosos e os diversos tipos de exclusão, defende a tolerância, considerada fator essencial de paz no mundo, e incrementa diversas ações nessa direção (LOPEZ, 2013).

A partir do reconhecimento desses sujeitos, as relações entre estes e a escola, quando esta reconhece o ser jovem e adulto contribuem significativamente para a inclusão no sentido de defesa e garantia da aprendizagem e, conseqüentemente, na permanência do aluno, principalmente nas relações mais próximas com aquele em que o contato é mais frequente: o professor. Assim, o ato de ensinar consiste também no estabelecimento de relações em que se pode exercer influências intelectuais, sociais e emotivas. Para isto acontecer, é necessário que o professor adote uma postura crítica, de reflexão.

Diferentemente do professor reflexivo, tratada por Schön, de acordo com Duarte (2003), os estudos na linha do professor reflexivo concentram seu foco de análise na construção do conhecimento realizada pelo professor. A disseminação dos estudos sobre o professor reflexivo foi impulsionada pela difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, em que esses estudos estão impregnados das abordagens próprias desses dois universos ideológicos: neoliberalismo e pós-modernidade. Assim, há um caráter anticientífico e negacionista do saber escolar, valorizando-se o experiencial em grande escala.

Defende-se aqui uma postura de professor reflexivo pautada no conhecimento e conseqüentemente intervenção da realidade, em que a ação pedagógica perpassa por todos os saberes e domínios científicos em uma totalidade que abranja o saber prático, tecnológico, experiencial. Assim, na sala de aula acontecem interações as quais o professor necessita da compreensão dos diferentes saberes e pressupostos epistemológicos, para estruturar o trabalho docente.

A permanência e escolarização dos jovens e adultos repousa sobre essas interações que se estruturam no trabalho docente, as quais sem estas, a escola perde a sua função social, a qual precisa estar pautada na relação entre os sujeitos e nas demais esferas da vida social. Para essa conexão entre educação e vida social, Praxedes e Piletti (2021, p. 63), ao discorrer sobre ideologia e educação em Gramsci, afirmam que:

A educação escolar não pode se transformar em uma forma de domesticação de mão de obra para as empresas capitalistas. A educação das novas gerações envolveria, segundo o seu entendimento, uma formação disciplinar, ao mesmo tempo técnica e voltada para o cultivo dos valores do conhecimento mais amplo possível, difundindo uma cultura humanística. Para tanto, seria necessária a formação pedagógica tanto dos alunos como dos próprios educadores, para que tivessem uma preparação adequada a essa conexão entre educação e vida social.

Os estudantes da EJA precisam se sentir pertencentes do ambiente que frequentam, e ter este sentimento invoca a vontade de continuar a frequentar e a não desistir em meio aos percalços que causam embaraços ao longo da trajetória escolar.

Na obra “Adoro odiar meu professor – o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico”, Zuin (2008) identifica a gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas para a relação estabelecida entre professores e alunos, bem como para a formação das representações aversivas dos alunos quanto a seus educadores, pois o cenário educacional brasileiro volta-se para a cultura de sempre mais produção, exigindo dos alunos mais competências que lhes são cobradas por diferentes meios pelos seus professores, acirrando disputas e tomando como fonte de preocupação o alto rendimento sem levar em conta o processo formativo.

Nesse sentido, nota-se que as palavras doces e os elogios aos alunos que demonstram mais atenção, que são pontuais, que ficam nos primeiros lugares em testes, enquanto aos demais são dirigidas expressões irônicas, vem demarcando as relações entre professor e aluno sob uma ótica educacional voltada exclusivamente para a produção. Aquele que tem mais dificuldade não é incluído, ao passo que se dedica mais atenção ao outro considerado mais esperto, o que leva a um ressentimento engendrado no aluno que provoca os dissabores da relação entre o estudante e o professor, podendo ultrapassar as instituições escolares e alcançar outras esferas da vida.

A partir de toda essa discussão pode-se afirmar, então, um dos desafios mais complexos em que consiste o PROEJA: a formação de educadores, a qual vai para além da formação inicial e continuada, bem como de todos aqueles profissionais que fazem parte do processo de formação dos jovens e adultos que integram o Programa. A construção da formação continuada de professores, principalmente aqueles de licenciatura em matérias específicas que atuam na EJA, significa a possibilidade de diferentes formas de concepção do ato de ensinar e aprender,

contribuindo para a produção de conhecimento sobre e para a EJA e educação profissional.

Nesse sentido, Romão (2011) assevera que na atuação pedagógica deve acrescentar a dimensão educativa, pois professor é um educador e quando não quer ser, torna-se um deseducador. Dar instruções todo mundo pode fazer, mas ser um professor educador nem todos podem ser. Então se precisa avaliar muito ainda a questão do ser professor na EJA e no PROEJA, compreender a teia das relações que formam esse profissional que chega na sala de aula e alcançar uma proposta curricular baseada nessa perspectiva, pois este é um fator que pode influenciar decisivamente na formação e criação de estratégias de permanência do aluno na escola.

As transformações no mercado trabalho e a possibilidade de empregabilidade também podem ser condições que levam à conclusão do curso. Assim, o desenvolvimento da capacidade por meio do curso técnico aumenta as chances para o ingresso no mundo do trabalho.

Neste percurso, para os jovens e adultos, frequentar a escola significa a busca de um certificado que garantirá uma vaga de emprego e/ou a melhoria salarial. Então, cabem os questionamentos: qual a relação com o saber e a escola mediante essa perspectiva? Será uma relação voltada para a função técnica da disciplina ensinada para que sejam formados indivíduos aptos a cumprirem seu papel? Se esta for a única relação que assegura a permanência dos jovens e adultos na escola, pode-se compreender que a evasão escolar perpassa pela falta de essência e criticidade daquilo que se quer e se faz.

Charlot (1996) define a relação com o saber como uma relação de sentido e valor entre o sujeito, o processo e o produto do saber. Assim, Charlot (1996, p. 49) pensa ser necessário “distinguir e articular as relações de identidade e epistêmicas com o saber”:

A relação com o indivíduo se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em faces da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escola?... aí então falamos de relação epistêmica com o saber.

Além da relação com o saber que se estabelece nas vivências dos alunos na escola, as amizades são fundamentais para a construção de um desejo de estar

ali. O ambiente da classe, os colegas e o professor que, às vezes, se torna um amigo. Em contrapartida, há de se destacar que se o aluno não vê sentido na escola, pode se distrair facilmente pelos colegas, deixando-se levar e “fugindo” do propósito da escola. Charlot (1996) explica que não se trata apenas de ir à escola para aprender uma profissão, mas permanecer o máximo possível na escola e adquirir conhecimento. Contudo, na sociedade em que o acesso aos empregos depende do nível escolar alcançado, é realista esperar da escola uma formação para garantir um bom trabalho.

Nesta discussão referente à empregabilidade, o jovem vem enfrentando dificuldades de acesso ao trabalho, em razão a diversos fatores, e um deles diz respeito à escolarização para as transformações no cenário produtivo e tecnológico. A precarização do trabalho também afeta a vida destes sujeitos à medida que se veem perante condições desvantajosas as quais enfrentam sem o mínimo de dignidade laboral. Muitos jovens e adultos procuram a escola e permanecem para conquistar situações mais favoráveis e dignas no trabalho, mas, por outra via, muitos deixam de frequentar devido as adversidades impostas pelo emprego.

Para Clot (apud MARTINS, 1997) essas experiências funestas no emprego fazem com que os jovens elaborem negativamente a sua identidade com o trabalho, fazendo surgir o trabalho intermitente que, na visão do jovem desempregado ou mau empregado, constitui em algo positivo, uma maneira de ser livre e se inserir no mundo social e produtivo. Começa aí a corrida pelo empreendedorismo, pela falsa liberdade que está por detrás do plano empreendedor, levando muitos estudantes a não concluírem seus estudos ou concluírem a qualquer maneira em busca de um diploma.

Portanto, entende-se até aqui alguns fatores que implicam na permanência do aluno na escola, destacando-se que tanto a entrada como a permanência do estudante giram em torno de uma motivação, seja pela busca de mais conhecimento, pela inclusão social, ou pela empregabilidade, a motivação é o que pode determinar a trajetória escolar do sujeito:

De acordo com a autora Ragazini (2011) ‘a motivação e a desmotivação se constitui em duas faces de uma moeda na vida do trabalhador/aluno’ e em vez de nos preocuparmos em motivar nossos alunos, precisamos nos avigorar mais para não desmotivá-los. Se não pudermos despertar neles a motivação natural para o interesse em aprender, pelo menos cuidemos para não destruí-las e sim preservá-la para quando encontrarem a oportunidade certa (RICETTI, 2015, p.157).

Portanto, encontra-se a necessidade de uma escola que seja motivadora, que vá para além de apenas professores que precisam motivar alunos, mas que percorra por uma via de relações que sejam benéficas para todos que compõem o cenário escolar. Assim, o ambiente escolar motivador é ao mesmo tempo o ambiente estimulante em que, para Cosenza e Guerra (2011), as pessoas devem se sentir reconhecidas e as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo, sendo ideal que o ambiente na escola seja *allegro moderato*²⁷.

Por meio de outros estudos pode-se dizer que uma das características de uma escola estimulante para a permanência do estudante é o reconhecimento do ser humano como totalidade que implica no desenvolvimento do reconhecer totalidades humanas corpóreas, uma vez que na escola chegam crianças, adolescentes, jovens, adultos, totalidades humanas que formam identidades. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 265) argumenta:

Diante dessa centralidade dos corpos na formação das identidades positivas ou negativas, que papel cabe à escola, à docência e aos currículos? Que lhes seja garantido o direito a estudos, pesquisas, conhecimentos sobre o padrão racista de beleza e de trabalho.

Interessante notar que Arroyo (2017) enfatiza que aos poucos os corpos das crianças de rua, dos adolescentes e jovens no trabalho, dos pobres, negros, de pessoas com deficiência, dos campos, periferias urbanas, mulheres e idosos chegam à escola marcados pelos padrões classistas, racistas e sexistas de trabalho, em que não se reconhecem pela perfeição corpórea que foi simbolizada pelos corpos juvenis. Então, como estes sujeitos poderão ser reconhecidos e motivados para a escola? Segundo Arroyo (2017, p.269), como trabalhar os novos corpos que chegam?

Podemos trazer à sensibilidade dos educandos os corpos dos excluídos e destruídos desde crianças. Na pintura encontramos quadros de mestres destacando corpos de anões, obesos, feridos e mutilados, famintos e esqueléticos, mas com beleza moral. São corpos humanos, demasiado humanos, que podem provocar sentimentos humanos. Podem provocar vergonha de nossa sociedade que destrói corpos e não vê a beleza moral que neles habita. Corpos precarizados que interrogam as teorias pedagógicas. Interrogam nossa ética profissional. As artes podem ajudar a destacar a beleza moral de corpos precarizados.

Outrossim, faz-se necessário discutir sobre os jovens e adultos com deficiência que chegam à escola e que, historicamente, são os últimos a serem

²⁷Os autores utilizam o andamento dos tempos musicais como metáfora para dizer que o ambiente na escola seja *allegro moderato*, isto é, estimulante e alegre.

reconhecidos em seus direitos. Por se tratarem de pessoas consideradas incapazes, as oportunidades sociais apresentam desvantagens para que esse público tenha acesso a educação, saúde e aos demais serviços. Para Campbell (2016), o paradigma da inclusão social consiste em tornar a sociedade um lugar possível para a convivência entre pessoas de todos os tipos, transformando a visão da pessoa com deficiência para aquela vista pelo seu potencial, habilidades e outras inteligências e aptidões.

De acordo com Castro e Abramovay (2002) a inclusão significa também ouvir os jovens, reconhecer suas trajetórias, fazer com que se sintam membros da sociedade em que vive, onde podem realizar seus projetos e ter possibilidades para se desenvolverem, tornando-os protagonistas de suas próprias trajetórias, criando-se e recriando-se, manifestando suas condições sociais, ora excluídas, por meio da participação ativa na sociedade.

Nesse sentido “a inclusão torna-se viável somente quando, por meio da participação em ações coletivas, os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade” (CAMPBELL, 2016, p. 193) e essa tarefa exige o engajamento do Poder Público por meio de políticas, programas e serviços voltados ao atendimento destes sujeitos. Neste contexto, o papel da educação não pode ser desvinculado destes aspectos políticos e sociais, pois é na escola que pode acontecer a inclusão ou a exclusão. A exclusão ocorre quando se agrava os problemas referentes a indiferença das condições de vida e de corpos dos estudantes, o que pode gerar o fracasso escolar e, conseqüentemente, o abandono. A inclusão pode ocorrer quando a totalidade humana dos sujeitos é considerada dentro de uma realidade comprometida em assegurar que o jovem e adulto participe dos benefícios da vida social, em seus direitos e deveres.

Desenvolver a totalidade humana é um trabalho que perpassa por uma escola também de caráter democrático. A democratização do ensino só começa a ser enfatizada a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que preconizava uma escola para todos. Para Campbell (2016), a luta pela democratização do ensino passa pela garantia da escola pública, laica, obrigatória e gratuita:

A escola pública é imprescindível para a democratização do ensino e, talvez, represente a única possibilidade que os alunos das camadas populares têm de adquirir o conhecimento sistematizado, necessário à compreensão da realidade social, instrumentalizando essas camadas para a participação no projeto coletivo da transformação social (CAMPBELL, 2016, p. 23).

Discute-se a democratização do ensino também na Constituição Federal de 1988 por meio dos princípios dispostos no artigo 206 que fazem referência à permanência na escola e condições essenciais para a construção de uma escola democrática:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A escola como espaço de democracia se faz com a luta contra qualquer tipo de autoritarismo que possa existir, ainda que de forma oculta. Para Paulo Freire, se traduz em uma escola de qualidade para todos, defendendo a autonomia dos povos de forma coletiva e não isolada. Importante salientar, nesse contexto, a questão da construção do sujeito democrático, em que na democracia participativa, trata-se de um sujeito pedagógico, uma vez que não nascem sujeitos participativos, mas aprendem a participar, e esta atividade é uma construção histórica e social que exige educação (LIMA, 2007). Nesse sentido:

A democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática quanto a educação democrática seria imprescindível à realização da democracia e da participação. Daqui resulta uma dimensão claramente educativa e pedagógica considerada de certo modo imanente, em termos normativos, a toda prática democrática baseada na participação. A participação democrática representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo de nuclear significado pedagógico. (LIMA, 2007, p. 58).

O espaço democrático da escola se faz pela própria participação da escola na democracia e na promoção de seus agentes em processos decisórios e de gerenciamentos. É preciso então um caráter de administração pedagógica que promovam os saberes indispensáveis à democracia participativa.

Ao analisar o caráter democrático da administração da qual fez parte quando secretário de educação do Estado de São Paulo, Paulo Freire considerou em suas ações como espaço de democracia: o acesso e a permanência dos setores

populares na educação pública; democratização do poder pedagógico e educativo para todos os atores escolares, construção coletiva de um currículo interdisciplinar e formação docente (FREIRE, 2000).

Para Gasparello (2017), a mudança curricular que a gestão de Paulo Freire procurou realizar refere-se a uma construção coletiva de currículos que de fato estivessem ligados aos interesses da comunidade de cada escola. “Um currículo mais democrático, que levasse em conta ‘o saber de experiência feito’ de professores e de alunos. E não simplesmente um currículo que utilize modelos prontos e formais” (GASPARELLO, 2017, p. 12).

No entanto, a construção de sistemas educativos do tipo gerencialista baseados na competição, eficácia e eficiência, orienta-se mais para o mercado do que para o reforço dos cidadãos, em que, conseqüentemente, os ideais de educação para a democracia são ameaçados (LIMA, 2007). Nesse contexto, é bastante complexo promover uma educação sustentada para a cidadania democrática se constantemente o sistema gerencialista é fortalecido. Isto no currículo pode se revelar pela lógica das disciplinas, dos conceitos e conteúdos que são desdobrados e ofertados não só nos programas federais, mas em todo um sistema de educação.

Defende-se, portanto, a reestruturação de todo um sistema de educação pautada em um currículo que deve respeitar a forma de seus alunos, valores, culturas e linguagens, esta última que Freire (1989) traduz como questão política, fundamental e que deve ser ponderada por todos. E a escola enquanto campo democrático deve materializar o currículo que norteia as suas ações, possibilitando a construção de um espaço que os estudantes sintam segurança em permanecer.

4.1 A permanência escolar e o abandono escolar na trilha de uma mesma relação

Ao tratar sobre a permanência escolar, compreende-se que há muitos fatores entrelaçados na vida social, econômica, política e pessoal do sujeito da EJA. A própria história da educação brasileira revela políticas públicas insuficientes para que atenda aos problemas reais que permeiam o espaço da Educação de Jovens e Adultos contribuindo para o abandono escolar. Por este olhar, considera-se que a questão do abandono escolar se dá por diversas razões transpassando não só pela sala de aula, mas indo para além do ambiente escolar.

Esta ideia pode ser reforçada por meio das próprias características do perfil do público que compõe a EJA, como o fato de carregarem a marca da pobreza e por isso não terem condições de continuar ou realizar a trajetória educacional satisfatória, assim como por uma série de motivos precisam abandonar a escola, circulando no espaço escolar várias vezes com entradas, saídas e retornos (ANDRADE, 2004).

O processo de exclusão social o qual também experimentam, em que são socialmente excluídos quando não têm participação plena da vida econômica, política e social e não gozam dos seus direitos, sendo privados de recursos materiais, culturais e educacionais, bem como dos mais variados tipos de exclusão que advém do racismo, intolerância religiosa, e de gênero. Dessa forma, pode-se afirmar que:

A exclusão social integra o campo da pobreza e das desigualdades, muito embora possa se desenvolver fora desses âmbitos. Na realidade a exclusão social está intrinsecamente relacionada as condições econômicas dos grupos populacionais e se faz mais presente em situações de intensa pobreza e desigualdade social, como consequência do processo do desenvolvimento capitalista que as sociedades vêm atravessando nos últimos séculos. (SANTOS, 2018, p. 24).

Nesse sentido, o sistema neoliberal que sustenta o sistema capitalista e desestrutura as políticas de direitos e garantias constitucionais, a pobreza e exclusão social aumentam e se manifestam nas mais variadas formas de existência, sobretudo nos níveis de escolaridade, uma vez que os indivíduos ficam sem condições de acesso a uma educação, principalmente o público da Educação de Jovens e Adultos.

Pode-se perceber que então a educação tende a ser concebida como bem de mercadorização, somente acessa e permanece quem tem condições de comprá-la e de bancá-la. Neste cenário, para Lima (2007), a aprendizagem ao longo da vida se transforma em um atributo individual, e que só é eficaz quando utilizado contra o outro, sendo sempre adaptado às necessidades da economia e do mercado de trabalho, pelas vias da competência necessária para competição. O quadro de competições em que vence quem tem novos requisitos e atributos considerados na ideologia vocacionalista dominante, a qual dá lugar à celebração das aprendizagens úteis e eficazes, contribuindo cada vez mais para uma educação focalizada na lógica de mercado e na exclusão do sujeito enquanto cidadão participativo, autônomo e que se reconhece e se ressignifica pelo próprio estudo e trabalho.

Paulo Freire reflete a exclusão social relacionada a educação sob a perspectiva do sujeito que precisa ser reconhecido como aquele que transforma e que se ressignifica pelo conhecimento. Contudo, a partir do momento em que a própria

escola reflete a ordem opressora em que os sujeitos são apenas receptores e não são produtores de conhecimento, esse processo já não é mais possível:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2010, p. 33).

Corroborando com essa ideia, Gadotti (2011) afirma que estes sujeitos lutam para superar essas condições precárias de vida que comprometem o processo educacional de jovens e adultos. Esta questão remete também às especificidades culturais no contexto da escolarização como uma condição em que a escola precisa se adequar a essas especificidades. Quando isso não ocorre, geram-se apenas processos de transformação em que os indivíduos precisam se adaptar.

Não obstante, as propostas pedagógicas das escolas devem organizar os conteúdos que são ofertados na perspectiva das propostas que discutem o processo de educação integral, e que estes saberes estejam ao alcance dos estudantes de maneira que estes entendam aquilo do que se fala, da linguagem entre alunos e professores que Freire (1986) coloca como um problema pedagógico quando os conceitos não estão associados a uma realidade concreta. Propostas em que estes alunos se sintam pertencentes à construção do conhecimento e a própria instituição que frequenta, o que significa que a escola, sobretudo o professor, precisa entender a diferenciação do ensino da EJA, conforme Freire (1996, p.50):

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Nesse sentido, pode-se refletir a questão que Ricetti (2015, p. 89) propõe: “que conteúdos que o professor/educador da EJA deverá selecionar para trabalhar com seus alunos? Um questionamento pertinente e necessário, por ser estes um dos fatores que levam alguns destes a desistirem de seus estudos”. Neste sentido, defende-se que são conteúdos que devem considerar o que Freire (1996) afirma

como processo de ensinar que exige, dentre outros, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que reconheça que a educação é ideológica, crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, e de que a mudança é possível.

Para tanto, Freire (2000, p.41) salienta a importância da “criticidade em face da vocação inserida na natureza humana a que acrescenta ao ato de constatar, implicada no de conhecer, a tarefa de intervir”, onde a escola precisa garantir as condições para que isso ocorra, se dando por meio da efetivação de práticas pedagógicas que coadunam com este ato.

Tais práticas dizem respeito à pedagogia histórico-crítica, em que de acordo com Duarte (2016) a pedagogia histórico-crítica a partir do que Dermeval Saviani postula, afirma que a especificidade da educação escolar é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Ao postular que a tarefa da escola é esta socialização, “a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo” (DUARTE, 2016, p. 96). Contudo, a adoção desta pedagogia não deve se limitar a maneiras de se aplicar este método didático ao ensino dos conteúdos escolares:

[...] a descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários a sua humanização é uma tarefa que, para ser bem sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino. (DUARTE, 2016, p. 96).

Os pressupostos de ensino devem ter clareza de objetivos e intencionalidade daquilo que se quer colocar como estudo. Fazer a relação entre os conhecimentos científicos e os saberes que os jovens e adultos trazem deve fazer parte de um método didático, pois leva em consideração a defesa de um currículo democrático, no qual a construção do conhecimento é coletiva e perpassa por todas as dimensões. Não se pode falar em uma pedagogia livre de paradigmas em que professores estão ligados, pois cada um traz consigo uma ideologia de viver que faz parte de suas concepções de mundo. Por isso se faz tão necessário discutir a questão pedagógica na sociedade contemporânea e a educação permanente, para ao longo da vida.

De acordo com Lima (2007) a formação e a aprendizagem ao longo da vida podem ser objetos de instrumentalização com vista à eficácia econômica e a

performance competitiva reduzidas a estratégias vocacionistas. O autor chama atenção para discussão do que é a educação para ao longo da vida no sentido de como é pensada do ponto de vista mercadológico, sem nenhum tipo de defesa e debates sobre os princípios e concepções de educação, o que vai gerando a necessidade de formações e de aprendizagens para a flexibilidade em que são frequentemente alienadas.

Importante destacar que Lima (2007) não trata da defesa de um modelo que seja alternativo à educação ao longo da vida, mas que assuma pilares indispensáveis a essa educação, tais como:

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser (*ibid.:88*). Por esta razão se pode compreender a defesa da educação durante toda a vida enquanto “exigência democrática”, bem como as críticas formuladas a uma formação profissional separada da formação geral, apenas justificada a partir de uma ‘finalidade demasiado circunscrita’ (*ibid.:89*). Na verdade, ‘aprender a viver juntos’ revela-se bastante diferente de aprender a competir com o outro, tal como a defesa de políticas educativas de longo prazo se revela contra ‘políticas de vista curta’ (*ibid.:150*). (LIMA, 2007, p. 23).

Nesse sentido, ainda é preciso considerar as funções culturais, ideológicas e sociais que os discursos pedagógicos ao longo da história trazem e que, segundo Charlot (2020) não é mais tão discutida na sociedade contemporânea, em decorrência das novas pedagogias, que se baseiam em relações diferentes daquelas expressas pelas pedagogias tradicionais. O que se invoca pela nova pedagogia é o meio construído e protegido pelo professor, revelando-se aí um paradoxo: o professor não é mais aí o centro das atenções, o que impõe disciplina e conteúdo, mas ainda assim, de forma indireta por meio da organização do ambiente, ele continua a controlar o ato educativo (CHARLOT, 2020).

Portanto, Charlot (2020) afirma que as novas pedagogias desenvolveram práticas diferentes das práticas tradicionais, mas ainda professam uma definição antropológica da natureza humana. Assim, seja qual for a configuração pedagógico-antropológica, ‘tradicional’ ou ‘nova’, o educador incorpora sempre o princípio supremo que justifica sua pedagogia (CHARLOT, 2020).

O que de fato torna-se preocupante são os discursos dominantes que estão focados numa pedagogia de eficácia e desempenho, desconsiderando a questão do

fundamento antropológico da educação²⁸, ou seja, da própria existência do homem, em que há uma pluralidade em suas relações com o mundo. Desta maneira, o homem não pode reduzir-se somente à sua dimensão natural ou cultural. Nessa relação, Freire (1986) coloca a capacidade de transcendência, discernimento e diálogo como exclusividades do existir no domínio da história e da cultura:

[...] não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado e ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1986, p. 42).

É a partir dessa relação com o mundo que o homem vai se recriando e dinamizando sua existência, podendo dominar e transformar a realidade. Contudo, o homem moderno quando dominado pela força dos mitos, da publicidade organizada renuncia a sua capacidade de saber e decidir (FREIRE, 1986).

A necessidade de uma permanente atitude crítica perpassa pela noção do currículo que se preocupa e pensa na participação do homem implicada numa tomada de consciência reveladora de uma sociedade dirigida pela representação elitista, de uma visão emancipatória e transformativa que não deve estar subordinada exclusivamente ao imperativo da produtividade na modernização. Assim, é preciso pensar em uma educação para, ao longo da vida que seja voltada para a prática da liberdade de direitos e deveres da sociedade à qual se pertence.

Aparentemente, situando-se nessas questões, o Projeto Pedagógico Institucional 2019-2023 do IFMA aponta para pressupostos educacionais em que se deve prevalecer o sentido do desenvolvimento humano crítico e emancipado. O Projeto Pedagógico Institucional 2019-2023 do IFMA, afirmando estes pressupostos, organiza políticas de ensino que contribuem para a permanência do estudante, por meio dos programas de estímulos à permanência.

O Documento Base (2007) também reafirma a concepção pedagógica baseada no que diz o PDI e o PPI, em que o currículo integrado se traduz na construção coletiva e na abordagem de conteúdos inter e transdisciplinares,

²⁸ Antropologia aqui se refere ao conceito proposto em Charlot (2020) que remete a uma reflexão sobre a espécie humana.

promovendo a valorização dos diversos saberes e do espaço em que o estudante se reconheça, se identifique e construa sua aprendizagem. Da mesma forma em que traz como princípio a inclusão não somente como forma de acesso, mas como sistema que assegura a permanência e reduz o abandono escolar.

Existe uma diversidade de situações de evasão dependentes de várias causas. Nos estudos de Luscher e Dore (2011), a evasão escolar pode se referir à retenção do aluno, à saída do aluno tanto da instituição quanto do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono e ao posterior retorno. Na modalidade profissionalizante, a evasão está vinculada ao grau de democratização de acesso da população a este nível de ensino. Dentre as dimensões estudadas pelas autoras referentes à evasão escolar diz respeito à própria perspectiva dessa problemática:

Outra dimensão importante no estudo da evasão escolar refere-se à perspectiva adotada no exame do problema: se é a do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino. Algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola considerada isoladamente (DWYER e WYN, 2001). Do ponto de vista do sistema, pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante 10 anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pensem assim. No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam o seu retorno, tal como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (LUSCHER; DORE, 2011, p. 150-151).

Do ponto de vista das autoras, essa é uma perspectiva que difere da proposta da educação permanente, uma vez considerada como aquela em que o abandono e o retorno do estudante não são considerados como problemática. Na concepção de Lima (2007), a educação permanente encontra-se intrinsecamente ligada às diversas políticas educativas que em determinado momento acentua o valor de uma educação para a democracia e a cidadania, e em outro tempo orienta-se segundo objetivos da teoria do capital humano.

Na análise da evasão escolar, deve estar claro qual é a perspectiva considerada como principal referência e as relações entre o sistema, a escola e o próprio sujeito, pois a evasão é influenciada por um conjunto de fatores relacionados a essas três perspectivas (LUSCHER; DORE, 2011), da mesma forma que nesta mesma trilha, a permanência se encontra vinculada a essas condições. Por isso, entender o sistema e a escola em sua integralidade, não só no âmbito pedagógico, mas em todas as esferas que compreendem o modo de fazer a educação, deve ser

uma das prioridades no que se refere a políticas de permanência e no combate à evasão escolar.

Na perspectiva do próprio sujeito, é necessário levar em consideração os valores, comportamentos e atitudes que são responsáveis pela promoção do pertencimento do estudante na escola (LUSCHER; DORE, 2011), que corresponde a um engajamento escolar de aprendizagem ou social, de convivência e relação com seus pares:

A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre a sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 1987). Na perspectiva do indivíduo, o background familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante, em algum ponto do seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado pelas pesquisas, refere-se ao capital social, conceituado como a qualidade das relações que os pais mantêm com seus filhos, com outras famílias e com a própria escola. (COLEMAN,1988; McNEAL,1999; LUSCHER; DORE, 2011, p. 152).

O fato de sair da escola para ter que trabalhar fora e sustentar a família ocorre com a maioria dos jovens e adultos que possuem uma dinâmica familiar desestruturada financeiramente e que não tem mais perspectivas de retorno, ou se tem, é quando ocorre o desemprego. Mas, por outra via, o desemprego também pode levar este mesmo estudante a não permanecer estudando por não ter como se manter na escola. Nesse contexto, as políticas de bolsas fomentadas pelas instituições precisam ser mantidas e repensadas como estratégias de permanência desse público na escola. Do mesmo modo, o capital social enquanto relações sociais, precisa ser reinvestido pelo jovem, pois faz parte da sua motivação em continuar na escola, uma vez que por meio destas relações, o estudante encontra sentido naquilo que faz e que vive.

Quando se trata da evasão escolar na educação profissionalizante, mais precisamente na educação técnica de nível médio no Brasil, há uma compreensão mais complexa dos fatores que são envolvidos, pois conforme Luscher e Dore (2011, p. 152-153):

Entre os percursos de formação profissional disponíveis no nível médio, o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no

ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio.

As múltiplas possibilidades de mudanças e de experimentações que são realizadas pelos jovens e adultos que fazem parte deste contexto de educação profissionalizante podem definir as suas escolhas em relação àquilo que é ofertado pelo sistema. Pode-se aqui afirmar que quando o estudante interrompe o curso técnico para ingressar no Ensino Superior, não se pode falar em evasão escolar propriamente dita, porque não houve a ruptura de estudos, mas a escolha de uma outra modalidade de ensino a qual se fez mais importante e prioritária para este estudante.

Portanto, convém considerar o que Luscher e Dore (2011) afirmam em seus estudos no que se refere a conhecer a movimentação dos estudantes nos cursos técnicos. Entender esta dinâmica vai contribuir para o processo de políticas voltadas para a permanência do estudante, tanto no contexto de formulação das políticas públicas, quanto nas políticas e práticas pedagógicas internas de cada instituição escolar, sendo pensado assim um currículo que possa ser trabalhado nas múltiplas dimensões que caracterizam uma educação voltada para emancipação e cidadania que prevaleça a formação de sujeitos democráticos pertencentes não só a uma instituição escolar, mas na sociedade como um todo.

5 O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA NO CAMPUS SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E A PERMANÊNCIA ESCOLAR - ESCUTA A REALIDADE INVESTIGADA

Escutar a realidade investigada perpassa pela dinâmica do processo dialético em que é preciso exercitar a compreensão dos diferentes movimentos que se apresentam durante essa escuta, caracterizada aqui como uma escuta com os olhos, os ouvidos, os gestos, o pensar e o interpretar, este último relativamente perigoso, uma vez que se trata de projetar aquilo que foi entendido. Por causa dessa contingência, Minayo e Costa (2019, p. 11) afirmam que “é importante reconhecer o caráter polissêmico do que é expresso e observado, mesmo quando o pesquisador tem em seu poder as melhores técnicas de análise (...)”.

Como esta é uma pesquisa qualitativa, procurou-se o instrumento com a real possibilidade de torná-la compreensiva e válida, com a intenção não de se chegar à verdade, mas de ter feito o melhor para se aproximar dela (MINAYO e COSTA, 2019). Assim, conforme mencionado na seção que discorre sobre o percurso metodológico, foi utilizada a entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico do Curso Técnico em Rede de Computadores, a pedagoga, 06 (seis) alunos da turma 2018.2 que estão no último módulo, e01 (um) professor de matemática.

Desse modo, investigou-se como o referido curso está organizado tendo por base o Plano do Curso fornecido pela instituição, e a entrevista desenvolvida com o coordenador do curso e a pedagoga, posteriormente desenvolveu-se a entrevista com alunos e professores.

Convém destacar aqui, também, que durante a análise dos dados e a escrita desta pesquisa, refletiu-se muito sobre o que poderia se dizer, pois há o entendimento em Frigotto e Ciavatta (2006) nas problemáticas que se referem a linguagem que mesmo científica é ideológica, e no tempo histórico em que certas palavras são focalizadas ou silenciadas, tratando-se de desvendar significados e conceitos, “bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam. Essa vigilância necessita ser redobrada nos períodos históricos em que os conflitos e as disputas se acirram” (p.55). E esta pesquisa se encontra em um determinado tempo o qual está marcado pela obscuridade agravada em decorrência

de profundas crises econômicas, científicas, culturais, políticas, éticas e tantas outras geradas pela ausência de um governo comprometido com a justiça social.

5.1 Organização do Curso Técnico em Rede de Computadores no Campus São José de Ribamar

A implementação do curso Técnico em Rede de Computadores no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia em São José de Ribamar se deu em 2015, sendo organizado pelo documento “Plano do Curso Técnico em Rede de Computadores na forma integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos”, que abrange a região de São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. A equipe responsável pela elaboração do Plano e revisão do projeto pedagógico é formada pelo Diretor geral, Diretora de Desenvolvimento de Ensino, Pedagoga, Bibliotecária e Assistente de alunos. Porém, conforme afirmado em entrevista, o coordenador atual do curso asseverou a necessidade de alteração da proposta de curso devido as transformações ao longo do tempo até o momento atual, sobretudo, em decorrência da pandemia do Covid-19. Da mesma forma, a pedagoga afirma que o plano de curso precisa ser reformulado, uma vez que não contempla muitas das necessidades pedagógicas específicas do curso, o que, conseqüentemente, tem dificultado o trabalho dos professores, até mesmo por não terem participado do processo.

A referida pedagoga atua no campus desde 2018, e participou apenas da fase final da elaboração do plano de curso, pois anteriormente estava lotada em outro campus. A fase final se deu com a discussão do turno do curso, delimitação de horários e escuta dos professores também.

Conforme texto do documento do curso, a justificativa do Curso Técnico em Rede de Computadores no campus São José de Ribamar centra-se na compreensão do atendimento à demanda por trabalhadores nos setores industriais e de serviço na região metropolitana, bem como favorecer o trabalho autônomo do técnico, tendo em vista a crescente demanda na área da tecnologia e informação. A cidade de São José de Ribamar também faz parte do programa do governo federal “Cidades Digitais”, em

que são definidas como redes digitais locais de comunicação nos municípios brasileiros, voltados para a inclusão digital²⁹.

Interessante notar que no documento de organização do curso, é mencionada a preocupação com a formação integral do educando, não reduzindo o curso a uma perspectiva somente para o mercado de trabalho:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL 2007, p 15; MARANHÃO, 2015, p. 11).

A questão do trabalho autônomo precisa ser repensada nesse sentido, pois um dos focos capitalistas e ordenamento neoliberal consiste em vender a falsa ideia de que ser dono do próprio negócio traz garantia de rentabilidade e de bem-estar laboral, mas, na verdade, quanto mais o indivíduo está sobre o controle de sua produção, mais ele serve às grandes empresas e passa a ser servo indireto do capital.

De acordo com Correa (2006), a questão do trabalho informal tem sido debatida no cenário contemporâneo, como aquela que decorre da reestruturação de produção, e da precarização das relações de trabalho, “contribuindo para o surgimento dos serviços, das transformações nos conteúdos e na cultura do trabalho, da emergência de novos padrões de consumo e estilos de vida” (CORREA, 2006, p. 237).

Nessa discussão, Frigotto e Ciavatta (2006), lembram a des(ordem) mundial sob a égide do neoliberalismo a partir da produtividade e das competências, relacionando o sentido absoluto da produção de bens, valores e uso de serviços, ao trabalho produtivo, ou seja, quanto mais produção, mais ganho, e o tempo ócio é algo que prejudica a produção. Então o trabalhador precisa desenvolver competências para fazer a sua produção em que ele é o responsável pelo seu sucesso. Esta também é uma ideia que reforça o pensamento dos autores mencionados acima, quando discorrem acerca do pertencimento formal desse sujeito à sociedade:

[...] cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo. Este deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-

²⁹Programa instituído por meio da Portaria N°376, de 19 de agosto de 2011.

lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 68).

Lembrando-se do pensamento de Marx acerca do trabalho produtivo, ver-se-á que a ideia do produtor de valor está historicamente ligada pelo entendimento do que supõe o capitalismo, diferenciando-se do conceito de formação integral, pois esta não se reduz a formar força de trabalho para o mundo produtivo, mas, sobretudo, sujeitos autônomos, com a intenção de serem donos de si. Porém, devido a atual lógica de sistema comandada pelo neoliberalismo, os indivíduos tendem a permanecer submetido às forças produtivas com vistas apenas ao lucro.

É importante destacar que a nova Resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP N°01, de 5 de janeiro de 2021), traz uma redação que deixa muito explícita essa ideia. Nos princípios norteadores, o primeiro a ser citado enfoca a articulação com o setor produtivo para inserção laboral dos estudantes:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes (BRASIL, 2021, s.p).

Na Resolução n°06/2012, este princípio norteador é dado pela seguinte redação: “I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante”, o que se percebe uma diferença substantiva quanto as alterações que vêm sendo realizadas no âmbito das diretrizes para a educação profissional e tecnológica, descaracterizando e omitindo uma educação de fato emancipadora.

A partir do momento em que a organização do curso discorre sobre a superação da dicotomia histórica entre fazer e pensar, pode ajudar a disseminar o pensamento da educação voltada para a teoria-prática capaz de levar o sujeito a ser capaz de trabalhar naquela determinada área, bem como pontua o objetivo geral (MARANHÃO, 2015, p. 12): “Formar profissionais de nível médio com conhecimento teórico-prático capaz de operar sistemas operacionais e serviços de redes, aplicando normas de segurança de tecnologias de informação e comunicação”. Ainda que os objetivos específicos perpassem pela condição de favorecer ao educando a importância da tecnologia da informação, as finalidades estão para o preparo ao atendimento das necessidades das empresas e dos clientes. Nas novas Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, dada pela Resolução CNE/CP N°01, de 5 de Janeiro de 2021, é asseverado no artigo 24, Inciso II, que o Plano de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar em seu planejamento a “II - articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho” (BRASIL, 2021).

Em vista dos objetivos citados, foi afirmado pelo coordenador pedagógico que o acompanhamento e as estratégias para o alcance desses objetivos se dão por meio de visitas técnicas, históricas e científicas, oportunizando uma ampla visão dos sistemas técnicos e científicos que são estudados, o que temporariamente está suspenso devido a pandemia.

O acesso ao Curso Técnico em Rede de Computadores na forma Integrada ao Ensino Médio é ofertado a jovens e adultos com idade mínima de 18 anos que já concluíram o Ensino Fundamental, e acontece por meio de Processo Seletivo aberto à comunidade, o qual especifica o quantitativo de 40 vagas, 2520 horas relógio, e tempo de integralização do curso de no mínimo três anos e no máximo seis anos. O processo ocorre via edital de seleção para maiores de 18 anos com ensino fundamental completo. Os candidatos preenchem uma ficha de inscrição e um questionário socioeconômico. A classificação é realizada a partir da pontuação nas perguntas do referido questionário. Destaca-se que estudantes com Ensino Médio podem concorrer, porém, aqueles que apresentam apenas o Ensino Fundamental tem uma pontuação maior. Importante ressaltar que no Documento Base do PROEJA, os critérios para inscrição e matrícula são: “a) ter ensino fundamental concluído; b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA” (BRASIL, 2007, p.59). Portanto, não se faz menção para que alunos com Ensino Médio completo podem concorrer e ainda serem pontuados de forma diferenciada, como ocorre no campus. O que pode acontecer para esse público é a oferta do curso na forma subsequente.

Conforme o coordenador de curso, ao falar sobre a organização curricular, o curso está organizado sob as normas da LDB, BNCC e do próprio documento base que rege o PROEJA. Contudo, observa-se que o plano de curso foi construído em 2015, o que ocorre um equívoco na citação da BNCC, tendo em vista que para o

ensino médio, esta só foi publicada no ano de 2018, o que se pode inferir que há uma compreensão mínima da BNCC. Da mesma forma, no plano de curso é afirmado que:

A organização curricular do curso observa as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008, no Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Nº 06/2012 e Parecer nº 11/2012), bem como nos princípios e diretrizes definidos nas Diretrizes para o Ensino do IFMA.

No artigo 9º, inciso IV da LDB é focado o currículo por competências ao definir a incumbência da União em estabelecer, em colaboração com os demais entes federativos, competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996). Especificamente, no caso do Ensino Médio, é descrito nos artigos 35 e 36 com alteração dada pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que assegura os padrões de desempenhos esperados para o Ensino Médio por meio das competências. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dada pela Resolução nº 06/2012, a organização curricular fundamenta-se na concretização do perfil profissional de conclusão do curso definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, voltadas para a preparação para o trabalho e etapas de qualificação técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (BRASIL, 2012, s.p). Nas novas Diretrizes (Resolução CNE/CP nº1 de 05 de janeiro de 2021), a organização curricular pauta-se também na explicitação dos valores e emoções compreendidos nas competências profissionais e pessoais.

O currículo organizado no Plano de Curso também se baseia em princípios voltados para o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, incluindo as temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sendo ministrada nas disciplinas de Arte, de Língua Portuguesa e História. Ainda como eixo norteador de todo o currículo, o Plano de curso trata da inserção de conteúdo relativos a Direitos Humanos e prevenção da violência, Proteção e Defesa Civil e Educação Ambiental inseridas na parte diversificada do currículo sendo de responsabilidade o trabalho dos temas por todas as áreas de conhecimento, pois não se trata de disciplinas. Esta organização tem fundamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais em que propõem a integração dos conteúdos através dos temas transversais. No entanto, cabe frisar algumas questões pertinentes ao assunto:

[...] além da pergunta mais óbvia, que os PCN deixam sem resposta, sobre o como integrar os temas transversais com as diferentes disciplinas, restam-nos ainda outras dúvidas: como fazer para que temas transversais e disciplinas ocupem o “mesmo lugar de importância” no currículo se a lógica que preside a estruturação curricular continuará sendo a estabelecida pelas diferentes disciplinas? Ou ainda: que sentido fazem as disciplinas se os temas candentes da vida em sociedade são tratados como temas transversais? (MACEDO, 2013, p. 45).

Não se pretende buscar responder a todos esses questionamentos, mas refletir sobre o modo de se estruturar o currículo a partir dessas indagações, ou seja, pensar as disciplinas e os temas transversais no mesmo lugar de importância, uma vez que se defende a formação integral. Portanto, a inserção dos conteúdos constantes no Plano de Curso Técnico em Rede de Computadores que devem apenas perpassar pelas disciplinas ainda é confuso, por não saber como isto é tratado, uma vez que os próprios PCN's não respondem a essa questão.

Com a justificativa de uma proposta curricular pautada na perspectiva de currículo integrado, a equipe pedagógica e corpo docente obrigatoriamente deverão realizar atividades que envolvam exibição de filmes de produção nacional, no entendimento do texto de que o currículo integrado “exige uma ruptura com a hierarquia dos conteúdos, partindo das áreas do conhecimento, relacionando a formação geral com a especificidade da formação” (MARANHÃO, 2015, p. 16). Isso reflete a preocupação na prática curricular, em que Sacristán (2020) afirma que tal preocupação é fruto das contribuições críticas sobre a própria educação e da análise curricular como objeto social. No entanto, o currículo integrado, nesse sentido, deve ser visto por meio de uma reflexão teórica que possa apoiar a prática, não só pelas metodologias a serem aplicadas, mas pela mudança de um quadro curricular que sirva de base para estabelecer uma formação mais autônoma e emancipadora.

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas, distribuídas em módulos com carga horária totalizada de 60 minutos, em que cada módulo terá duração de 20 semanas, podendo ser flexibilizada a carga horária bem como a duração dos módulos e semanas, de acordo com as peculiaridades dos jovens e adultos trabalhadores. Esta flexibilização curricular influencia na permanência destes estudantes no curso, pois não são prejudicados quanto às disciplinas, sendo atendidas as suas necessidades enquanto ser humano.

Em entrevista com a pedagoga, foi relatado que durante a pandemia houve uma alteração no cumprimento dos módulos. Trabalha-se um módulo por semestre, mas em 2020, os alunos ficaram o ano todo no módulo 04:

“Pois quando chegou no segundo semestre de 2020, os alunos não tinham conseguido se adaptar e ainda era um processo de aulas assíncronas que os professores colocavam no class. E os alunos ainda estavam tentando entender o que era o class. Entra também nesse contexto, a questão da internet, celular (...)”

Salienta-se que o campus abriu edital para os alunos se inscreverem e serem beneficiados com tablets e chips de internet, porém ainda foram encontradas barreiras para o acesso, como a localização de alguns alunos que não tinha sinal, por exemplo. Então utilizaram a estratégia de rodízio presencial entre os alunos para que eles pudessem ir até o campus. Nesse contexto, a pedagoga ainda afirma que muitos alunos se evadiram por conseguirem emprego, e como o curso é à tarde ficou mais difícil acompanhar: *“Essa é uma outra questão, pois estamos trabalhando na possibilidade de o turno do curso ser a noite para que os alunos não percam os estudos”*.

Também, a questão de cuidar dos filhos, faziam algumas alunas que são mães desistirem, o que levou a concretização em 2019 de um projeto chamado “IFMA KIDS”, que acontecia em uma sala com recursos para crianças, em que alunas mães com filhos pequenos pudessem deixar seus filhos enquanto estudavam. Segundo a pedagoga, reduziu-se assim, significativamente, o número de evasão escolar.

Conforme a pedagoga, uma das estratégias utilizadas também em relação ao horário para ajudar os alunos trabalhadores e com filhos, foi a mudança de início e término: *“Antes começava Às 13:10 e terminava às 16:10. Mas tendo em vista que os alunos não conseguiam chegar nesse horário, foi modificado para 14:10 às 17:10”*.

De acordo com Oliveira (2004), os “adultos trabalhadores” se remete a um grupo de sujeitos que estão no mesmo lugar social, caracterizado pela condição de excluídos dos processos regulares de escolarização. Entende-se aqui, uma flexibilização curricular que esteja voltada para a pluralidade de vivências, conforme Arroyo (2017, p. 58):

[...] ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa instabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade. Para esses jovens-adultos, a função do currículo será que se entendam marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação.

O conceito de flexibilização curricular aqui está relacionado para um processo de inclusão em que todas as pessoas possam ter acesso às oportunidades sociais, bem como a sua participação consciente no mundo em que se vive. Não se trata, portanto, de um currículo flexível em que se defende a minimização de conteúdos, mas aquele que possa desenvolver estratégias de ensino, assegurando o processo de inclusão, permanência, aprendizagem e emancipação destes sujeitos.

O curso conta também com uma parte não-presencial correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do currículo³⁰. Para este modelo de atividades não-presenciais indica-se no plano a modalidade de educação online *e-learning*, utilizando-se da plataforma Moodle³¹. O acompanhamento das atividades a distância é realizado pelo professor que deverá planejar e organizar o trabalho pedagógico dentro de um documento chamado Roteiro de Aprendizagem para EAD, em que deverão constar as atividades a serem realizadas, as ferramentas e os instrumentos de avaliação. De acordo com o coordenador:

“Esse percentual de aulas não-presenciais acontecia pelo Google Classroom desde o segundo período de 2019, época na qual iniciei na coordenação. A plataforma Moodle já não estava ativa para esta demanda. Após esse tempo, veio a pandemia e tudo foi oficialmente migrado para o Classroom. Contudo, essa programação era demonstrada pelos docentes através do plano de ensino de cada disciplina”. Ao se tratar de uma proposta integrada, questionou-se ao coordenador quais estratégias curriculares são utilizadas para efetividade da integração teoria-prática, cuja resposta foi: “A gente tem os projetos integradores que correlacionam as disciplinas e também laboratórios com aulas práticas em que se tem um relacionamento melhor com a informática”. Igualmente, a pedagoga afirma: “O projeto integrador é uma tentativa do que a gente não consegue fazer com todo o currículo. Nesse projeto se trabalha aspectos em que aí sim eu sinto que a gente consegue pincelar isso que queríamos (relacionado à questão da integração).

De acordo com o Plano de Curso, os projetos integradores possibilitam a visão crítica e integrada dos conhecimentos, em que o modelo de integração do conhecimento permite o desenvolvimento de competências e uma perspectiva voltada para o empreendedorismo, capacidade de interpretar o mercado, a gestão e o

³⁰De acordo com o Plano de Curso, isto se faz possível mediante o Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

³¹Sala de aula virtual

planejamento, procurando sempre desenvolver uma visão crítica do processo. Deste modo, o objetivo dos projetos integradores é:

[...] integrar os conhecimentos nas áreas específicas dos Cursos e a prática organizacional na área de Redes, promovendo o desenvolvimento de competências, ou seja, a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento técnico. O estreitamento do relacionamento entre o ambiente de Informática e os alunos dos Cursos Técnicos será efetivamente realizado através destes projetos, ou seja, as experiências providas por estas atividades facilitarão a articulação das competências desenvolvidas ao longo do Curso com o mundo do trabalho (IFMA, 2015, p. 19).

O pleno desenvolvimento de competências constitui nesse contexto a grande investidora na inserção laboral dos estudantes, tendo em vista a exigência do sistema produtivo e as novas regras econômicas. O uso da noção de competência profissional no campo empresarial, segundo Moraes (2006, p. 182), “vincula-se ao controle, à formação e à avaliação do desempenho da força de trabalho”, e a incorporação dessa noção de competência pela Educação faz com que a organização curricular se comprometa com resultados de aprendizagem e perfis profissionais de cada curso, podendo colocar em risco a função social da escola, a qual deve se voltar para uma “profissionalização que integre aprendizagem de conteúdos, métodos, técnicas de trabalho, dimensão ético-política do trabalho em direção de um objetivo social que supere os ordenamentos do trabalho.” (MORAES, 2006, p. 187).

Quanto à organização da matriz curricular (ANEXO A), as disciplinas são: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Língua Inglesa, História, Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que são referentes ao Ensino Médio, totalizando carga horária de 1.240, destacando que as disciplinas de Sociologia, História, Arte e Filosofia contabilizam total de 60 horas, Educação Física apenas 40 horas totais e Língua Inglesa, 80 horas. As demais somam 160, 120 e 140 em carga horária. As disciplinas referentes ao curso técnico somam carga horária de 1.200 horas, projetos integradores em 120 horas e a língua espanhola como disciplina optativa, com carga horária de 120 horas.

Referente a essa organização curricular, a pedagoga afirma que embora o currículo tenha uma proposta integradora, ele ainda é justaposto: “As disciplinas ainda são muito dentro das caixinhas. Na prática ainda não conseguimos muitas coisas. O

que a gente ainda consegue integrar são as disciplinas por eixo, mas não o currículo em si”.

Este aspecto ainda contribui para uma prática pedagógica repetitiva e dominante, pois de acordo com Gesser (2011), os professores tendem a reproduzi-lo de maneira multifacetada, tal como foi concebido, e além disso, em sua construção e organização não envolveram os professores. Na fala do professor Pedro³², é demonstrada insatisfação quanto a matriz de sua disciplina, em que ele afirma em uma das perguntas complementares: *“Eu mudaria no currículo muitos conteúdos que dizem respeito a minha área, não consigo dizer exatamente o quê agora, mas com certeza mudaria”.*

Quanto aos conteúdos que são desenvolvidos ao longo de cada componente, são especificados de acordo com cada ementa da disciplina, composta de objetivo, referências básicas e complementares. Em entrevista com o coordenador pedagógico do curso, foi declarado que os alunos são sempre acompanhados pelos professores das disciplinas sendo reforçado o conteúdo, quando necessário. Também afirmou que os estudantes gostam mais de projetos integradores. Nesse sentido, foi questionado sobre a formação dos professores que atuam no PROEJA, obtendo-se a seguinte informação: *“Geralmente são professores que têm licenciatura na sua área de ensino, alguns têm pedagogia, e nas áreas tecnológicas são professores de bacharel”.*

No plano de curso também é possível observar o quadro de gestão de pessoas que traz o pessoal docente e a sua formação (ANEXO B). Quanto às propostas de formação continuada: *“Nós ainda estamos implantando um projeto de Fórum Permanente de EJA, que é uma, e acho que a nossa primeira proposta de formação continuada para os professores que atuam na EJA. Como eu estou há pouco tempo como coordenador, assumi em 2019, e depois veio a pandemia, não deu tempo de muita coisa. Mas já tivemos a primeira formação, que foi muito boa, trouxemos professores renomados da área da educação integral, falamos sobre itinerários, foi muito bom. Foi o que chamamos de 1º ciclo formativo”.* Similarmente, a pedagoga reitera as mesmas informações pontuando que os professores já têm na bagagem formações para EJA, pois já vêm de outros campi. Contudo, o coordenador e a pedagoga já organizaram o eixo de formação para os docentes, trazendo o primeiro

³² Foram utilizados nesta pesquisa cognomes para os professores entrevistados.

ciclo, conforme relatado acima. Cabe destacar ainda, que são formações específicas fora do encontro pedagógico, para não se reduzir apenas em falas rápidas durante planejamentos.

Pensar na importância de propostas de formação continuada para os docentes exige que se pense em estudos que tomam o currículo como objeto de atenção. Similarmente, de acordo com Moreira (2013, p. 89), é necessária a insistência para que: “[...] a formação de professores se transforme em espaço de aprendizagem do estabelecimento de elos entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo [...]”. Importante também pensar em um desenvolvimento da formação do professor pesquisador, pois conforme Freire (1983), pesquisar e educar se identificam em um mesmo processo. Assim, Maron (2016, p.94) defende que:

No entanto, a formação docente no geral, ou em particular o desenvolvimento da formação do professor pesquisador, embora pressuponha disposição, interesse e atitude individual do professor, não pode reduzir-se a isso: necessita de ações e programas formais, institucionais apoiados em políticas públicas permanentes com garantia de recursos e infraestrutura e disponibilização de tempo considerado como atividade da profissão docente. Os momentos de formação docente, intencionalmente planejados, são necessários e um processo de formação não se conclui após o término de determinado programa de formação, por mais eficiente que este processo tenha sido.

Portanto, é necessário que o curso técnico em rede de computadores avance rumo a programas de formação que contemplem os fundamentos, princípios e conceitos que se discutem nesta pesquisa.

Quanto ao processo avaliativo previsto na organização do curso, defende-se uma proposta em um sentido formativo em que se avalia todo o processo de formação e prática educativa, possibilitando a orientação àqueles que apresentarem dificuldades no desenvolvimento das competências requeridas. Nesse contexto, as complexidades de aprendizagem são trabalhadas através de atividades de reforço com o professor. Assim, os alunos são avaliados nos aspectos qualitativos e quantitativos, podendo ser os instrumentos de avaliação: Atividades práticas; Trabalhos de pesquisa; Estudo de caso; Simulações; Projetos; Situações-problema; Elaboração de portfólios e relatórios de atividades; Provas escritas; Seminários; Resenhas e artigos, dentre outros, notando-se também a observação e a auto avaliação como instrumentos avaliativos do educando (MARANHÃO, 2015).

De acordo com o professor entrevistado, os alunos são avaliados principalmente pela frequência e participação, em que afirma ser o principal fator de avaliação: *“São avaliados principalmente pela frequência e participação. Eu acho que é o principal fator de avaliação, mas tem também as atividades que a gente faz..., mas as duas primeiras são as mais importantes. A questão das atividades é... (Pausa longa) ... não é o principal, sabe?!”*

Mediante a informação verbal, e tendo em vista que o instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, realizou-se o questionamento complementar dentro da pergunta sobre a avaliação, indagando-se se faziam provas e o professor assim se manifestou: *Tinha provas, mas faz tempo, com a pandemia não teve mais como fazer não. Quando mudou para o remoto, muitos desistiram porque não conseguiram se adaptar, não consegue entrar, ou o filho não deixa, enfim... dificultou muito esse trabalho remoto, né?!”*

De acordo com Gesser (2011), a qualidade da prática pedagógica é assegurada pelo planejamento de sua organização, de sua execução e de sua avaliação. Esta última se revela através da leitura da prática pedagógica do professor que precisa analisar e investigar o lugar e o contexto de uma avaliação, sobretudo, na EJA, o que fica evidente na afirmação do professor. Assim sendo, compreende-se que a metodologia de avaliação exercida pelo professor tem sido um atenuante que contribui para que o aluno permaneça no curso, uma vez que estes encontram motivação para progredir, pois ainda que percam uma disciplina, não são impedidos de avançar para o próximo módulo.

Nesse viés, Freire (1989) entende que a avaliação está ligada a reflexão da prática: *“Há um momento em que a prática se pergunta como anda e então nesse momento está se avaliando”* (p.50), considerando que o problema da avaliação é central e que deve ser repensado constantemente. Na mesma linha de pensamento, Quiroga (1989) afirma que toda situação de exame prolongada no tempo ou feita de forma pontual, distorce o processo de conhecimento e não se configura como um processo de avaliação:

Parece que a reprovação, os exames, transformaram o ato de conhecer numa roleta (...) o efeito psicológico é altamente negativo. O efeito da reprovação gera um dano na autoestima, uma diminuição da autoestima. Falávamos hoje de um modelo interno do aprender que inclui não só maneiras de encontrar-se entre o sujeito e o mundo, mas de maneiras de interpretar-se a si mesmo aprendendo. A reprovação incide no sistema de representações que o sujeito tem de si mesmo aprendendo e o leva a definir-se como não sabendo, como

impotente, ignorante. Quer dizer, vai transformando seu pensamento e sua experiência em desconhecimento, vai qualificando – não transformando – o que pensa, o que sente, o que faz como formas do desconhecer e não do conhecer e com isso se produz um fenômeno de alienação do sujeito com respeito à sua capacidade de conhecer, à sua condição essencialmente cognoscente. (QUIROGA, 1985, p. 49).

Outrossim, a pedagoga afirmou que a retenção só ocorre em último caso, quando o aluno não frequenta a disciplina, e ainda que o estudante reprove em um módulo, ele progride para o próximo, tendo a oportunidade de recuperar o módulo atrasado em outro momento. Para a pedagoga, o mais importante nesse contexto é ajudar os alunos a superar as dificuldades para que possam concluir o curso. Assim, a mesma possui um nível de interação frequente com os estudantes.

Trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos jovens e adultos implica em reconhecer quais são essas dificuldades, tendo em vista que os problemas de aprendizagem podem se dar por aspectos neurológicos, emocionais e estruturais. Ou seja, requer a identificação dos motivos que perpassam pelos sintomas apresentados pelo sujeito, podendo a escola ajudar na minimização desses problemas. Ao perguntar sobre como o curso ajuda o aluno a superar as dificuldades, o coordenador afirma que: *“A primeira coisa que a gente faz é identificar a problemática (pausa pequena). O que está ocorrendo com esse aluno? É de âmbito pessoal? É dificuldade de entender o assunto? E a partir daí a gente encaminha para uma possível solução. Temos psicólogo, assistente social...”*

Isto se faz relevante, sobretudo, no contexto da pandemia, pois os alunos que retornaram vêm de um cenário de medo e insegurança emocional, mas que objetivam concretizar seu projeto de vida na escola. Nesse sentido, é importante afirmar que “quando a escola acolhe as juventudes e as orienta no sentido de alinharem seus sonhos em projetos de vida, ela assume o compromisso com a formação integral desse jovem, promovendo seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social” (SANTOS, 2021, p. 77).

Ressalta-se também que a instituição ofereceu o auxílio inclusão digital para que os alunos possam ter acessos a equipamentos digitais. Tal auxílio, se deu através de edital, em que a concessão ocorre por meio da aprovação de uma avaliação social que perpassa por análises de documentações, cadastro socioeconômico, emissão de pareceres, dentre outros. Foram elaborados também materiais sobre como utilizar os recursos digitais por meio de cartilhas que ajudam os alunos a se conectarem.

De acordo com o coordenador do curso, também é realizada a busca ativa dos estudantes faltosos, por meio de ligações e visitas a residências, estratégia essa utilizada também para alunos que abandonam o curso. A pedagoga afirma que diariamente é realizado o mapeamento dos alunos que desistiram e são formados grupos de whatsapp para maior proximidade. Os professores também são muito solícitos nesse trabalho do processo de busca destes alunos.

Mediante o acompanhamento do aluno, o professor também pode desenvolver metodologias de ensino que possam efetivar a aprendizagem do educando, uma vez que, conforme Campbell (2016) a educação é um processo em que se inclui aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. E a aprendizagem depende dessa relação.

Para a execução do curso técnico em rede de computadores, é necessário a instalação de equipamentos e espaços que permitem o acesso do aluno e desenvolvimento do curso. Assim, o campus dispõe de salas de aulas com flexibilidade para trabalhos, recursos visuais, biblioteca física e virtual, salas para conferências, laboratório Mestre de Física, laboratório de informática e salas de multimídias. A organização do espaço físico influencia diretamente no perfil do curso e do cursista, uma vez que é onde ocorrem as práticas pedagógicas.

De acordo com a organização do curso, levando em consideração o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, espera-se que os egressos formados apresentem o seguinte perfil profissional, sendo capaz de:

I. Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; II. Identificar e conhecer o funcionamento e o relacionamento entre os componentes de um computador; III. Executar instalações de softwares; IV. Operar os serviços de Redes relacionados ao sistema operacional; V. Instalar e administrar Redes de Computadores do ponto de vista de cabeamento; VI. Utilizar a lógica de programação; VII. Dominar e aplicar técnicas de configuração de Redes de computadores; VIII. Identificar as ferramentas e o uso de sistema de gerência de Redes de computadores; IX. Auxiliar no projeto de pequenos sistemas nos variados segmentos da economia; X. Aplicar e utilizar os serviços de redes de computadores, serviços do correio eletrônico e acesso à Internet. (MARANHÃO, 2015, p. 95).

Portanto, o currículo integrado do PROEJA está organizado sob a perspectiva dos documentos federais que norteiam esse processo e sob a concretização da realidade em que o curso Rede de Computadores está inserido, esperando-se que os estudantes do PROEJA tenham uma visão mais ampla sobre

sua própria realidade, uma vez que no documento base é inferida a pretensão de uma formação humana para esses alunos com acesso ao universo e saberes científicos e tecnológicos que permitam compreender o mundo, podendo atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida.

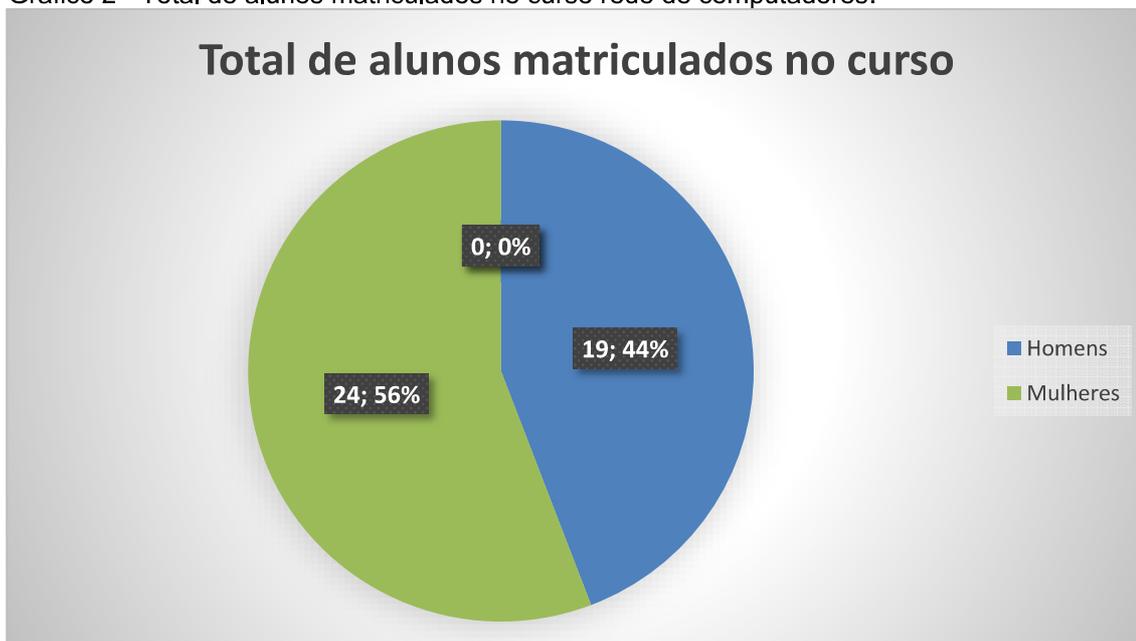
Assim, concebe-se a seguir, a percepção daqueles que fazem parte desta realidade e como se estruturam nesta organização curricular.

5.2 Por que permaneço aqui? A percepção dos sujeitos pesquisados sobre a permanência escolar no Curso Rede de computadores - PROEJA/ Campus São José de Ribamar

Para compreender a motivação dos jovens e adultos permanecerem estudando e frequentando a sala de aula do PROEJA, é preciso que haja o entendimento da percepção dos principais sujeitos envolvidos nessa dinâmica. Conforme discutido na seção referente ao percurso metodológico, utilizou-se aqui a técnica da análise de conteúdo em que foi cumprida a etapa da coleta de dados, o contato com o material, a ordenação e organização do material em planilhas, e, posteriormente, a exploração do conteúdo.

Realizou-se a pesquisa documental, analisando-se o dossiê dos alunos onde constava a ficha de matrícula, documentos pessoais e questionário socioeconômico de 43 (quarenta e três) alunos matriculados:

Gráfico 2 - Total de alunos matriculados no curso rede de computadores.



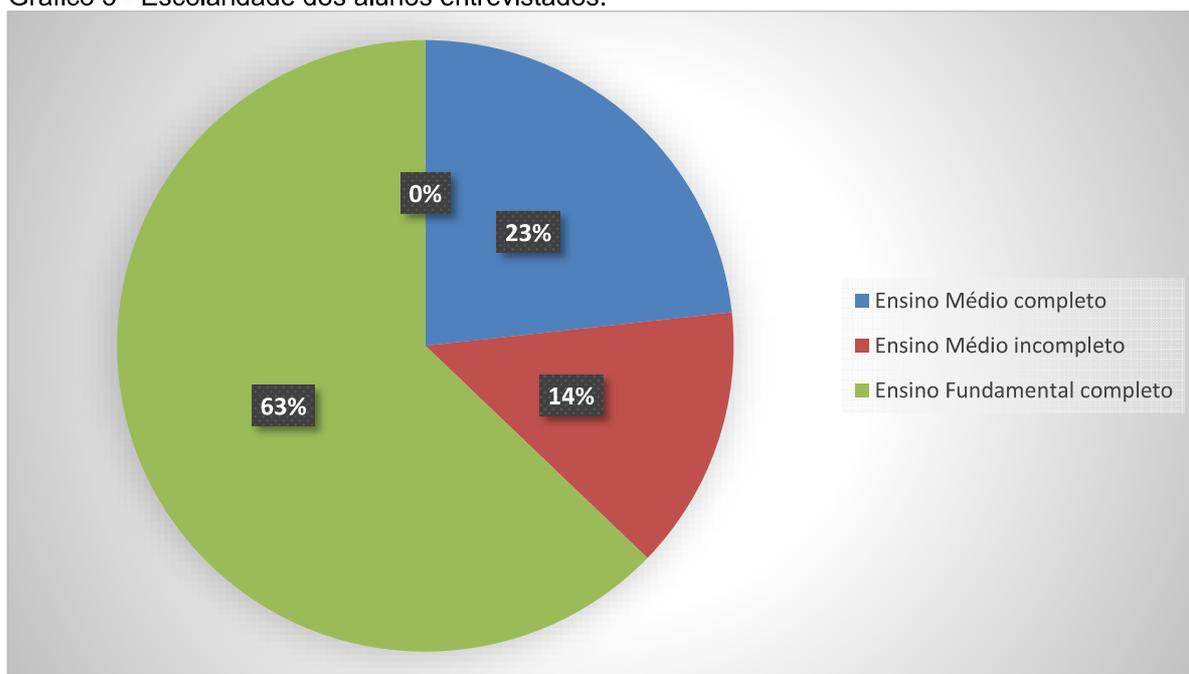
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstrado, a turma é composta inicialmente por 24 (vinte e quatro) mulheres e 19 (dezenove) homens. A partir dessa informação, cumpre-se com a análise das relações que o método trabalhado aqui permite, podendo-se inferir que esse dado significa uma diferenciação de gênero na área da computação, uma vez que na sociedade e no âmbito escolar, historicamente, foi construído uma cultura em que as mulheres não estão “prontas” para determinadas profissões. Não cabe aqui aprofundar essa discussão, porém é importante notar que a luta por direitos e superação do patriarcado (construído historicamente também) têm assumido significativa relevância na construção de suas identidades. Contudo, sinaliza-se que nesse contexto então é possível perceber que há mais interrupção dos estudos pelas mulheres, o que pode se dá por diversas razões.

Do quantitativo de estudantes matriculados, 36 (trinta e seis) são oriundos de escola pública, 03 (três) afirmaram vir de escola pública e privada, e 04 (quatro) alunos não responderam ao questionário.

De 43 (quarenta e três) estudantes, apenas 04 (quatro) afirmaram no questionário que possuíam trabalho remunerado, 10 (dez) já possuíam Ensino Médio completo e 06 (seis) estavam com o Ensino Médio incompleto, sendo 27 (vinte e sete) alunos com Ensino Fundamental completo:

Gráfico 3 - Escolaridade dos alunos entrevistados.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quanto a idade, o questionário revelou que a turma é composta por mais jovens, estando a maioria situados entre a idade de 18 (dezoito) a 23 (vinte e três) anos:

Gráfico 4 - Faixa etária dos entrevistados.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

É necessário afirmar, considerando as várias abordagens possíveis sobre essa etapa da vida social, que é possível perceber a juventude nesse contexto sob a perspectiva de várias culturas juvenis que diferem conforme condições sociais e históricas específicas (CATANI; GILIOLI, 2008). E no que se refere a motivação destes sujeitos a concorrerem à vaga no curso de rede de computadores do PROEJA, registra-se a necessidade de conclusão do Ensino Médio e o desejo de estudar na instituição, apontando para a credibilidade que os estudantes expressam pela instituição. Tais respostas do questionário da instituição vieram acompanhadas de texto descritivo que indicavam suas motivações e desejos:

“Oportunidade que eu tenho de me comunicar mais com as pessoas e talvez mais na frente dá um futuro melhor aos meus filhos” (Paola)

“Ter uma segunda chance para recomeçar tudo o que perdi nos anos anteriores” (Bianca)

“Fazer o curso e seguir carreira, pois desde que tive filhos não trabalhei mais” (Laura)

“Foi a única oportunidade que eu tive, porque quero muito trabalhar” (Ester)

“Benefício de aprendizagem, enriquecer meu currículo, aumentar as chances no mercado de trabalho” (Marta)

“Em primeiro lugar, pelo fato da instituição ser a melhor e em 2º lugar me formar na área para melhorar situação financeira” (João)

Percebe-se que, de forma geral, sentir-se preparado para o mercado de trabalho é uma das prioridades dos estudantes. A atual organização do processo de trabalho baseada nos princípios do saber-fazer e do perfil da qualificação profissional exigida contribui para que os estudantes busquem pelo aperfeiçoamento, pois entendem que esta é uma forma de inserção no trabalho. Logo, o modo de produção que se dispõe nessas afirmações está bastante direcionado para a racionalidade de caráter sistêmico, reafirmando o domínio da técnica como único elemento das relações de produção. Nesse sentido, Machado (2003, p. 179), ressalta:

Assim, o papel dos trabalhadores no processo da produção, a possibilidade de desenvolvimento das suas forças físicas e espirituais e de aproveitamento do potencial criador inerente ao trabalho humano, neste momento de importantes transformações tecnológicas, vêm recolocar a necessidade de indagações sobre as implicações do sistema de relações sociais sobre o modo de se produzir.

É necessário refletir então sobre o caráter integrador atribuído às escolas em uma perspectiva que considere o currículo como principal documento que norteia a práxis do desenvolvimento de uma educação que não seja apenas para o emprego. E em tempos de difícil empregabilidade e ausência de vagas no mercado de trabalho, Rifkin (1996 apud GENTILI, 2013, p. 89), assevera que “só a competência flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais”, em que tal competência deverá ser procurada numa escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade é reconhecida nas habilidades que os estudantes disponham para responder a novas demandas de um mercado altamente seletivo (GENTILI, 2013).

Isto revela uma escola que contribui para formar uma força de trabalho socialmente requerida, impondo uma mentalidade mais burocrática aos alunos, em que a escolarização passa a influir de maneira considerável sobre a personalidade dos sujeitos favorecendo condições psicologicamente requeridas para formar a força de trabalho alienada (GINTIS, 1974 apud FRIGOTTO, 2001). Sentir-se preparado então para a competição no mercado de trabalho é uma exigência que os próprios estudantes requerem de si mesmo. Nesse sentido, é possível compreender que:

As lógicas de promoção de um direito humano básico, da solidariedade e do bem comum, da justiça social, mais típicas da educação básica de adultos e da educação para a cidadania democrática, são confrontadas com as lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação, com as quais muito dificilmente têm podido conviver (LIMA, 2007, p. 75).

A partir daí é necessário pensar que o currículo, enquanto documento que direciona e orienta o processo de formação, precisa ser repensado em uma perspectiva que supere o embasamento de uma educação como apenas preparação para o mercado de trabalho, mas que cumpra sua função dentro do que se defende aqui enquanto função social da escola, a qual precisa ser resgatada e trazida para os alunos por meio da criticidade e da perspectiva de uma emancipação, para que os estudantes do PROEJA se sintam também preparados para uma cidadania.

Outrossim, a educação passa a ser vista por estes alunos como meio de mobilidade social em que por meio do acesso à educação, trabalho, independência financeira, podem ocupar um lugar social e serem vistos como sujeitos de direitos, visto que estes podem ser considerados como elementos para essa mobilidade.

Ainda, conforme o questionário, o motivo que levou estes estudantes a pararem de estudar na idade regular diz respeito a questões familiares, uma vez que a maioria teve de cuidar da família.

Conforme já ressaltado neste trabalho, a turma é composta por em sua maioria por mulheres, e que esse dado é relevante por se tratar de um curso técnico em rede de computadores. Porém, é importante perceber que, embora tenha-se caminhado para a superação do preconceito da inserção de mulheres em determinadas profissões, foram estas que tiveram de desistir dos estudos para cuidar da família, o que historicamente também é algo construído³³. Nota-se ainda a perspectiva da evasão destes estudantes por questões de políticas educacionais e de

³³A mulher como responsável primeira a cuidar da família.

infraestrutura no que se refere a abertura de mais escolas, perda de interesse, o que revela todo um processo pedagógico que não alcançou a motivação destes alunos, e a questão do trabalho, em que muitos jovens ainda precisam escolher entre trabalhar e estudar.

Após a compreensão do delineamento geral da turma, passou-se a traçar o perfil dos 06 (seis) alunos entrevistados do curso de Rede de Computadores da turma 2018.2, em que foi possível obter os seguintes dados:

Quadro 12 - Perfil dos alunos entrevistados do curso Rede de computadores

SUJEITO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	RENDA MENSAL	AUXÍLIO
Ester	29	Nível fundamental	Não se aplica	Até 1 salário mínimo	Auxílio Brasil
Bianca	37	Nível fundamental	Empreendedora	Até 01 salário mínimo	Auxílio Brasil
Paola		Nível fundamental	Vendedora	400,00	Auxílio Brasil
Laura	47	Nível fundamental	Administrativo	Até 01 salário mínimo	Bolsa família
Marta	30	Nível médio	Autônoma	Até 01 salário mínimo	Auxílio Brasil Projeto E-FIC
João	39	Nível médio	Servidor público	De 01 a 03 salários mínimos	Auxílio digital

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Este perfil foi traçado mediante os questionários aplicados a cada estudante, e onde se lê “não se aplica”, refere-se ao campo que o aluno não respondeu. Conforme dito anteriormente, a turma iniciou em 2018.2 com 43 (quarenta e três) alunos matriculados, sendo que 03 (três) estudantes pediram o cancelamento

antes mesmo de iniciar as aulas, o que se conta para efeito de matrícula o quantitativo de 40 estudantes. No ano de 2019, 10 (dez) alunos evadiram-se por questões de trabalho, e em 2020 cerca de 12 (doze) estudantes deixaram de frequentar por causa da pandemia. No ano de 2021, permaneceram 18 alunos, e no decorrer do mesmo ano, 09 (nove) alunos abandonaram as aulas, também por razões de trabalho e família, pois muitas alunas engravidaram durante este período. Permaneceram então no curso apenas 09 (nove) estudantes, participando desta pesquisa apenas 06 (seis) discentes³⁴, conforme características no quadro, correspondendo 66% da turma. Importante destacar que, prosseguiram no curso aqueles de idade mais avançada.

Analisando que em 2019 houve uma parcela significativa de evasão dos alunos, pode-se notar que ainda são por fatores que historicamente acompanham a Educação de Jovens e Adultos, como os aspectos sociais, políticas de governo e o próprio sistema educacional voltado para a EJA que funciona com bases em regras específicas as quais, segundo Ricetti (2015) leva ao distanciamento do universo cultural da escola e a cultura de procedência da maioria dos alunos, o que consequentemente conduz a um desencontro de expectativas a respeito do aluno. A própria história da EJA demonstra a fragilidade dos objetivos iniciais para que os alunos frequentassem a escola, uma vez que destinava uma formação voltada para mão de obra da classe menos favorecida e para formar um grupo eleitoreiro. O que não representava a preocupação em garantir aos alunos da EJA condições que pudessem contribuir para reduzir as dificuldades sociais, econômicas e familiares que perpassavam pela trajetória escolar destes sujeitos.

Observa-se que o contexto do ano de 2020 foi de medo, insegurança e incertezas, o que pode ter contribuído para que os 12 (doze) estudantes evadissem. E dos 18 (dezoito) que permaneceram, ao longo do processo evadiram-se a metade, ficando apenas 09 (nove) alunos, pode-se inferir fatores também de ordem socioemocional que o próprio cenário de pandemia trouxe. A perda de entes queridos, o medo de retornar para a escola e as mudanças nas dinâmicas da vida diária familiar fazem parte dessa conjuntura de evasão que certamente colaboraram para que esses 09 (nove) estudantes não retornassem à escola. Durante a pandemia ficou evidenciado que muitas questões se deslocaram para o cotidiano familiar, assim:

³⁴ Os estudantes já estavam no período de finalização da última aula do curso.

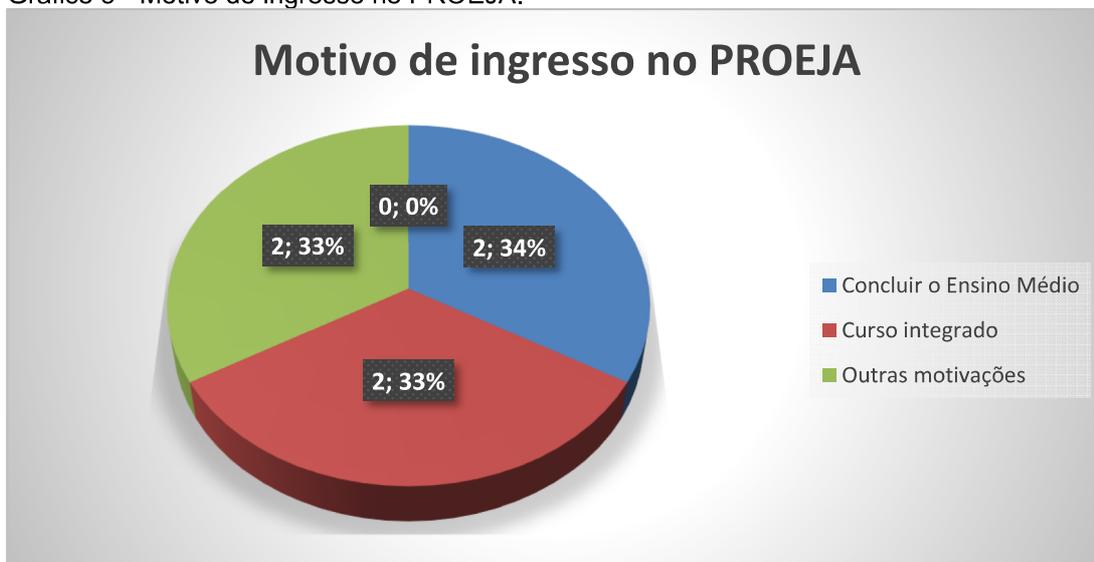
A questão fundamental que surgiu foi – como reorganizar a dinâmica familiar para que os adultos de referência sejam capazes de cumprir seus compromissos laborais e ao mesmo tempo cuidar, orientar e fortalecer todos os membros do grupo familiar, quando, também, se sentem frágeis e desorientados? (COSTA, 2021, p. 35).

Logo, as dificuldades provenientes da pandemia também se somam a outros impasses significativos, como a existência de filhos pequenos que precisam de mais cuidados, das tarefas online das crianças que exigiram mais participação dos pais, conflitos de ordem pessoal e econômico que já existiam antes mesmo da pandemia, problemas patológicos, dentre vários, que colaboraram para que os outros alunos não retornassem, até mesmo porque foi uma turma composta por maioria mulher, em que dos (06) investigados apenas 01 (uma) não tinha filhos.

Para análise dos dados a partir da análise de conteúdo, iniciou-se pela organização dos dados com a transcrição das entrevistas e as observações do entrevistador sobre o contexto de cada entrevista, atentando-se tanto para as respostas quanto para as atitudes do entrevistado. Após, foi realizada uma leitura atenta e cuidadosa dos documentos, criando-se as temáticas para a interpretação e questionamento dos dados, entendendo-se que questionar é a mais nobre função do investigador, revelando-se de crucial importância na fase de análise e interpretação de dados (SOUZA et al., 2011 apud MINAYO; COSTA, 2019).

Organizada por blocos de motivações foi solicitado que os entrevistados relatassem quais os motivos os levaram a ingressar no curso ofertado pelo PROEJA.

Gráfico 5 - Motivo de ingresso no PROEJA.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As respostas se intercomplementam em concluir o Ensino Médio, e por ser um curso integrado, tendo em vista que pretendem alcançar a empregabilidade:

Primeiro para terminar o ensino médio e segundo por causa do curso profissionalizante. Eu já tenho outros cursos na área de computação básica, telefonista, secretariado, decoração de vela... (Ester)

Para Ester, a motivação não só no ingresso, mas na permanência no curso perpassa pela necessidade de conclusão do Ensino Médio e por este ser integrado ao curso profissionalizante.

Algumas respostas sobre a motivação diferiram do que foi respondido no questionário da instituição. Alguns alunos não apresentavam motivo claro ou objetivado para ingressar no PROEJA, aproveitando apenas a oportunidade que tinha surgido:

Eu entrei por um acaso. Eu vim fazer um seletivo da prefeitura de um curso de informática. Aí eu disse para quem estava na porta organizando que eu tinha vindo me inscrever no curso de informática. Aí ele mandou eu entrar. Daí eu fiz a prova achando que era o seletivo da prefeitura, aí fiz para o EJA sem saber. Mas como eu não tinha ensino médio mesmo, eu fiquei. (Paola)

Destaca-se que a entrevistada aparentava nervosismo em sua resposta, brincava com a caneta que segurava e desviava o olhar, o que pode indicar lembranças daquilo que respondeu no primeiro questionário aplicado pela instituição aos candidatos, pois explicou de forma contraditória ao que disse aqui. Contudo, nota-se que o fato de não ter concluído o Ensino Médio fez com que Paola ficasse no curso, embora seu desejo inicial fosse realizar um seletivo com vistas ao mercado de trabalho. Outro motivo para ingresso no PROEJA se deu pela seguinte maneira:

Eu não tive motivos. Foi mais ou menos assim: meu filho já era estudante aqui. Ele estudava eletroeletrônica, aí ele chegou meio dia lá em casa com um panfleto. Eu estava colocando almoço, ele nem tomou a bença, foi logo me dando o panfleto e eu “garrei” logo (risos). E perguntei o que é isso e ele disse: é para senhora que gosta de desafios (risos) aí eu olhei e disse assim: tu quer me colocar na sala de aula de novo? Aí ele disse: mas a senhora não gosta de desafio, esse é um bom desafio. Aí eu garrei, coloquei lá em cima e depois do almoço fui ler. Aí marquei na

memória o dia que tinha que trazer a documentação... cheguei aqui não tinha nenhuma expectativa de que... eu vim fazer por fazer, mas não que eu tinha alguma esperança de ser selecionada, porque tinha muita gente, aí eu disse: não vai dar pra mim não, mas eu fiz. (Laura)

Por se achar com a idade mais avançada daqueles que estavam concorrendo, a estudante imaginava que não conseguiria, até mesmo pelo fator da grande concorrência por gerar desesperança na seleção. Mas por acreditar ser uma oportunidade única, enfrentou obstáculos e concluiu o curso. Nessa realidade está presente alguns fatores que podem ser obstáculos para o acesso ao curso e para a permanência, como o caso de uma seleção muito concorrida e o sujeito se sentir incapaz de ser aprovado no processo. Da mesma maneira, quando acessa o curso, sente uma maior responsabilidade em seu desempenho ao longo de sua trajetória escolar, tendo em vista que reconhece o curso como uma grande oportunidade de vida.

Também, há o temor das incertezas do retorno, não somente aquele de voltar para a escola, “mas voltar lá sem garantia de que este regresso seja precisamente o instrumento dos seus projetos atuais” (RICETTI, 2015, p. 150), em que muitos desses projetos consistem em superar a sobrevivência incerta e a precarização nas formas de viver. Precisa-se, então, considerar o que Arroyo (2017, p. 57) afirma:

[...] como jovens e adultos, desde crianças estão condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente precarização nas formas de viver, de trabalhar no presente provisório sem prazo certo. Viver, para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destroi suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos.

Há o receio também das dificuldades que vão se apresentando no percurso, até mesmo a dificuldade em se reconhecer novamente como estudante.

As dificuldades que perpassaram pela trajetória acadêmica dos estudantes entrevistados dizem respeito à conciliação entre trabalho, vida pessoal e acadêmica, mas, de maneira geral, relataram não haver agravantes nesse contexto.

Importante pontuar uma dificuldade específica relatada que se refere a uma das disciplinas do curso rede de computadores:

Tenho muita dificuldade em uma disciplina do curso específico, não lembro o nome agora, mas é rede de computadores. A gente não teve muita aula assim... ele não explicava muito (risos, fala compassada). Até hoje eu tenho dificuldade, mas qualquer coisa falo com os meus amigos do curso que sabem mais. Ah, e ano passado eu tive muita dificuldade emocional, mas quando comecei a trabalhar melhorou, foi difícil conciliar os dois, mas me organizei e foi dando certo. Também como é muito professor, são muitas atividades, aí temos que entregar na data certa, as vezes fica difícil...(Marta)

Quando foi questionado ao professor sobre as estratégias utilizadas para os alunos que apresentam dificuldades acadêmicas, foi relatado o seguinte:

Olha... aí geralmente eu tento ter uma conversa direcionada com aquele aluno para entender onde ele está tendo dificuldade, e a partir desse diagnóstico traço uma conversa mais específica. Já aconteceu de eu trabalhar um assunto do plano de aula, mas quando eu chego e mostro o assunto eu não consigo desenvolver, não vai para frente, então às vezes se eu perceber que a turma ou um aluno não tá conseguindo, eu vou lá e vejo uma outra maneira, mas às vezes a gente também muda ou diminui o nível do assunto, ou simplifica a questão para aquele aluno que não está entendendo consiga entender. Já aconteceu do aluno tá lá desanimado, aí eu pergunto o que aconteceu, aí às vezes é um problema pessoal, uma conta que o aluno não conseguiu pagar, o filho que tá doente, diversas situações que impactam na aprendizagem dele. Ele tá ali para garantir a frequência, mas a cabeça não está concentrada. Aí nesse caso eu converso com a pessoa, estico prazo... geralmente com a turma da EJA a gente tem que ser mais tranquilo, trabalhar com prazos mais elásticos, para poder atender... (Professor Pedro)

A partir dessa resposta, pode-se identificar que o docente auxilia na construção do processo ensino-aprendizagem mediante suas possibilidades. Há uma compreensão pelo professor do perfil da EJA e dos alunos que compõem a turma. Na visão do docente são alunos que “quando a gente chega na turma a gente vê a determinação deles, a vontade de aprender, de superar desafios, porque eles têm que colocar na balança lá na rotina mais uma atividade, tem o trabalho, a casa, e mais a

educação... então... é uma turma bem específica... são bem dedicados, apesar dos desafios que surgem depois” (Professor Pedro).

Esta visão do educador sobre os jovens e adultos influencia na relação entre o professor e o aluno, a qual foi identificada como fator positivo para os estudantes:

Bem atenciosos, procuram sempre dar apoio, nos chamam, nos orientam... às vezes não é tanta dificuldade pela matéria, mas desenvolver, tem algumas perguntas que a gente não entende e eles estão dispostos sempre a explicar (Ester)

Nosso acesso é livre a eles. Se a gente quiser tirar dúvida fora do horário de aula, eles atendem, ficam à disposição, então com relação aos professores é ótimo (Bianca).

Destaca-se que para a pedagoga a boa relação entre alunos e professores parte do pressuposto do engajamento dos docentes na área da EJA, pois estão sempre participando dos conselhos e buscando alternativas para ajudar os alunos em suas dificuldades. Enfatiza-se então que os estudantes aí envolvidos são vistos como sujeitos sociais que tem suas especificidades:

“(...) por isso, a escola e seus profissionais que desejam estabelecer um diálogo com as novas gerações deverão se mexer, sair do lugar! Um dos caminhos apontados é conhecer os jovens (e os adultos) com os quais trabalham, construir o seu perfil, descobrir como eles constroem um determinado modo de ser jovem” (ARROYO, 2011, p. 11)

A partir daí pode-se refletir sobre a importância do vínculo entre professor e aluno como uma relação que tem dimensões acadêmicas e afetivas, considerando a essência do ser humano e sua complexidade, “cabendo ao professor produzir possibilidades para que haja um efetivo vínculo com os alunos da EJA (...) enfatizando um processo educacional voltado para o aluno” (RICETTI, 2015, p. 105).

Quando isso ocorre, os alunos se sentem mais motivados também a aprender, pois segundo Ricetti (2015) podem entender as vantagens e benefícios da aprendizagem, bem como as consequências negativas do desconhecimento. No mesmo sentido, nessa dimensão do vínculo ensino-aprendizagem, são necessários métodos que permitam ao aluno perceber suas próprias limitações e assim a escola

provocar estratégias que podem ajudar estes alunos. Sobretudo, nas dificuldades em relação aos conteúdos que são determinados. Nesse contexto, ressalta-se que:

[...] não há como extinguirmos o conhecimento pronto e acabado, por estes fazerem parte da história do contexto social, político, econômico, da sociedade ao qual estão inseridos, mas, é possível considerar que algumas mudanças que vão de encontro aos anseios dos alunos, promovendo uma interação daquele conteúdo que está de certa maneira pronto e acabado, com as informações e experiências de vida que cada aluno trás para escola. (RICETTI, 2015, p. 150).

Isso significa a modelação do currículo pelos professores, em que Sacristán (2017) afirma que no professor não recai somente as determinações a serem respeitadas pelos componentes diversos que estão dispostos no currículo, mas também “as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles” (SACRISTÁN, 2017, p. 166).

Dessa forma, o professor Pedro explicou que alguns conteúdos manifestados no currículo, como conteúdos relacionados a área de exatas, por exemplo, são mais complexos para aqueles alunos que não possuem um conhecimento prévio sobre o mesmo e que não tiveram ou tiveram pouco acesso a esses saberes. Contudo, foi relatado pelos estudantes que dúvidas referentes aos conteúdos sempre são esclarecidas pelos professores, e o professor Pedro afirmou que sempre quando é necessário retomar um conteúdo anterior isso é realizado de forma estratégica. A coordenadora entrevistada também reafirmou que os professores sempre têm o cuidado na relação e mediação dos conteúdos escolares.

Para o professor, as dificuldades também estão relacionadas ao aspecto pessoal e emocional:

Geralmente é uma relação respeitosa, amigável, nunca tive problemas de relação com as turmas. Geralmente o problema ou é uma dificuldade ou problema pessoal deles (Professor Pedro)

O contexto educacional como reflexo do mundo social, econômico e político se reflete nas relações do aluno e a escola, pois conforme Ricetti (2015) desencadeiam algumas situações que podem agravar as dificuldades para aprender. Considerando essas dificuldades, a compreensão acerca dos conceitos que estão

além do letramento, passam também pela necessidade de promover uma relação de afetividade com o aluno (RICETTI, 2015).

Para a pedagoga, uma outra dificuldade que perpassa pela trajetória acadêmica dos alunos está relacionada com a fragilidade de suas experiências no Ensino Médio:

“Eu sinto que é um grupo que teve um Ensino Médio muito raso, porque as dificuldades deles não são só na técnica, mas em tudo.

À vista disso, se sabe que alguns alunos da turma já possuíam Ensino Médio, o que contraria a proposta do PROEJA, uma vez que o projeto se destina àqueles que não concluíram o Ensino Médio. E estes alunos apresentam fragilidades nos conteúdos que, como hipótese, podem ter se dado de forma segmentada com sentido restrito para uma formação mais utilitária, o que também difere da proposta de formação humana manifestada no PROEJA.

A discussão sobre o Ensino Médio estaria então centrada em sujeitos e conhecimentos, em que a construção deste projeto estaria voltada para a formação humana. Contudo, a nova reforma do Ensino Médio, já em vigor, traz o rompimento e a negação do que aqui então se defende, acarretando alguns problemas referentes aos conteúdos curriculares que são impostos de maneira segmentada e fragilizada, em períodos de atividades com sentido restrito a aprovações, notando-se a tradicional hierarquia entre conteúdos. Nessa perspectiva, Ramos (2008, p.5) assevera que:

Em nenhuma dessas perspectivas o projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades. Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído.

A Lei 13.415/2017 assegura o currículo do Ensino Médio composto por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares (BRASIL, 2017), o que certamente tornará a formação fragilizada e cada vez mais alinhada ao regime de acumulação flexível. No que diz respeito aos

itinerários formativos, a Educação Profissional de Nível Técnico aparece integrada ao Ensino Médio, mas:

[...] promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (FERRETI, 2018, p. 28).

De igual modo, a carga horária ampliada pode levar também à evasão de estudantes da EJA, uma vez que estes precisam conciliar trabalho com os estudos.

Para superar a dificuldade que os alunos sentem em relação às experiências do Ensino Médio, a pedagoga afirma que os professores contribuem significativamente em novas expectativas para que os alunos compreendam o conteúdo da prática, o que, conseqüentemente, se afirma como possibilidade de permanência.

Além de, indiretamente, poder relacionar a questão do vínculo entre professor e aluno ao fator da permanência, pode-se destacar outros indicadores mencionados pelos alunos:

Gráfico 6 - Motivo de permanência no curso.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A empregabilidade ainda é um dos principais fatores que desencadeiam o processo de permanência escolar. O sonho de um emprego melhor, não só com deveres, mas com direitos garantidos, faz com que os alunos se dediquem ao curso, o que se desdobra também na manutenção familiar. Quando um dos alunos menciona que a família é a sua motivação, nota-se que é no sentido de oferecer melhores condições de vida aos seus familiares, e isso, na visão deles, é possível mediante o acesso à empregabilidade. Na análise da relação entre a produção econômica e os produtores que são a escola e a família, a escola tende, neste sentido, a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve (BORDIEU, 2015, p. 146).

Por outro lado, destaca-se que o vínculo social e o ingresso no ensino superior também são registrados como importantes, os jovens e adultos buscam por seus lugares sociais, por direito a dignidade humana e por reconhecimento:

Um caminho para entender os significados radicais desses itinerários por uma vida justa será vincular o direito à educação com as lutas por Direitos Humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana. Pelo reconhecimento como humanos que lhes foi negado em nossa história social e até educacional. O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes [...] (ARROYO, 2017, p. 93).

Quando se questiona sobre o sentido que o aluno atribui ao trabalho e a vida profissional, são relatadas noções de independência financeira, o trabalho no sentido de rentabilidade, questões sociais como ser aceito na sociedade e o trabalho como uma consequência da formação, em que ambos estão atrelados:

O trabalho já é tu colher aquilo que tu te preparou, que tu te formou, é a consequência da formação. (João)

Questão de ter um bom emprego e ser bem vista (Paola)

É necessária nossa independência financeira. (Ester)

Ainda, o trabalho foi relacionado a uma questão de currículo, de produção curricular:

Eu acredito que é... (Pausa longa) sempre buscar coisas novas... aumentar o currículo... (Marta)

No sentido atribuído a essa informação, percebe-se que a noção de currículo se centra na concepção curricular de Bobbit em que “o currículo é

supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2015, p. 12). O trabalho, pois, como consequência de uma formação e/ou currículo no sentido etimológico da palavra³⁵, que conforme Silva (2015) acaba por tornar quem somos.

As expectativas da formação também estão claras nas informações relatadas, em que se atribui a isso a circunstância da empregabilidade, da independência financeira e da própria visibilidade enquanto sujeitos, da transformação de suas identidades. Assim atribuem uma importância a permanência na escola para garantia do diploma, no qual reside uma esperança para que estas expectativas sejam atendidas. Logo, reflete-se, a partir de Arroyo (2017, p. 55) que:

A procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores. O diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório? Direito a uma identidade social não mais provisória?

A essas expectativas, o documento base do PROEJA afirma que os alunos não terão garantia de emprego ou qualquer melhoria material de vida, contudo há possibilidades de alcançar esses objetivos, bem como o enriquecimento cultural, social, estando no mundo e o compreendendo de forma ampla (BRASIL, 2007). Nessa compreensão, o trabalho deve ser visto não só como algo produtivo para a mudança material de vida, mas como reconhecimento de si e do mundo ao qual pertence, o que pressupõe a estrutura de um currículo que encontre conhecimentos, saberes que proporcionem aos jovens e adultos o entendimento de suas relações com o trabalho. O que se traduz na relação dialética homem-trabalho-homem, que, segundo Marx, (2008) condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral.

Quando se questiona sobre o currículo integrado, os alunos não sabem o que significa de forma precisa:

Acho que são vários cursos juntos. (Ester)

Não sei... mas acho que é tipo assim, vários cursos técnicos. (Paola)

Não sei, mas penso que é a integração das disciplinas (Marta)

³⁵ Currículo que vem do latim curriculum que significa “pista de corrida”

As disciplinas e o curso são integrados. Eu entendo que o currículo é bastante integrado, na verdade, aqui tudo é integrado (João)

O entendimento que se tem acerca da integração está no sentido da união de várias partes em um todo em determinado tempo e espaço. A nomenclatura “integrado” que está em tantos documentos que os alunos têm acesso, é entendida como prática de união de disciplinas, o que não está na intencionalidade de educação integral na perspectiva marxista, a qual se refere ao pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Nesse contexto, compreende-se aqui a necessidade de entender os processos de produção e de seleção dos conhecimentos, uma vez que este é um caminho para entender os processos de sua aprendizagem (ARROYO, 2017). Corroborando com Arroyo (2017, p. 133) “o direito ao conhecimento exige o direito a conhecer sua produção-apropriação-expropriação”, o que na prática não ocorre, levando-se a conceber o currículo, nesse sentido, como desafio para os alunos.

Assim, os alunos não percebem a integração teoria-prática no contexto real. Para estes, há uma aprendizagem que ocorre na prática e outra na teoria. Com esta noção, os alunos afirmam se sentirem prejudicados com a pandemia, pois quando se questionou sobre o funcionamento do curso, destacaram que:

Se não fosse a pandemia a gente teria aprendido melhor, nessa pandemia a gente foi a turma que mais sofreu assim, porque ficou muita coisa parada para nós, a gente não teve estágio... (Ester)

Queria ter tido aula prática e não teve, aí por causa dessa pandemia tudo parou, alguns ficaram desanimados... (Marta)

Com a pandemia ficamos muito parados, não tivemos prática, mas foi uma coisa que foi além do curso. (João)

De igual modo, quando se questiona sobre o que mudaria na organização do curso, as falas se repetem nessa mesma perspectiva:

Aulas práticas... pra gente, pra nossa turma, a gente queria mais aulas práticas, mais aulas focadas no curso técnico. (João)

A relação teoria e prática ainda não se faz muito clara para os estudantes. O diálogo entre esses dois campos não ocorre como manifestado na finalidade da formação integral proposta no PROEJA que se refere ao rompimento da dualidade estrutural entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica: “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2007, p. 41). A preocupação com a questão da prática trouxe angústia para a estudante Laura no que se refere ao término do curso:

Quando eu comecei eu pensei que não fosse gostar, mas quando comecei me interessei mais ainda porque é uma dimensão incalculável e eu ainda fiquei pensando em como iria terminar. Essa pandemia nos impediu de praticar porque rede de computadores tem que tá na frente do computador e como a pandemia nos tirou da sala de aula, aí a gente não... só mais teoria, só teoria, e prática, nada! Eu chamei o professor e até disse: se me perguntassem se eu queria me formar agora, eu diria que não! Aí ele me perguntou o porquê e eu disse: porque vai que eu sou chamada num emprego, eu não vou sair daqui para sujar o nome da instituição, porque lá eles não vão querer teoria, eles vão querer prática! Se for algo relacionado ao cabeamento eu ainda consigo, porque a gente teve essa prática no início, e computador é isso, é mexendo... às vezes a gente pensa que o problema é dentro, na hora é só um cabo. (Laura)

Isso remete ao problema da articulação teórico-prática que ainda precisa ser compreendida dentro do curso técnico. E a compreensão por parte dos estudantes de que precisam de mais prática do que teoria diz respeito a ideia de um posto de trabalho que exige uma produção demasiadamente técnica e que se objetiva em um fazer prático. Nesse sentido, Kuenzer (2004) alerta para a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica da promoção dessa relação nos cursos de formação inicial e continuada:

Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à ideia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; Ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se

constrói a partir da atividade humana. A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; Ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. (KUENZER, 2004, p. 5).

Ainda, obteve-se o seguinte depoimento:

Por causa da pandemia deixamos de fazer muita atividade, prática, laboratório, sabe?! (João)

A angústia pandêmica se direciona em várias percepções, uma delas é na reorganização da dinâmica escolar e familiar em um momento de fragilidade e desorientação. De acordo com Costa (2021, p.37), as consequências de uma crise pandêmica “podem ser mais ou menos agravadas em decorrência das características daquele grupo social específico, considerando sua dinâmica, seus valores, suas práticas, seu nível de funcionalidade e seus projetos”. Para este grupo da EJA cumprir seus itinerários foi um desafio que tiveram de enfrentar para chegar até a conclusão do curso.

Conforme a pedagoga, o ensino remoto foi bastante complicado para estes alunos, uma vez que as dificuldades com o meio digital impediam de acessar as aulas. Desse modo, segundo o que a pedagoga e os alunos relataram acima, constata-se que:

O ensino remoto tem por objetivo conciliar a necessidade de ensino-aprendizagem, todavia não tem a capacidade de substituir o ensino presencial, uma vez que a educação não se limita ao conteúdo, mas integra também a convivência e a sociabilidade. Nesse ínterim, o processo de construção do conhecimento requer trocas coletivas, partilhas de olhares, saberes e aprimoramento de habilidades para a construção de repertórios e vivências que desenvolvam competências emocionais, habilidades intelectuais e que sejam capazes de transformar o espaço geográfico e cultural da sociedade que hoje é local e global ao mesmo tempo (SOUZA, 2021, p.49).

A questão do ensino remoto implicou também na prática docente. O que antes o professor poderia fazer na sala, algumas estratégias não foram mais possíveis, sobretudo, na questão da contextualização da prática mais concreta em laboratório. De acordo com o estudo realizado por Hallwass e Bredow (2021), a acessibilidade e a familiaridade dos estudantes com o whatsapp podem ser determinantes para a manutenção dos processos de interação social e aprendizagem. Contudo, conforme depoimentos dos estudantes, o acesso não era tão fácil, ainda que

com o apoio financeiro para a inclusão digital, pois existiram outros fatores de impedimento por diversas razões, como a localização das moradias em que não havia sinal de internet. Logo, qualquer arquivo que poderia ser enviado via grupo de whatsapp, nem todos conseguiam visualizar e se apropriar do que estava sendo discutido por essa ferramenta. Não muito distante, outro estudo realizado por Rezende, Oliveira e Ferreira (2021) sinaliza para uma exaustão dos docentes e educandos no ensino remoto em acompanhar as tarefas sem a presença e a mediação dos educadores, o que revela impactos negativos do ensino remoto nos cursos do PROEJA.

Infere-se ainda nessa perspectiva que o ensino remoto é reconhecido como um formato assumido na tentativa de manter o vínculo entre os estudantes, bem como a coordenadora pedagógica afirmou realizar a manutenção desse vínculo constantemente, no intuito também de reduzir a evasão escolar dos jovens e adultos. Nesse cenário, o papel do educador em relação ao planejamento das atividades e permanente intermediação juntos aos estudantes se apresenta como uma importante estratégia pedagógica (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 97), que motiva e beneficia a permanência dos alunos já tão cansados e desanimados pela ausência física presente em sala.

Quando se questionou ao professor sobre a efetividade da integração teoria-prática em sua aula, este relatou que:

Geralmente eu tento contextualizar com uma situação prática da forma mais próxima possível da realidade dele. Aí depende do assunto, por exemplo, matemática financeira a gente pega vários exemplos envolvendo dinheiro, preços, descontos... já quando é algo na geometria, a gente tenta fazer coisas manuais né?! Por exemplo, quando a gente vai medir a circunferência, eu trago objetos circulares, latinhas vazias, tentando sempre mostrar que funciona. Quando é cálculo de áreas a gente mede a sala, a gente tenta utilizar essa relação concreta, mais próxima, mas depende muito do conteúdo (Professor Pedro)

Uma das dificuldades identificadas nas ações dos professores, conforme a pedagoga, se relaciona à questão de um currículo mínimo em que os conteúdos das disciplinas são bastante reduzidos e não permite aprofundar os conteúdos, da mesma

forma que a presença de grupos distintos na sala prejudica a linha de raciocínio e continuidade de um determinado conteúdo:

“Por exemplo, em uma aula, vamos supor que de 23 alunos, vêm 13. Aí na próxima aula da mesma disciplina, esses 13 já não vêm mais, vem outros, aí o professor tem dificuldade na continuação do conteúdo” (Professor Pedro)

Em consonância a isto, o professor afirma que a participação dos alunos em sua aula é boa, mas a não assiduidade gera problemas:

“A participação deles é muito boa. Na assiduidade eles são mais problemáticos... tem aquele grupo que vem sempre, e aquele grupo que vem parcelado, uma semana tá outra não... de maneira geral, quando a gente olha a frequência desses alunos, tendo em vista o número de alunos e os que frequentam é baixo... isso falando no presencial, quando pensa no remoto ainda é mais complicado” (Professor Pedro)

Ainda que a instituição tenha ajudado com a entrega de tablets e chips de internet conforme registrado anteriormente, os alunos não conseguiam acessar, portanto, a frequência às aulas remotas era reduzida.

As práticas relatadas no que diz respeito às estratégias do professor e a dinâmica da própria escola, contribuem para que o aluno tenha mais compreensão sobre os conteúdos, conduzindo a transformações em seus saberes, o que é identificado no relato a seguir quando se questiona sobre as mudanças observadas após o ingresso no PROEJA:

Mudou principalmente na forma de falar e se comportar. Sou menos tímida, tem nem comparação... e de entender algumas coisas, como por exemplo, assuntos de geografia, eu não gostava de geografia, agora eu amo, porque faz sentido na minha vida, eles têm uma forma de explicar diferente, eles ensinam e mostram dentro da realidade... só falar não adianta, tem que mostrar, e aqui eles ensinam e mostram o porquê. Dão sentido no que eles estão nos ensinando (Laura).

A forma como os alunos se percebem mediante o processo educacional que recebem é significativo. Pode-se afirmar que por essa perspectiva, o professor

modela um currículo fundamentalmente integrado, uma vez que se caracteriza por uma formação que vai para além dos domínios da técnica, interpretando, assim, o currículo integrado como avanço.

Dentre as mudanças observadas ao ingressar no curso do PROEJA, 100% dos alunos destacaram transformações nas questões sociais, de se comunicar com o outro, de superar timidez, de se relacionar e interagir socialmente:

Eu não conseguia nem abrir minha boca. Me achava tão pequenininha que parece que tudo que eu ia falar não tinha valor. E o PROEJA, ele me, me... gente... não sei nem te explicar... é realmente muito importante para mim. (Bianca)

Todas as mudanças possíveis. Desde a questão de falar ao se comportar. Tem a farda também que pesa muito. Quando você é vista com a farda do IFMA, as pessoas já te veem com outros olhos. As pessoas te respeitam mais... (Paola)

Ixee... muita... eu era muito na minha... aí desenvolvi a oratória, eu não falava em público, e eu aprendi muitas coisas também, abri mais minha mente... (Marta)

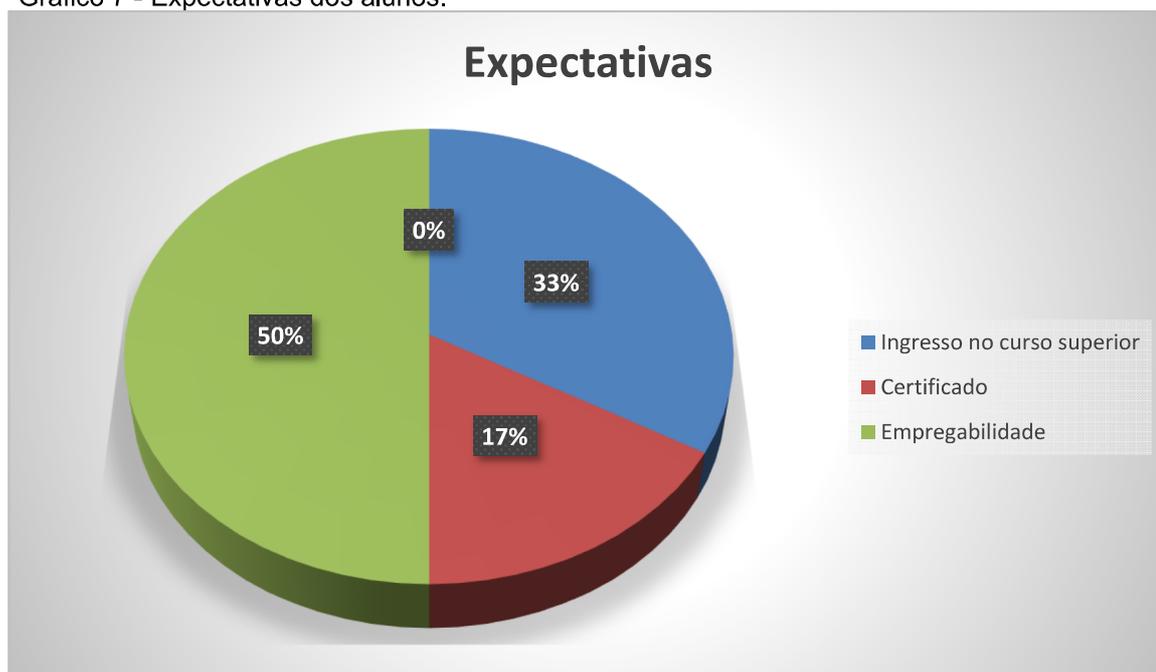
Conforme Sacristán (2017) o currículo é a expressão da função social da escola e isso tem suas consequências para o comportamento dos alunos e dos professores.

O papel mediador do professor para que os alunos obtenham resultados e significados concretos, partindo dos conteúdos assinalados pelo currículo, é evidente em diferentes tipos de métodos, situações, etc. e, mais ainda, naqueles conteúdos que os alunos aprendem unicamente se lhes é ensinado algo sobre eles (SACRISTÁN, 2017, p. 177).

Para o referido autor, entender a mediação dos professores no conhecimento é um fator necessário para que se compreenda melhor a relação entre o aluno e a aprendizagem, entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele possui e pelas atitudes que tem para o conhecimento que se adquire. Então o papel do professor é decisivo, uma vez que o significado atribuído ao currículo traça suas ações pedagógicas (SACRISTÁN, 2017).

Quanto às expectativas na finalização do curso, foram destacados os seguintes fatores:

Gráfico 7 - Expectativas dos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As expectativas registradas se coadunam com as motivações em continuar no curso. De acordo com os entrevistados, são complementares a essas expectativas, a tristeza por sair do instituto e ser bem visto na sociedade, o que também perpassa por outras falas mencionadas anteriormente.

O currículo integrado do PROEJA no IFMA se organiza de acordo com os fundamentos que são propostos pelo Documento Base. Contudo, ainda é preciso romper com a superação da justaposição de disciplinas que são impostas. Por ser ainda um currículo justaposto e mínimo, se constitui em um desafio para o processo de permanência, tendo em vista que as informações registradas trazem a percepção de que a compreensão dos conteúdos, que ocorre pela transdisciplinaridade por meio da prática docente, traz as respostas para as indagações do porquê estes alunos permaneceram no curso.

Por outro lado, a organização do currículo que viabiliza a prática dos projetos integradores se constitui como um avanço para o processo de permanência e para a formação integral, pois os estudantes deixam claro em suas falas a satisfação na aprendizagem de diversos saberes, não somente do interesse na emissão do diploma, mas por garantir sua própria humanidade. Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo integrado, a partir dessa organização, contribui para o reconhecimento das pessoas jovens e adultas enquanto trabalhadores e sujeitos que se reconhecem pelas falas bem mais desenvolvidas, como afirmados pelos próprios estudantes, e como

peças que têm direito à cidadania. O pensamento pedagógico a partir do currículo integrado, a práxis do docente e as intervenções e estratégias de mediação dos coordenadores também se constituem enquanto resultados positivos que advêm da orientação do currículo integrado, o qual é ao mesmo tempo político e também é prática por aqueles que o acessam e o executam.

Sentir-se sujeitos integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia traz uma confiança maior em permanecer no curso, em dialogar com seus pares e enfrentar as contrariedades que se apresentam em sua história escolar. Portanto, quando o currículo traz a oportunidade da construção de diversos saberes, sobretudo o do direito ao conhecimento próprio, conhecimento de si e sua própria consciência e supera padrões únicos de ciência e cultura, pode-se falar que este currículo se institui enquanto avanço para a permanência de jovens e adultos na escola.

Entretanto, nota-se que as dificuldades que perpassam pela materialidade dos elementos manifestados no currículo, como a transição dos conteúdos e disciplinas, ainda se constituem como um ponto de desafio para a permanência do estudante na escola, pois ainda que haja relações afetivas e vínculo positivo entre os estudantes, o sentimento do não saber prevalece contribuindo para que o jovem e adulto se encontre na incerteza de sua trajetória escolar, uma vez que o sentido atribuído à escola pode dar-se como perdido e o retorno da indagação se vai ou não aprender, ou o que vai aprender na escola não será respondido e suas expectativas, portanto, não atendidas.

Os impasses que se referem às consequências que o contexto pandêmico apresentou se instituíram como condicionantes para que os alunos se afastassem da escola, e para aqueles que ficaram, tiveram de resistir às próprias dificuldades institucionais, socioeconômicas e emocionais.

Então, pode-se afirmar que o currículo integrado do PROEJA no IFMA ainda se apresenta como um desafio para a permanência, mas que adentra no campo da representação do avanço na medida em que trabalha para a superação dos desafios postos, e se reconstitui enquanto currículo integrado que atende a uma formação humana no campo do acesso democrático ao conhecimento e na permanência do saber. E a participação de todos os atores escolares e sociais na intervenção e fortalecimento do currículo integrado contribuirá decisivamente para que este se constitua mais como um avanço do que como desafio na permanência escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o currículo é um documento que se constitui em um campo de poder, o qual influencia a forma de conhecimento e de saberes que são manifestados e direcionados para as modalidades de educação, destacando-se aqui a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo os sujeitos que retornam à escola em busca da conclusão de seus estudos e, sobretudo, da esperança em resgatar seus direitos e sua visibilidade social. Entender a juventude então nesse contexto, convém refletir sobre quem são esses jovens e adultos, em que foi discutido uma juventude heterogênea que se constrói e se reconstrói mediante o envolvimento com uma sociedade pós-moderna em constante transformação.

Dessa forma, o estudo da juventude se fez relevante para a compreensão desse público, pois a escola precisa se tornar um espaço que acolha os jovens e adultos em suas especificidades, levando em consideração a bagagem cultural, histórica e social dos alunos de maneira que estes se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e que ocupam um lugar e um papel na sociedade. Isto conduz ao entendimento da necessidade da Educação de Jovens e Adultos ser assumida enquanto política pública, tendo fundamentos, objetivos e direcionamentos.

A partir da história da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que a definição de políticas públicas para esta modalidade se apresenta como necessidade para ampliação e cumprimento dos direitos, em que o Estado é responsável pela oferta e garantia. Nota-se que a partir do estudo realizado, as dificuldades na implantação de políticas públicas que atendam às necessidades e expectativas da juventude neste cenário ainda é desafiante. São desafios inerentes a políticas que também perpassam pela identidade dos sujeitos, formação docente e a superação de uma visão fragmentada do conhecimento que torna a educação fragilizada para essas pessoas. Da mesma forma em que os condicionantes para a permanência dos jovens e adultos se constituem como desafios que acompanham a história da EJA.

Nessa conjuntura, o currículo se apresenta como uma necessidade para uma formação humana que supere a dualidade estrutural do conhecimento cultural versus conhecimento técnico, em que numa perspectiva integrada possibilita uma educação emancipatória, em que a formação passa a ter sentido para esse público.

A partir desse pressuposto, investigou-se neste trabalho o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nas repercussões que a organização do currículo integrado tem na permanência dos jovens e adultos estudantes do curso técnico em Rede de computadores do IFMA, Campus São José de Ribamar.

Para tanto, esta pesquisa consistiu em analisar o currículo integrado do referido curso, apreendendo a concepção de currículo integrado no PROEJA, identificando e discutindo os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o plano curricular do curso e os elementos constituintes do currículo integrado, bem como o processo formativo desenvolvido pelo programa, os quais interferem na permanência dos estudantes na escola.

Dessa forma, considerou-se as concepções de formação profissional desde o seu histórico, destacando-se as políticas regulamentadoras que afirmam a necessidade da integração entre teoria e prática, em que se defende uma educação emancipatória por meio de uma formação integral. A partir daí discorreu-se sobre a educação integrada compreendida como uma educação que objetiva a reintegração do sujeito na produção da vida através de uma formação que busque o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem levando à compreensão dos fundamentos e lógica de seu trabalho, constituindo-se neste, podendo-se estabelecer uma relação consciente entre educação e trabalho.

A organização do currículo integrado contribui para o fortalecimento dessas concepções discutidas, uma vez que poderá organizar-se com base nas dimensões que fazem parte da formação integral, as quais consideram os elementos de tempo, espaço, formação docente, integração de conteúdos e metodologias. A constituição do PROEJA se direciona para essas questões que envolvem a formação integral, tendo em vista a integração curricular visando à qualificação profissional e social que se relaciona e se constrói por meio de um processo democrático.

O currículo no documento base do PROEJA pressupõe a ruptura de modelos curriculares tradicionais e de uma organização de conteúdos rígida, promovendo conexões entre currículo e multiculturalismo ao levar em consideração a concepção do homem como ser histórico e social, perspectiva integrada de conteúdos, integração de saberes sociais, experiências dos alunos na construção do conhecimento, resgate da formação participativa e autônoma, interdisciplinaridade,

transdisciplinaridade e interculturalidade, as quais as instituições ofertantes do PROEJA precisam organizar nos planos de curso.

No entanto, a partir das discussões realizadas, analisou-se os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o plano curricular do curso, identificando-se teoricamente uma proposta curricular pautada na perspectiva de currículo integrado, matriz do curso organizada por disciplinas distribuídas em módulos, os quais durante a pandemia houve alteração no cumprimento. Ressalta-se que a flexibilização da carga horária e demais alterações realizadas de acordo com as especificidades dos estudantes influenciou na permanência dos jovens e adultos no curso, uma vez que estes puderam cumprir os créditos finais, não sendo prejudicados quanto as disciplinas que estavam em horários os quais muitos não poderiam cumprir, se não houvessem os ajustes.

Além do auxílio da instituição para que estes estudantes pudessem permanecer, considera-se que os 06 (seis) participantes da pesquisa que concluíram o curso, fazem parte de um ato de resistência, mediante todas as dificuldades que se fizeram presentes, sobretudo, no contexto da pandemia, pois a confiança na formação profissional conferia-lhes uma maior chance de acesso ao trabalho e mobilidade social, para que permanecessem. De igual modo, não se pode inferir que houve uma falha na permanência, pois em meio a esse processo ocorreu a pandemia causando prejuízos de todas as ordens.

Identificou-se ainda no plano de curso, os projetos integradores como elemento relevante para a permanência dos alunos no curso, pois, de acordo com os depoimentos, percebeu-se que os sujeitos se veem construtores do conhecimento e participativos de uma sociedade em que reconhecem seu papel e seu lugar, pois os projetos integradores viabilizam a visão crítica e emancipadora do conhecimento. Considera-se então que o currículo organizado nessa perspectiva se constitui como avanço para a permanência do estudante na escola. A própria política do PROEJA se caracteriza como um avanço, uma vez que visa possibilitar o retorno à escola, e uma formação articulada a uma escolarização pautada em todas as dimensões humanas.

Porém, no plano de curso da instituição, identificou-se um currículo que ainda se caracteriza por disciplinas justapostas, contribuindo para uma prática que não considera o aluno na construção do conhecimento. Isto remete a uma articulação teoria e prática fragilizada, o qual compromete o currículo integrado que se funda por esse viés, necessitando da revisão curricular do curso. Não há compreensão por parte

dos alunos da relação teórico-prática, o que se constitui como um desafio para a permanência, tendo em vista que o sentido da escola se perde para os estudantes por não compreenderem o processo, e não se sentirem pertencentes da construção deste saber.

A formação docente, neste contexto, torna-se imprescindível para que o curso técnico em rede de computadores avance para um sentido de formação que considere os fundamentos e princípios de uma educação integral emancipatória. A relação entre professor e aluno também foi um fator de permanência dos estudantes no curso, pois os docentes foram vistos como sujeitos motivadores da aprendizagem para os alunos. Contudo, tornou-se um grande desafio pensar na formação dos professores devido as propostas de grupos de estudos não terem sido efetivadas, e até mesmo pelas condições que o próprio governo atual não garantiu.

As expectativas dos estudantes em relação ao retorno à escola e à formação se atribuem às circunstâncias da empregabilidade, da independência financeira e da sua posição na sociedade. Isto é notável quando se percebe a visão que os alunos têm de si ao vestirem a farda da instituição, por conferir grande relevância para suas vidas o fato de estudarem no IFMA. Logo, a importância de permanecer na escola é substancial para garantia dessas expectativas que se manifestam pela motivação de ingresso no curso. Para os estudantes que permaneceram, a conclusão do ensino médio articulado a uma formação profissional se fez como condição de permanência.

O retorno dos alunos após o período de isolamento causado pela pandemia também se relaciona com essas expectativas, as quais residem na esperança de melhoria na qualidade de vida. Com a experiência do ensino remoto visto de forma negativa, por não terem condições de acompanhar as atividades por diversas razões explicitadas, o desejo pelo retorno presencial destes 06 (seis) estudantes caracterizou um processo de busca e permanência no curso após um período afastado do campus. Contudo, por motivos de empregabilidade e familiar, muitos não retornaram, considerando que são estes os fatores mais gerais que contribuíram para que se afastassem da escola, entendendo que são condições históricas que acompanham essa modalidade de educação.

Considera-se mediante esta pesquisa, que a expectativa inicial por tudo o que o PROEJA vinha revelando se traduzia pela possibilidade de pensar em um avanço, principalmente pelo que a proposta curricular traz ao representar elementos

para que os avanços se concretizem em termos de concepção, princípios e orientações. Contudo, na sua efetividade, grandes desafios foram revelados na implementação do programa, distanciando-se dos propósitos da política, pois a realidade concreta e objetiva desses sujeitos somada à conjuntura atual, tornou a permanência ainda um desafio. Assim, faz-se necessário refletir acerca de propostas para superação desses desafios e continuar evoluindo nos termos de avanços que foram identificados, compreendendo que o PROEJA não é somente um programa que oferta um curso profissionalizante, mas se traduz pela educação, dignidade, identidade, vida e sonhos que permeiam e envolvem toda uma juventude.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang LeoMaar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. Reformas do Estado e Políticas educacionais. **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.75. Campinas: CEDES, 2001.

AGUIAR, W.M.J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n° 110, p. 125-142, julho/2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf> Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / Gaudêncio Frigotto (organizador). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: **O sentido da escola** / Nilda Alves e Regina Leite Garcia (orgs.) – 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDRADE, Carla Coelho de; CASTRO, Jorge Abrahão de. Juventudes, educação e trabalho: avanços e desafios. In: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; MACAMBIRA, Júnior (Orgs.). **Trabalho e formação profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Ed. P&A, 2004.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP n0 01-2021), 2021.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun. 2002.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa. A Base comum no debate da política curricular (1996 – 2006): desconstrução e hegemonia dos discursos. 38º Reunião Nacional da Anped “Democracia em risco: a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência”. 01 a 05 de outubro de 2017 – São Luís – Ma. Anais Eletrônicos.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **Revej@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de pesquisa**, n.120, p.75-110, novembro/2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021; Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWTk112CHg> Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

_____. Decreto nº 5840, de 13 de Julho de 2006. Dispõe sobre a instituição, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.** Documento base. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década/ conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. **Tipologia da educação extra-escolar.** Brasília. 1980. 116 p. anexos (Série estudos e pesquisas, 5).

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Campus São José de Ribamar. **Plano do Curso Técnico em Rede de Computadores na forma integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.** São José de Ribamar. 2015.

_____. **Parecer nº CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível de superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2001^a.

_____. **Lei 13. 415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 12 de junho de 2021.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de saúde. **Resolução nº 466/2012.** Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou eu te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC / Moaci Alves Carneiro**. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2020.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico – cultural em trabalhos acadêmicos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.18, n.3, p. 487 – 496, jul/set. 2013.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2010.

CASTRO, M.G; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de população**, v.19, n.2, p.19-46, jul./dez. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cad. Pesq. São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Tradução: Sandra Pina. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2020.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf Acesso em: 20 jan. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. In: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico / Organizado por: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

COSTA, Rogener Almeida Santos. A família em busca de sentido em tempos de pandemia do covid. In: **famílias e escolas: o que podem aprender?/ [organizado**

por] Paulo Henrique de Souza e Ana Paula Batalha Ramos. – Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2021.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Formação da juventude e valores**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

DANTAS, Jeferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das ciências humanas. Universidade e Sociedade, **Andes-SN**, 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

DINIZ, Gleison Medonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Rev. Adm. Pública**. vol.48, nº03, Rio de Janeiro May/June, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandez. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 30 de dezembro de 2021.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>
Acesso em 30 de dezembro de 2021.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Marcia Amaral Correa de. **História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja/** Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira. – Brasília: Liber Livro, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”** 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas – SP, vol.32, n°93 May/Aug. 2018 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025 Acesso em 03 de março de 2022.

FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa**. Barcelona: El Roure, 1994.

_____; MELLO, Rodrigues de. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p.39-52, jan/jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18).

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: **Pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico** / Organizado por: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, v.10, n.1, 2008.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____; DICKMAN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e Base Nacional Comum Curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 871 – 884 jul./set.2017

GADOTTI, Moacir. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs.). – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta** / Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs.). – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. **A pedagogia da democracia de Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4357> acesso em 10 de junho de 2022.

GENTILI, Pablo. STUBRIN, Florencia. Igualdade, Direito à educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política Educacional, Cidadania e Conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **Educação e crise do trabalho**/ Gaudêncio Frigotto et.al. 12ºed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Verônica. **O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**/Tradução de Atilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. 15º edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Volume 2. 2º ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Volume 3. 3º ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. Educação integral: uma possibilidade de revisão de conceitos e práticas pedagógicas. In: **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**/Francisca das Chagas Silva Lima, Lucinete Marques Lima, Maria José Pires Barros Cardozo (Organizadoras). – São Luís: Edufma, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.

HALLWASS, Lia Cristiane Lima. Whatsapp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.14, n.2, maio/ago. 2021.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**/ organizadores Celso João Ferreti ... I et al. I. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55, novembro/2001.

HOTZ, Karina Grigio. **PROEJA: limites e possibilidades para a classe trabalhadora**. 2008. Disponível em:
<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrigiohotz.pdf>
Acesso em 01 de Maio de 2020.

IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 – 2023** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. — São Luís, 2019.

IFMA. **Projeto Pedagógico Institucional: 2019 – 2023** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. — São Luís, 2019.

INSTITUTO PICHON – RIVIÉRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviére**. Seminário promovido e coordenado pelo Instituto Pichon-Riviére de São Paulo. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2 edição. Vozes: Petrópolis, 1989.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KRAMER, Sônia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In: **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p.: v.1

KUENZER, Acácia Z. (org). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. (2004). **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico Do Senac*, 30(3), 81-93. 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501> Acesso em 04/07/2022.

_____. Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho**/ Gaudêncio Frigotto et.al. 12ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 1989.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

LEFEBVRE. Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa. V. 46 n. 159 p. 38-62 jan/mar. 2016.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. – São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Lucinete Marques. Estado, regulação e avaliação de políticas educacionais. In: **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização / Francisca das Chagas Silva Lima, Lucinete Marques Lima, Maria José Pires Barros Cardozo (orgs.). – São Luís: Edufma, 2012.

LOPES, Josué. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. VALENTIM, Silvani dos Santos. **CURRÍCULO INTEGRADO NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-PROEJA**. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/2553-7428-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2553-7428-1-PB%20(3).pdf) Acesso em: 29 jan. 2018.

LOPEZ, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: **Currículo: Políticas e práticas**/ Antonio Flavio Barbosa Moreira (org.). – 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: **Currículo: políticas e práticas**/ Antonio Flavio Barbosa Moreira (org.). – 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Revista Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, jul/dez 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Revista **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.4, ago/dez. 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e o desafio das novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar** /organizadores Celso João Ferretti ...et. al. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação docente do PROEJA**. Curitiba: CRV, 2016.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de. **O jovem no mercado de trabalho**. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/o_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf acesso em 06 jan. 2021.

MARX, Karl. **Instruções aos delegados do conselho geral provisório: as questões diferentes**, 1866. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. 1818/1863. **Contribuição à crítica da economia política**/ Karl Marx; Tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2 ed. – São Paulo: expressão popular, 2008.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª edição. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2006.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n°79, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: **Currículo: políticas e práticas/ Antonio Flavio Barbosa Moreira (org.)**. – 13° ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

_____.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs). 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/viewFile/6702/4903> Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. Rio de Janeiro, 2015.

NUNES, Ferreira Brasilmar; WELLER, Wivian: A juventude no contexto contemporâneo. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de pós-graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v.9, n. 2, p. 43-57, 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. O percurso do PROEJA/ES: Conflitos, desafios e proposições. In: **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja/ Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira**. – Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; Maria Margarida Machado. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja/ Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira**. – Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VfHTCkV5SFZWZf8PNwHk5Xk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 14 de janeiro de 2022.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja/** Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira. – Brasília: Liber Livro, 2012.

PEDROSO, Mack Leo. PROEJA: recortes de uma realidade educacional. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v.11, n.16, jul/dez 2010. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011%2C%20n.%2016%20%282010%29%2F3.%20Proeja%20-%20Recortes%20de%20uma%20realidade%20educacional.pdf Acesso em 30 de Abril de 2020.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; Brasileiro, Tania Suely Azevedo. **Políticas públicas educacionais e escolarização indígena**. Revista Educação e Emancipação, UFMA, v.9, n.3. São Luís: UFMA, 20016.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da escola**, Brasília, v.11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PINTO, Leila; ZANARDINI, Isaura. **O PROEJA** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos): reflexões a respeito da categoria trabalho como princípio educativo, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_852_leilacbr@hotmail.com.pdf Acesso em 30 de Abril de 2020.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf> Acesso em 01 de março de 2020.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza. PROEJA: Trajetória da educação profissional com a Educação de Jovens e Adultos. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 162-173, mai./ago. 2015.

PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. **Principais correntes da sociologia da educação**. – São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS. Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

_____. **A concepção do ensino médio integrado**, 2008a. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

_____. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Aldo; OLIVEIRA, Edna Castro; FERREIRA, Maria José de. Diálogos sobre práxis reflexiva docente e a adoção do ensino remoto no proeja. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.14, n.3, set/dez. 2021.

RICETTI, Miriam Aparecida. **A permanência dos alunos na EJA: um olhar nas dimensões políticas, social e motivacional** / Miriam Aparecida Ricetti. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. **Compromissos do educador de jovens e adultos**. In: Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.54, jul-set. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**/José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. 1998. Disponível em:
file:///C:/Users/User/Downloads/txt_151_20140602_032348%20(1).pdf Acesso em: 01 fev. 2018.

SANTOS, Annelise Rodrigues dos. Juventude ou juventudes? Para quem as escolas estão traçando as propostas curriculares do novo ensino médio a serem implantadas no Brasil Pós-pandemia? In: **famílias e escolas: o que podem aprender?** [organizado por] Paulo Henrique de Souza e Ana Paula Batalha Ramos. – Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2021.

SANTOS, Danielle Pereira Gonçalves dos. **Exclusão social: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir das obras de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire**. Monografia (Graduação) – UFPB/Educação. João Pessoa, 2018. Acesso em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14035/1/DPGS08012019.pdf>
Acesso em 10.jul.2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, as relações sociais e o bem-estar social na semiperiferia: O caso português. In: **Portugal. Um retrato singular** / SANTOS, B.S. (Org.). Porto: Afrontamento, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O social e o político na transição pós-moderna*. Lua nova: Revista de cultura e política, São Paulo, 1993. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000300010
Acesso em 28 de julho de 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis dos. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. Anais... UFRGS, 2011. Disponível em:
<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf> Acesso em 30 de dezembro de 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**. ANPEd – Editora Autores Associados, v.12, n.34, p. 152-165, jan./abr.2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar/ organizadores Celso João Ferreti ... I et al. I. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40 jan/abr.2009.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: **RAAB**, alfabetização e cidadania – políticas públicas e EJA, n.17, maio de 2004.

SOUZA, Paulo Henrique de. A gestão educacional e a comunicação com as famílias da geração C – do coletivo conectado no contexto do mundo pandêmico e banal. O

que podemos aprender? In: **famílias e escolas: o que podem aprender?/** [organizado por] Paulo Henrique de Souza e Ana Paula Batalha Ramos. – Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2021.

UNESCO. Juventude no Brasil. Disponível em:
<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brasil>

VIEIRA, Sophia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando o conceito simples. **RBPAE** – v. 23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

YOUNG, R.E. **The epistemic discourse of teachers: an ethnographic study.** Antopology and Education Quartely, v. 12, n.2, p. 122-144, 1981.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 2008. 118 p. (Polêmicas do nosso tempo; v.97

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ASPECTOS OPERACIONAIS DO PROEJA CONFORME
DOCUMENTO BASE (2007)**

1. Coordenação geral	SETEC/MEC
2. Instituições proponentes	Instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao SENAI; SESI; SENAC; SESC; SEST; SENAR; SEBRAE.
3. Instituições parceiras	Quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário
4. Modalidades de oferta	Presencial; semi-presencial
5. Oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas	Edital público; seleção realizada por entrevista, seletivo simplificado, sorteio ou outros meios; Para inscrição e matrícula os interessados deverão ter ensino fundamental concluído e idade compatível em conformidade com a legislação sobre a EJA.
6. Recursos Humanos	Pessoal próprio da proponente ou instituições parceiras.
7. Formação continuada de professores e gestores	Programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados pela SETEC/MEC.
8. Material educativo e publicações	Poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras.

9. Monitoramento e avaliação	Coordenados pela SETEC incidindo sobre aplicação de recursos; projeto pedagógico; pessoal envolvido no programa.
10. Financiamento	Poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e parcerias interministeriais.
11. Sistema de Comunicação e informação	Sistema Eletrônico de Registro e Gerenciamento Acadêmico (SiGA) interligado ao Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP).
12. Plano de implantação	Análise dos resultados alcançados e definição de ações para o período seguinte.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NATHALIA RISSANE COSTA GOMES
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

1. Por quais motivos você ingressou no PROEJA?
2. O que levou você a se matricular no curso “rede de computadores”?
3. Como você percebe o funcionamento do curso na instituição?
4. Na sua compreensão o que é currículo integrado?
5. Como as disciplinas são organizadas?
6. O que você mudaria na estrutura e funcionamento do curso? Por quê?
7. Descreva as relações com os seus professores pontuando todos os aspectos.
8. De um modo geral, quais mudanças você percebeu na sua vida após o ingresso ao curso?
9. Qual sentido você atribui ao trabalho e a sua formação profissional?
10. Quais são as suas dificuldades na vida acadêmica? Como são superadas?
11. As suas expectativas têm sido atendidas no decorrer do curso?
12. O que tem motivado você a permanecer no curso?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM COORDENADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NATHALIA RISSANE COSTA GOMES
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO CURSO

1. De que forma o currículo do curso está organizado?
2. Quem participa das decisões referentes a implementação do currículo na instituição?
3. Como o curso ajuda o aluno a superar as suas dificuldades?
4. Qual a frequência de participação dos alunos em grupos de pesquisa?
5. Quais são as estratégias para efetividade da integração teoria-prática?
6. Como é realizado o acompanhamento das estratégias traçadas para alcance dos objetivos do curso?
7. Existe formação continuada para os professores do PROEJA? Como tem ocorrido?
8. Como ocorre o acompanhamento dos alunos no decorrer do curso?
9. Quais orientações e estratégias para que o aluno permaneça no curso?
10. Quais são as atitudes da escola quando o aluno abandona o curso?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NATHALIA RISSANE COSTA GOMES
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Disciplina:

1. Há quanto tempo é professor do curso do PROEJA?
2. Quais as suas formações?
3. Como você traça o perfil dos alunos do PROEJA?
4. Qual a frequência de participação dos alunos na sua aula?
5. Como se dá a efetividade da integração teoria-prática em sua aula?
6. Quais são as estratégias utilizadas para os alunos que apresentam dificuldades acadêmicas?
7. Como se dá a relação professor-aluno?
8. De que forma os alunos são avaliados?
9. Em que medida você se sente preparado para relacionar as outras áreas do currículo com aquela que leciona?
10. Como você desenvolve o conteúdo da área de ensino que leciona?
11. Você tem participado da formação continuada para os professores do PROEJA?
Como tem ocorrido?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PEDAGOGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NATHALIA RISSANE COSTA GOMES
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PEDAGOGO

1. Há quanto tempo acompanha as turmas do PROEJA?
2. Quais as suas formações?
3. Trace o perfil dos alunos da turma rede de computadores do PROEJA?
4. Qual a sua frequência de interação com os alunos?
5. Como você percebe a relação entre alunos e professores?
6. Quais as dificuldades que você identifica nas ações dos alunos?
7. Quais as dificuldades que você identifica nas ações dos professores?
8. Você participou da elaboração do plano de curso? Se sim, como se deu?
9. Como o currículo ficou organizado no contexto da pandemia?
10. Como se deu a articulação teoria e prática no decorrer do curso?
11. Quais elementos presentes no currículo ajudam o aluno a superar dificuldades e permanecer no curso?
12. Existe formação continuada para os professores do PROEJA? Como tem ocorrido?
13. Quais orientações e estratégias para que o aluno permaneça no curso?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO TRAÇAR O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NATHALIA RISSANE COSTA GOMES
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	
Endereço:	
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> homem transgênero <input type="checkbox"/> mulher transgênero <input type="checkbox"/> homem transexual <input type="checkbox"/> mulher transexual <input type="checkbox"/> cisgênero <input type="checkbox"/> não sei responder <input type="checkbox"/> prefiro não responder <input type="checkbox"/> outros	
Data de nascimento:	
Cor/etnia: <input type="checkbox"/> branco <input type="checkbox"/> pardo <input type="checkbox"/> negro <input type="checkbox"/> amarelo <input type="checkbox"/> indígena	
Estado civil: <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado; separado <input type="checkbox"/> viúvo <input type="checkbox"/> união estável	

1. Em que você trabalha atualmente?
2. Qual a carga horária de trabalho?
3. Com qual idade começou a trabalhar?
4. Já deixou de frequentar alguma vez a escola?

(a) Sim. Por que? _____

(b) Não.

5. Qual sua renda mensal, aproximadamente?

(A) Nenhuma renda.

(B) Até 1 salário mínimo

(C) De 1 a 3 salários mínimos

(D) De 3 a 6 salários mínimos

(E) De 6 a 9 salários mínimos

Outro: _____

6. Sua casa está localizada em:

(A) Zona rural.

(B) Zona urbana

(C) Comunidade indígena.

(D) Comunidade quilombola.

7. Quantas pessoas moram com você?

(A) Moro sozinho

(B) Uma a três

(C) Quatro a sete

(D) Oito a dez

(E) Mais de dez

Outro: _____

8. Qual principal meio de transporte você utiliza para chegar à escola e/ou trabalho?

(a) A pé/carona/bicicleta.

- (b) Transporte coletivo.
- (c) Transporte escolar.
- (d) Transporte próprio(carro/moto).

Outro: _____

9. Possui filhos?

- (a) Sim
- (b) Não

10. Você participa e/ou recebe bolsa de algum programa?

(a) Sim. Qual? _____

R\$: _____

(b) Não.

ANEXOS

ANEXO B – FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE

11 PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO

Uma vez definida a estrutura organizacional do Curso Rede de Computadores, faz-se necessário determinar o quadro de gestão de pessoas para o seu desenvolvimento. Para tanto delimitamos abaixo os profissionais e respectivas disciplinas.

Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras
Matemática	Licenciatura em Matemática
Física	Licenciatura em Física
Química	Licenciatura em Química
Biologia	Licenciatura em Biologia
Geografia	Licenciatura em Geografia
Informática Básica	Licenciatura em Informática
Língua Espanhola*	Licenciatura em Letras/Espanhol
Língua Inglesa	Licenciatura em Letras/Inglês
PROJETO INTEGRADOR DA PRÁTICA PROFISSIONAL I(Integração Acadêmica)	Coordenador de Eixo
História	Licenciatura em História
Filosofia	Licenciatura em Filosofia
Sociologia	Licenciatura em Sociologia
Arte	Licenciatura em Arte
Educação Física	Licenciatura em Educação Física
Sistemas Operacionais	Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Algoritmos	Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
PROJETO INTEGRADOR DA PRÁTICA PROFISSIONAL II (Orientação Para Prática Profissional)	Coordenador de Eixo
Higiene E Segurança Do Trabalho	Engenheiro de Segurança do Trabalho
Empreendedorismo	Bacharel em Administração
Introdução A Redes de Computadores	Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Introdução A Sistemas Abertos	Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

<i>Eletrônica Digital</i>	<i>Engenheiro Eletricista</i>
<i>Laboratórios De Instalação De Serviços</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Banco De Dados</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Rede De Dados E Comunicação</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Gerencia de Projetos</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Administração de Sistemas Abertos</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Gerencia e Segurança de Redes</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Programação Web</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>PROJETO INTEGRADOR DA PRÁTICA PROFISSIONAL III (Orientação Para Prática Profissional)</i>	<i>Coordenador de Eixo</i>
<i>Arquitetura Tcp/Ip</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Cabeamento Estruturado E Redes de Acesso</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Interconexões de Redes</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>
<i>Arquitetura/Montagem e Manutenção de Redes</i>	<i>Licenciado em informática; Bacharel em Sistema de Informação; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</i>