

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO VIROTE LACERDA

**A EXPERIÊNCIA DO PROEJA-FIC/PRONATEC NA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PELOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS (EAJA)**

Goiânia 2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

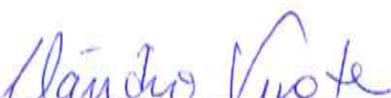
Nome completo do autor: Cláudio Virote Lacerda

Título do trabalho: A experiência do PROEJA-FIC/PRONATEC na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 11 / 11 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO VIROTE LACERDA

**A EXPERIÊNCIA DO PROEJA-FIC/PRONATEC NA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PELOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS (EAJA)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito obrigatório para a obtenção da qualificação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília de Castro Rodrigues

Goiânia 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Virote Lacerda, Cláudio

A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) [manuscrito] / Cláudio Virote Lacerda. - 2016.

179 f.: il.

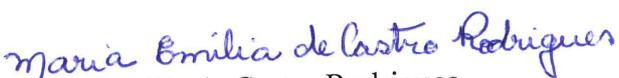
Orientador: Profa. Dra. Maria Emilia Castro Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2016.

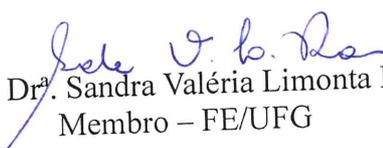
Bibliografia. Anexos.

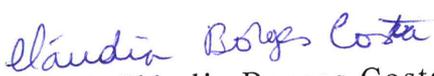
1. Trabalho. 2. Omnilateralidade. 3. Proeja-FIC/Pronatec. 4. Currículo Integrado. 5. PPP-EAJA. I. Castro Rodrigues, Maria Emilia, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CLÁUDIO VIROTE LACERDA - Aos vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis (29/09/2016), às 14h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Maria Emília de Castro Rodrigues**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; Prof^ª. Dr^ª. **Sandra Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG; Prof^ª. Dr^ª. **Cláudia Borges Costa**, doutora em Educação pela UnB para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“A experiência do PROEJA-FIC/PRONATEC na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA)”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Cláudio Virote Lacerda**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília de Castro Rodrigues que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília de Castro Rodrigues
Presidente – FE/UFG


Prof^ª. Dr^ª. Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – FE/UFG


Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Borges Costa
Membro – SME/Goiânia

*[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as
razões de ser de porque estou sendo assim,
mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...].*

Paulo Freire

Dedico às pessoas com as quais mais aprendi...

Minha mãezinha, exemplo de amor, carinho e
cuidado.

Minha amada esposa, exemplo de
determinação e superação.

Minhas três filhas, Laura, Luísa e Luana,
exemplo de carinho; que possam seguir o bom
exemplo do estudo.

Minha querida professora, Emília, exemplo
que me ensinou não apenas a teoria, mas
também a prática do amor pelo próximo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todos os servidores e demais trabalhadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em especial àqueles ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço a todos os professores do Programa, em especial aos professores José Paulo Pietrafesa, Sandra Valéria Limonta e Edna Mendonça Oliveira de Queiroz. Destes vou levar comigo não apenas o que me apresentaram dos livros, mas principalmente a forma como expressaram o amor, o respeito e a compreensão para com o aluno.

À professora Maria Emilia agradeço toda a paciência e compreensão. Com ela cresci e compreendi que a prática educativa também é uma forma de expressar o amor ao próximo.

Um agradecimento especial à professora Cláudia Borges pelas inestimáveis contribuições ao trabalho. Quero que saiba que fui extremamente influenciado por seu discurso, coerente com sua prática, desde o ensino médio.

Agradeço à minha amada esposa que, no limite de sua paciência e generosidade sempre esteve ao meu lado. Sem ela eu não teria conseguido galgar tão sonhado degrau. Obrigado, meu amor!

Quero agradecer a todos os colegas que se fizeram presentes nos encontros das disciplinas e que me permitiram uma aproximação mais íntima a ponto de dizer que finalizo este mestrado com mais amigos.

Aos companheiros Gláucia e Rafael, obrigado pelas contribuições.

Agradeço ao professor Virgílio José Távira Erthal pela compreensão e pelo apoio que me deu nesta jornada formativa.

Aos demais amigos de trabalho, Vívian, Hellyny, Johnathan, Eduardo, Angela, Antoniel, Marina, Miriã, Antonil e Simônia, agradeço pelo carinho.

Agradeço ao meu amigo, Thiago Pilotto, força sempre presente em momentos difíceis.

Ao meu amigo Rodrigo Amorim gostaria de agradecer pela presença edificante não apenas em minha vida, mas de toda minha família.

Gostaria também de agradecer ao amigo, Marquinhos, também sempre presente em dias difíceis. Desculpe-me pelo período de afastamento.

A todos os amigos não citados, mas presentes em minha vida.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horário Proeja-FIC/Pronatec ó EMJMO	125
Quadro 2: Eixo temático e subtemas (2013)	130

ANEXO II

Quadro 3: Público alvo e instituições parceiras	
Quadro 4: Fundamentação legal	
Quadro 5: Portarias MEC	
Quadro 6: Guia Pronatec de Recursos FIC	
Quadro 7: Resoluções FNDE (Rede Federal)	
Quadro 8: Resoluções FNDE (Redes Estaduais, Municipais e Distrital)	
Quadro 9: Resoluções FNDE (SNA)	
Quadro 10: Resoluções FNDE (IES e ETNM Privadas)	
Quadro 11: Notas Técnicas	

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1: Faixa etária/quantidade por sexo.....	153
Gráfico 2: Ocupação/Profissão segundo o sexo	154
Gráfico 3: Condição trabalhista dos sujeitos.....	155
Gráfico 4: Distribuição dos vínculos celetistas segundo faixa de escolaridade ó Brasil (2003, 2008, 2013) (em%).....	156
Figura 1: Rede temática	137

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAT	Centro de Apoio ao Trabalhador
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CMV	Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa ó Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEF-AJA	Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTIJNM	Escola Municipal em Tempo Integral do Jardim Novo Mundo
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FE	Faculdade de Educação
FE/UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fundeb	Fundo de Manutenção e de Valorização dos Profissionais de educação
Geaja	Grupo de Estudos em Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano

IFG	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC/Usaid	Ministério da Educação e Cultura/Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
Obeduc	Programa Observatório da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodem	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proeja-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ó Formação Inicial e Continuada
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RME	Rede Municipal de Educação
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESI	Serviço Social da Indústria
Setec/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
URE	Unidade Regional de Educação

RESUMO

LACERDA, Cláudio Virote. A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. [Dissertação de Mestrado em Educação].

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de construção do currículo na escola campo a partir do movimento de formação continuada realizado tanto no ambiente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) quanto no ambiente da própria escola. Para tanto investigou a formação dos sujeitos educadores e educandos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ó Formação Inicial e Continuada a partir da experiência piloto realizada na Escola Municipal de Tempo Integral do Jardim Novo Mundo (EMTIJNM) e a extensão da experiência para mais nove escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, quando o Programa passa a contar com financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, sendo denominado Proeja-FIC/Pronatec, mantendo os fundamentos do Proeja-FIC num processo de formação continuada de todos os profissionais envolvidos na experiência, com base nos fundamentos da Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP-EAJA), num movimento de formação humana para o trabalho, na perspectiva do currículo integrado. Para tanto a escrita da pesquisa buscou contemplar uma abordagem com base na categoria trabalho, que permeou todo o constructo teórico a partir de desdobramentos conceituais. Assim, o texto conta com uma discussão sobre a formação integral que, inevitavelmente traz à tona a discussão do trabalho como princípio educativo e discussões afins, tais como a dualidade histórica entre o saber e o fazer e conceitos relacionados. Tal discussão levou a uma abordagem sobre a formação integral e integração entre Educação Básica (EB) e Educação Profissional (EP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do currículo integrado. A partir desta abordagem foi feita uma contextualização sobre os processos de criação do Proeja, Proeja-FIC e Pronatec e a relação com a formação continuada na vertente dos fundamentos da PPP-EJA com vistas à construção curricular na perspectiva do currículo interdisciplinar e integrado. Analisamos o processo de formação continuada no âmbito da FE/UFG e na escola, utilizando-nos de instrumentos de pesquisa como observação, análise documental, entrevistas, questionários, compondo um estudo de caso, com acompanhamento tanto nos momentos de formação quanto nos momentos de planejamento coletivo, com vistas a acompanhar essa construção curricular e constatamos, por meio da análise, que tal construção curricular não contou com a integração necessária para a construção do currículo integrado tal como foi previsto, quer seja em função das condições materiais vivenciadas (não contratação dos profissionais da EP em tempo hábil, não continuidade de alguns em 2014, interrupção da contratação no primeiro semestre de 2014, etc.); da falta de formação/conhecimento da PPP-EAJA pelos sujeitos envolvidos no processo; resistências de educadores em implementar a PPP-EAJA, o discutido e construído coletivamente na formação, dentre outros aspectos, mas contou com movimentos de interdisciplinaridade que contribuíram para uma aproximação desta proposta.

Palavras-chave: Trabalho; Omnilateralidade; Proeja-FIC/Pronatec; Currículo integrado; PPP-EAJA.

ABSTRACT

LACERDA, Cláudio Virote. The experience of Proeja-FIC/Pronatec in Municipal of Goiânia Education: the construction of the curriculum by the subjects of Adolescent Education, Youth and Adults (EAJA). Goiânia: Federal University of Goiás, School of Education, Graduate Program in Education, 2016. [Dissertation in Education].

This study aimed to analyze the curriculum of the construction process in the field school from the continuing education movement performed both in the environment of the School of the Federal University of Education of Goiás and in the school environment. For both investigated the training of subject teachers and students at the National Vocational Education Integration Program in Basic Education in Adult and Youth Education Mode - Initial and Continuing Training with the National Program for Access to Technical Education and Employment (Proeja-FIC/Pronatec) from the pilot experiment conducted at the Municipal School Full Time Garden New World (EMTIJNM). With the extension of the experience for nine schools of the Municipal Education (RME) of Goiania the program now has the foundations of Proeja-FIC/Pronatec a continuing education process for all professionals involved on the grounds of the Political Proposal teaching teenagers of Education, Youth and Adults (PPP-EAJA) a movement of human training to work in the integrated curriculum perspective. For both the writing of the research sought to consider an approach based on the work category, which permeated the entire theoretical construct from conceptual developments. Thus the text includes a discussion of the integral formation that inevitably brings up the discussion of the work as an educational principle and related discussions, such as the historical duality between knowing and doing, and related concepts. This discussion led to a discussion of the comprehensive training and integration of Basic Education (EB) and Professional Education (EB) in the Youth and Adult Education (EJA) in the integrated curriculum perspective. From this approach it was made a contextualization of the processes of creation of Proeja, Proeja-FIC and Pronatec and the relationship with continued training in aspects of PPP-EJA fundamentals with a view to curriculum development in the integrated curriculum perspective. We have analyzed the process of continuing education within the FE/UFG and school, both in actual training times as in times of collective planning in order to follow this curriculum construction and found through the analysis that such a curriculum construction has not told the integration necessary for the construction of the integrated curriculum as envisaged, but which had interdisciplinary movements that contributed to an approach of this proposal.

Keywords: Work. Omnilaterality. Proeja-FIC/Pronatec. Integrated curriculum. PPP-EAJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: DILEMAS TEÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
1.1 Determinações socioeconômicas e políticas da relação trabalho e educação	24
1.2 A educação de jovens e adultos e a EP no Brasil	40
CAPÍTULO II: PROEJA, PROEJA-FIC E PRONATEC: O CONTEXTO DA SUA CRIAÇÃO, CONCEPÇÕES E DESAFIOS.....	56
2.1 Educação do trabalhador e a EPT frente à instituição do Proeja, Proeja-FIC e Pronatec: uma proposta integradora?	57
2.2 A experiência Proeja-FIC/Pronatec e sua gênese: o projeto piloto na Escola Municipal em Tempo Integral do Jardim Novo Mundo.....	76
2.3 A origem, os fundamentos da formação continuada e a relação com o currículo integrado no Proeja-FIC/Pronatec.....	86
CAPÍTULO III: SUJEITOS EDUCADORES E EDUCANDOS DA ESCOLA MUNICIPAL JMO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO	122
3.1 A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na EMJMO.....	123
3.1.1 Avanços e retrocessos na formação continuada.....	142
3.2 Os educandos da EJA na construção e vivência do currículo	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado pretende abordar o tema da experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ó Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) com foco na construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), no período de 2013 a 2015. Esta experiência foi realizada inicialmente em uma escola, no período de 2010 a 2012, com recursos do Proeja-FIC e, no período de 2013 a 2014, ampliou sua atuação para dez escolas da Rede Municipal de Educação (RME), utilizando recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), passando a denominar-se Proeja-FIC/Pronatec, e encerrando suas atividades em julho de 2015.

O desenvolvimento deste trabalho tem como objeto o processo de construção e implementação do currículo integrado da Educação Profissional (EP) com a Educação Básica (EB) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivenciado nesta experiência no período de 2013 a 2015, que envolveu um trabalho de formação continuada em serviço no que se refere aos sujeitos educadores, formadores, coordenadores, gestores e apoios, sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), em parceria com a SME e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), em relação à construção e implementação do currículo integrado com a EJA.

A formação continuada desses sujeitos se deu numa perspectiva em que as ações se convergiram num processo de pesquisa, estudos e sistematização de conteúdos acerca do currículo, e para tal concretização, no seu transcorrer foram discutidos temas como trabalho, trabalho e educação, trabalho como princípio educativo, formação integral/omnilateral, sujeitos da EJA, currículo e currículo integrado, organização do trabalho pedagógico, organização curricular, diagnóstico, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, docência compartilhada, registro de experiências, avaliação, dentre outros, numa perspectiva de abarcar a compreensão destes conteúdos no movimento de construção do currículo integrado para a

EJA.

Os objetivos da presente pesquisa nasceram pautados numa trajetória acadêmico-profissional iniciada ainda na graduação do curso de História da Universidade Estadual de Goiás, iniciado em 1999 e finalizado em 2003, que propiciou a primeira prática pedagógica docente por meio do programa de estágio executado no Serviço Social da Indústria (SESI), no Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT) Branca de Lima Porto, via Instituto Euvaldo Lodi (IEL), atuando como orientador de aprendizagem e ministrando aulas no Projeto Educação de Jovens e Adultos/Programa SESI Educação do Trabalhador, por meio do Programa Telecurso 2000, no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2003.

Sem dúvida alguma esses quase quatro anos de atuação junto à EJA foram suficientes para que diversos questionamentos surgissem, mas em função da imaturidade acadêmica não foram constituídas bases suficientes para o delineamento de um estudo mais aprofundado no sentido de melhor compreender a realidade a partir de questões surgidas neste espaço/tempo.

Após esta experiência, minha prática docente junto à EJA continuou por mais três anos numa instituição privada de ensino, na modalidade cursinho para os exames supletivos e, logo em seguida a certificação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Entretanto, a mais importante atuação junto a EJA foi como professor da disciplina de Recursos Humanos no Trabalho, no primeiro semestre de 2013, em uma das dez escolas, a Escola Municipal Buena Vista e, em 2013 e 2014 como Orientador Formador, na Escola Municipal Nova Conquista, ambas componentes do conjunto das dez escolas em que estava sendo desenvolvida a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, objeto do presente estudo.

Foi nesta função que alguns questionamentos acerca da experiência inicial junto à Escola Municipal em Tempo Integral do Jardim Novo Mundo (EMTIJNM) e, posteriormente estendido para dez escolas da RME, começaram a surgir em relação à temática da formação do educador a partir do currículo integrado na EJA integrada à EP na educação fundamental, se avolumando com minha inserção recente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) com a responsabilidade de atuar como coordenador do ensino médio e técnico e do Proeja, em busca de reestruturação e rearticulação da EJA com educação profissional e tecnológica (EPT) no nível médio em âmbito institucional, com foco na implementação do currículo integrado.

Assim, o tema da presente pesquisa pauta-se no surgimento de questionamentos que foram tomando forma a partir de leituras focalizadas, da atuação no programa e da prática

profissional, o que nos levou ao objetivo de buscar compreender a experiência formativa de EJA integrada à EP no Proeja-FIC/Pronatec, em uma escola da SME de Goiânia, no seu processo de construção e implementação do currículo para EJA trabalhadores, numa perspectiva do currículo integrado.

Nesta perspectiva o problema da pesquisa é saber se, a formação continuada implementada no Proeja-FIC/Pronatec na Escola Municipal JMO¹ (EMJMO) possibilitou a implementação do currículo integrado.

Vale destacar, entretanto que a EJA quase sempre fica em segundo plano frente às políticas públicas propostas para o âmbito educacional nacional. Em trabalho de estado da arte sobre o Proeja, Virote e Amorim (2015) perceberam que pesquisas revelam que se trata de um programa de EP articulada com a EB na modalidade de EJA marcado por dificuldades, limites e contradições. Mesmo as pesquisas mais otimistas não deixam de admitir as dificuldades de implantação do programa, de implementação do currículo integrado, da relação professor-aluno, além das dificuldades do acesso, permanência e conclusão dos alunos e alunas do programa. Estas são temáticas bastante discutidas pelas pesquisas e que podem ser consideradas satisfatórias em suas respostas. Outras temáticas, no entanto, ainda permitem indagações e revelam lacunas na pesquisa: é o caso de se investigar a implantação do Proeja nos estados e municípios, a questão do Proeja-FIC que necessita de maior aprofundamento teórico-prático, e as questões relativas à avaliação e gestão do programa num contexto de consolidação de sua implantação.

No contexto educacional, as reflexões sobre o currículo têm apresentado crescente evolução e, no âmbito da EJA com a EP, mais ainda, o que nos leva a pesquisar: no contexto do Proeja-FIC/Pronatec, como ocorre a construção e implementação do currículo para EJA trabalhadores, numa perspectiva do currículo integrado e como se dá o processo de formação dos sujeitos (educadores, formadores, coordenadores e apoios). Assim, as questões norteadoras são: Como se deu a construção do currículo para o Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia? Qual a relação existente entre a proposta de construção do currículo com o programa de formação continuada? No âmbito do Proeja-FIC/Pronatec, na EMJMO, como se deu a proposta de construção do currículo integrado entre os anos de 2013 e 2015? Como ele tem sido implementado neste *locus*? Quem são os sujeitos envolvidos e como se deu o processo de formação continuada nesta escola, no referido período?

Para responder a estas indagações, nos utilizamos de quatro passos

¹ Ao longo de todo o texto será utilizada a sigla EMJMO a fim de não identificação da escola.

metodológicos, a saber: 1) estudo de caso; 2) análise documental; 3) aplicação de questionários propostos a educandos e educadores com o propósito de analisar não apenas questões socioeconômicas e culturais, mas o processo de formação no período 2013-2015, dos relatos das experiências vivenciadas na escola, da produção escrita sobre as práticas pedagógicas e dos depoimentos de alunos, professores e gestores; e 4) levantamento bibliográfico.

A principal intenção do estudo é buscar compreender, a partir da análise dos dados obtidos a materialização do currículo integrado a partir da PPP-EAJA da RME, na escola onde a experiência ocorreu, sobretudo no que concerne aos seus princípios e eixos norteadores.

Interessa-nos também conhecer o desenvolvimento das atividades de formação, contemplando o trabalho com educadores da modalidade. Para tanto foi realizada a revisão de literatura em periódicos e bases de dados de dissertações e teses, tais como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Pesquisa, que hoje é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se as seguintes palavras-chave: trabalho, trabalho como princípio educativo, formação integral/omnilateral, EP, educação dualista, EJA, Proeja, currículo, currículo integrado.

Tal procedimento nos remeteu a um grande número de material bibliográfico o qual foi selecionado a partir da abordagem temática e começamos a leitura de blocos temáticos acerca do trabalho; educação e EJA e o Proeja; currículo e currículo integrado; currículo integrado na EJA/Proeja, dentre outras possibilidades.

A escrita da dissertação, iniciada com base numa abordagem acerca do trabalho, educação, formação integral/omnilateral e EJA, buscando conexões teóricas de autores como Rodrigues (2013), Rodrigues e Machado (2013), Castro (2011), Vittorete (2008), Costa (2008), Garcia (2011), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Frigotto (2008, 2009, 2011), Ramos (2009, 2011, 2013), Rummert (2007), Rummert e Alves (2011), Gramsci (2009), Marx (2003), Campos e Rodrigues (2011), Gentili et al. (2009), Hadad e Di Pierro (2000) dentre outros autores do segmento da EPT.

A escola que se tornou campo de pesquisa foi definida a partir do acompanhamento e análise inicial da prática das 10 escolas, onde foi realizada a experiência Proeja-FIC/Pronatec e que acompanhamos por meio da formação continuada desenvolvida pela FE/UFG no período de 2013 a 2015. Tal procedimento nos proporcionou elementos para o recorte do campo de pesquisa *in loco*. A amostra do questionário foi composta por jovens e

adultos estudantes, além de educadores, que atuam tanto na base propedêutica quanto na EP do Proeja-FIC/Pronatec, cujo critério de inclusão foi aceitarem participar da pesquisa respondendo ao questionário, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de exclusão foi a recusa na participação na pesquisa.

A título de esclarecimento, as dez unidades escolares² participantes do programa estão vinculadas às Unidades Regionais de Educação (URE) assim subdivididas: escolas 1 e 2 pertencem à URE Brasil de Ramos Caiado; escola 3 e EMTIJNM pertencem à URE Central; escolas 4 e 5 pertencem à URE Jarbas Jayme; escolas 6 e 7 pertencem à URE Maria Helena Batista Bretas; e as escolas 8 e 9 pertencem à URE Maria Thomé Neto.

Ao abordarmos quem são os sujeitos e como se deu o processo de formação continuada, na verdade nossa intenção é conhecer um pouco mais sobre os mesmos no tocante à sua individualidade, sua condição de ser social, sua atuação enquanto cidadão e suas características de profissional da EJA e de jovem/adulto estudante e trabalhador, motivo pelo qual nos sentimos inspirados a propor um questionário que, em sua estrutura de perguntas, além de questões socioeconômicas e culturais, também busca compreensão, através das respostas, de elementos estritamente relacionados ao processo de formação oferecida pelo Proeja-FIC/Pronatec no universo da pesquisa.

No estudo de caso vimos que esta é uma das escolas onde o trabalho pedagógico e a organização curricular se aproxima ao máximo do objetivo a ser alcançado no projeto da formação continuada e na PPP-EAJA, qual seja: possibilitar a educadores, educandos e demais profissionais construir coletivamente e significativamente um currículo que integrasse EJA e EP, partindo da realidade dos educandos.

Tais pressupostos nos remetem à reflexão estabelecida pelo próprio Paulo Freire (1996, p.33) em que afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ora, não há construção de currículo integrado sem se levar em consideração o que os sujeitos educandos trazem consigo em sua jornada durante toda a vida. Suas histórias, suas experiências, conquistas e dissabores, projetos e realizações, anseios; tudo dentro de si é elemento primordial para a construção daquilo que conhecemos como currículo, mas sem esquecer que o significado deve estar presente para que estes sujeitos se sintam, de fato, compreendidos, aceitos e valorizados num ambiente em que, tradicionalmente a hierarquização dos conhecimentos se faz presente e culmina na evasão de educandos por não

² 1) Presidente Vargas; 2) Nadal Sfredo; 3) Pedro Costa de Medeiros; 4) Abrão Rassi; 5) Buena Vista; 6) JMO; 7) Nova Conquista; 8) Jalles Machado de Siqueira; 9) Jesuína de Abreu, além da Escola Municipal em Tempo Integral do Jardim Novo Mundo.

encontrarem relação do ensinado com sua própria vida. Neste sentido é preciso pensar certo, conforme o significado freireano da expressão.

Assim, a opção de escolha pela escola campo se deu, em primeiro lugar, por ser uma das escolas em que mais se notou o envolvimento, tanto da equipe gestora quanto da equipe de educadores no sentido de construir uma formação para EJA pautada na construção de um currículo integrado, aproximando-se dos objetivos propostos na formação continuada. Além do mais, também ajudou no processo de pesquisa minha aproximação com a equipe formadora responsável pela formação dos educadores participantes do programa na referida escola e com a própria coordenação pedagógica e direção, possibilitando-nos acesso a informações iniciais sobre a experiência e liberdade para atuação *in loco*.

A partir desta aproximação e de diálogos com os responsáveis pela formação de outras escolas, foi aumentando o interesse pela pesquisa sob uma ótica mais específica, a da formação dos sujeitos, e também por se tratar de uma escola que se encontra em um bairro com pouquíssimas oportunidades educacionais e profissionais aos seus moradores o que, resguardadas as devidas proporções, poderia ser útil para futuras pesquisas no âmbito da EJA trabalhadores.

Considerando ainda o pressuposto de Paulo Freire (1996), que afirma que cada currículo deve ser elaborado em consonância com o público a que se destina, sendo que, para tal, cada professor deve conhecer a turma, os saberes e as experiências já vividas... onde ensinar exige pesquisa, [í] exige respeito aos saberes dos educandos (p. 16).

A compreensão de Freire de que o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo (1987, p. 78), orientou o trabalho com os educadores e a escuta aos educandos, desde o levantamento das temáticas de trabalho até a definição dos eixos temáticos na formação continuada desenvolvida pela FE/UFG e na escola campo de pesquisa.

Quando abordamos o currículo integrado nesta perspectiva, estamos nos referindo à construção de um currículo que leve os trabalhadores a tornarem-se capazes de analisar e compreender a educação como ponto de partida para sua formação humana, ou seja, o processo de aprendizagem escolar deve ser capaz de proporcionar condições para que coletivamente os trabalhadores tomem, na relação com o meio, a consciência do mundo real para além de como é substancialmente posto, e assim poder transformá-lo em conformidade com suas necessidades de classe.

Não percamos de vista que a discussão da proposta de pesquisa se dará com base em pressupostos que tem como fundamento o referencial teórico freireano que, durante a formação continuada, nos ajudou a construir categorias teóricas como a escuta do sujeito,

apreensão da realidade, respeito aos saberes prévios dos sujeitos, tema gerador, eixo temático, currículo integrado, palavra significativa, relação com base no diálogo, dentre outras que serão melhor explicitadas e abordadas na escrita da dissertação.

Os dados quantitativos obtidos nos questionários e demais instrumentos de pesquisa utilizados foram sistematizados e organizados em tabelas e gráficos, para estatística descritiva simples, sendo analisados e discutidos com base na literatura pertinente.

Neste momento o movimento de análise e discussão acerca do processo de implantação e da trajetória e consolidação do Proeja-FIC/Pronatec foi feito através de leituras de textos e documentos já produzidos em outras pesquisas e através da análise documental, entrevistas e produções que orientaram, constituíram e avaliaram a implantação e o desenvolvimento do referido Programa. Assim, foi possível vislumbrar suas principais características e especificidades e, em alguns estágios a identificação de momentos favoráveis e contrários à sua continuidade, além de observar medidas tomadas pelo coletivo administrativo responsável por manter sempre em funcionamento, mesmo a duras penas, o atendimento às classes de jovens e adultos estudantes trabalhadores.

A experiência vivenciada nestes cinco anos de trabalho do Proeja-FIC afere preliminarmente que a EJA precisa urgentemente de políticas públicas que favoreçam e consolidem iniciativas como as desenvolvidas nas 10 escolas da SME de Goiânia, num movimento claro de cooperação entre instituições e de envolvimento da sociedade, o que a torna significativa sob a ótica da construção coletiva de soluções que visam atender aos anseios da sociedade, ainda que estejamos falando apenas dos jovens e adultos trabalhadores sem, ou com baixa escolarização.

Nesta disposição, a dissertação foi composta por três capítulos. O primeiro capítulo faz uma abordagem sobre dilemas teóricos acerca do trabalho e a EJA, detalhando discussões sobre aspectos socioeconômicos e políticos, com alusão ao trabalho e educação, além de traçar um paralelo entre a EJA e a EP no Brasil.

Neste capítulo foi empreendido um esforço na tentativa de estabelecer algumas determinações socioeconômicas e políticas da relação trabalho e educação convergindo na discussão da categoria trabalho com um conseqüente desdobramento conceitual que perpassa pelo trabalho como princípio educativo, elemento indispensável para a abordagem que ora se propõe sobre a integração entre a EB e a EP.

Todavia as concepções do trabalho como princípio educativo nos levaram à discussão sobre omnilateralidade numa perspectiva de formação do ser humano que rompe com as determinações de um sistema socioeconômico e político fundamentado na exploração

do trabalho como mecanismo de acumulação do capital.

Nessa vertente a discussão propõe uma análise crítica do trabalho enquanto princípio educativo, o qual é capaz de instrumentalizar os sujeitos e possibilitar uma compreensão crítica da educação como mecanismo de entendimento da realidade e superação da formação dualista que prevê uma separação entre o saber e o fazer, fragmentando o conhecimento e impedindo a compreensão de sua totalidade.

Assim analisamos a proposta da integração da EB com a EP para a EJA por meio do currículo integrado, processo pelo qual se processa a integração curricular levando-se em consideração a formação integral do sujeito educando compreendido como um ser histórico e social com plena capacidade de se apropriar dos conhecimentos científicos e tecnológicos como forma de favorecimento do seu desenvolvimento humano, se recriando e se reconstruindo a todo instante pelo trabalho.

É neste contexto que apresentamos uma abordagem sobre a EJA enquanto modalidade de ensino composta, fundamentalmente de sujeitos trabalhadores e historicamente sujeita a programas governamentais de caráter assistencialista e sem compromisso com os sujeitos que a compõem. Por isso consideramos tão importante realizar um movimento de congruência entre as categorias apresentadas: trabalho, trabalho como princípio educativo, formação integral e currículo integrado como elementos capazes de oferecer a estes sujeitos uma trajetória formativa que não apenas lhes dê elevação de escolaridade e formação profissional, mas que, acima de tudo, os capacite para uma prática reflexiva e libertadora diante das condições socioeconômicas e políticas que lhes são impostas.

O segundo capítulo descreve o processo de criação do Proeja, do Proeja-FIC e do Pronatec, com abordagem sobre a educação do trabalhador numa perspectiva de integração entre a EB e a EP.

Para tanto se empreendeu uma contextualização da EP no Brasil e sua relação com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs) e correlação da integração da EP com a EJA por meio de programas de governo. Assim discutimos a educação do trabalhador e a EP frente à instituição do Proeja, Proeja-FIC e Pronatec na tentativa de elucidar se há, entre estes programas, um movimento de integração na perspectiva da formação humana para o trabalho.

Para isso apresentamos seus preceitos e fundamentos entrecruzando com a proposta integradora oriunda da experiência da EAJA da RME de Goiânia que, a partir da realização de um projeto piloto por meio do Proeja, institui o Proeja-FIC/Pronatec se utilizando dos fundamentos da PPP-EAJA na vertente de uma educação crítica, pautada na

formação integral do sujeito educando, cujo embasamento perpassa pela concepção do conhecimento; princípios da linguagem, da aprendizagem e do trabalho coletivo que convergem numa proposta de formação continuada a partir da ação-reflexão-ação.

Encerramos este capítulo descrevendo a origem e os fundamentos da formação continuada a partir da experiência acima citada, tida como piloto para expansão das atividades em mais outras nove escolas da RME tendo como base orientadora a PPP-EAJA na construção de um percurso de formação continuada realizado para todos os participantes da proposta, que foi levada adiante por meio da parceria entre a FE-UFG, SME e IFG. Destacase, pois que o papel das duas primeiras instituições foi mais efetivo e decisivo no processo formativo e que o IFG contribuiu, em parte, para o financiamento da proposta, posto que era gestor oficial do Pronatec durante o período de realização da experiência.

Por fim, o terceiro capítulo traz elementos que mostram como se deu esta experiência no universo da pesquisa, com enfoque na construção do currículo a partir da formação continuada realizada no âmbito da FE/UFG para os orientadores-formadores, coordenadores pedagógicos e professores pesquisadores e na própria escola, por meio do trabalho coletivo consubstanciado nos momentos de formação e nos planejamentos.

Foi feito um relato sobre a experiência na escola universo da pesquisa, cujos esforços se desdobraram não apenas no processo de formação continuada de professores e gestores, mas também na tentativa de integração entre EB e EP por meio dos princípios e fundamentos da PPP-EAJA expressos na proposta de formação do sujeito educando pelo currículo integrado e com base nos documentos base do Proeja e Proeja-FIC, no Guia Pronatec de Cursos FIC e no próprio projeto de formação continuada dos professores que foi pensado, discutido e elaborado numa perspectiva do trabalho coletivo pelos três parceiros já citados. Portanto, pretende-se com a pesquisa analisar o processo de construção do currículo na escola universo da pesquisa a partir do movimento de formação continuada realizado tanto no ambiente da FE/UFG quanto na escola em questão. E aqui convidamos o leitor para nos acompanhar no desvendamento deste processo.

CAPÍTULO I

DILEMAS TEÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O desafio da escrita deste capítulo não reside apenas na articulação das ideias de pensadores sobre trabalho e educação sob a ótica do materialismo histórico dialético, considerando as transformações histórico-sociais como elementos que sempre colocaram o trabalhador em desvantagem frente ao processo de escolarização/formação técnico-científico-profissional no sistema socioeconômico e político capitalista globalizado e neoliberal.

Trazer tais elementos num processo de contextualização histórico-social e fazer a crítica na relação com a pesquisa, mais especificamente com o seu objeto requer um esforço de ligação entre o que se abstrai das leituras e o que se percebe no campo de observação, sobretudo no que tange ao sujeito na construção teórica e nas discussões que se apresentam frente a sua atuação enquanto jovem, adulto e/ou idoso trabalhador estudante.

Se lançarmos um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil o que percebemos é que há um descompasso muito grande em relação ao acesso, à permanência e êxito na conclusão da EB. É necessário, nesta perspectiva, elegermos como pauta de primeira ordem a discussão sobre esta questão. Entretanto é preciso compreender também que o processo de continuidade na aprendizagem e, também porque não dizer, no ensino, não deve estar restrito apenas ao tempo e espaço de escolarização, numa perspectiva tradicional da educação.

E é justamente por isso que explicitar a abordagem que constitui a EJA, tanto no que concerne às peculiaridades desta pesquisa, no campo da construção do currículo integrado, quanto às políticas que a constituem é tão importante, sobretudo quando se propõe retomar categorias como trabalho e educação cuja discussão está voltada para este sujeito e se dispõe, ainda a discutir alguns conceitos e preconceitos relacionados a esta modalidade de

ensino sob a ótica da realidade brasileira reforçando-a enquanto uma modalidade com fortes traços de educação popular cujos métodos de ensino e práticas didático-pedagógicas ainda a arremetem aos movimentos sociais populares.

1.1 Determinações socioeconômicas e políticas da relação trabalho e educação

Compreender a relação entre trabalho e educação é de grande importância para a pesquisa, uma vez que o cerne da discussão perpassa por conceitos e categorias que vão oferecer suportes teóricos para questões relacionadas à EPT que, indispensavelmente estará presente na constituição das bases do currículo integrado.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro polo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. [...] (MARX, 1996, p. 358-359).

Ora, mesmo que haja qualquer resquício ou ensaio de revolta, a violência, não aquela já sofrida no âmbito econômico, mas aquela que massacra, mói, dilacera, alquebra e reconfigura o trabalhador, também é empregada quando considerada necessária pelo sistema. Isso é reflexo de um pensamento que atribui que a origem do trabalhador está direta e intrinsecamente associada às condições naturais de produção, ou seja, ele também é tão dependente do capital que por ele é sustentado ao passo que as relações de dependência e dominação vão se ampliando e se perpetuando. Trata-se, sem dúvida, de um pensamento radical marxista sob a ótica de sua originalidade.

Tantas são as ferramentas disponíveis aos capitalistas no afã de não apenas garantir a manutenção do *status quo*, mas de recriá-lo ao seu bel prazer, que a própria origem sócio-histórica do processo produtivo capitalista se confunde com os interesses da classe burguesa nascente e já dominante, que se utiliza do próprio Estado para estabelecer condições regulatórias dos salários a fim de que permaneçam dentro dos contornos adequados - ao capitalismo, é claro - à obtenção da mais valia. Para tanto, para essa burguesia não é imoral manter o trabalhador dependente de seu próprio trabalho diante de uma jornada já delongada e extenuante, um momento excepcionalmente apropriado à acumulação do capital (MARX,

1996).

No âmbito da teoria marxista, ao se buscar entendimento acerca de demandas relacionadas às questões de cunho material com base na apreciação sobre a maneira de como as relações humanas ocorrem em suas interações de modo empiricamente observável, o ponto crucial é o elo para a compreensão do desenvolvimento humano, bem como as possibilidades revolucionárias de transformação é o trabalho (MARX, 2004).

Seria o mesmo que dizer que a humanidade do homem só se torna evidente a partir de sua capacidade produtiva, já que este movimento confere à humanidade sua própria totalidade, o seu todo orgânico onde as conexões de tudo que a rodeia se interligam, sobretudo no que diz respeito às relações sociais. Na argumentação de Jacinto (2011) para Marx a explicação da gênese e funcionamento de uma sociedade só é possível a partir da compreensão de como os indivíduos dessa sociedade estão organizados no processo produtivo de tudo que é necessário à sua própria existência. É exatamente onde o trabalho se insere como categoria imprescindível para explicar a existência humana.

Um dos elementos que permite esse movimento histórico e dialético é o trabalho. Este é o fator central de humanização de qualquer indivíduo, pois permite a interação entre o homem com o meio natural, no qual o primeiro transforma e molda o segundo para adequar-se as suas necessidades (JACINTO, 2011, p. 24-25).

Tendo por base tal argumento entendemos a pertinência da reflexão acerca da humanização do sujeito, considerando o trabalho como constituição humana. O processo educativo nessa concepção reconhece o trabalho como princípio constituinte da formação humana. Dessa forma, a educação torna-se um espaço privilegiado em que o sujeito pode atingir um desenvolvimento realmente humano, ressaltando que, para tanto, faz-se necessária a apropriação dos elementos históricos e culturais desenvolvidos durante toda a existência humana (JACINTO, 2011).

Ao falar sobre a educação como transcendência positiva da auto-alienação do trabalho, numa interpretação clássica dos escritos filosóficos de Karl Marx, Mészáros (2005, p. 59), diz que nossa sociedade vivencia situações de tamanha desumanização, alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência - muitas vezes também caracterizada como 'reificação' - porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Para ele, concordando e, inclusive citando Marx, é preciso que mudemos completa e radicalmente toda a nossa maneira de ser, o que entendemos ser possível por meio do processo educativo, incluindo a consciência do trabalho como parte desse processo.

A compreensão da leitura marxista sugere que o trabalho é o construto basilar tanto do indivíduo social quanto da própria sociedade e é por ele que se pode estabelecer a origem de várias categorias componentes da história humana, indispensáveis para o entendimento de questões suscitadas durante a constituição de todo o processo histórico-social que, por sua vez vai explicitar e descrever em pormenores não apenas o caráter social do homem, mas também sua historicidade como construção de sua essência e existência através de sua atividade original. Assim, não se pode negar que:

Habitamos um espaço **feito** por nós mesmos em nossa condição de *homo faber*, isto é, como seres experimentados na arte de **trabalhar com as mãos**, de **fabricar**, e opomos esse espaço ao campo de nossa existência elementar como *animal laborans*, seres estritamente biológicos inseridos nos inexoráveis processos vitais impostos pela natureza. Considerados em nossa vida biológica, somos seres naturalmente dados, mundanamente pensados, e **fazemos** um mundo concomitantemente ao ato de **fazermos** a nós mesmos (JESUS, 2012, p. 23). (Grifo nosso).

A citação acima define bem a essência da atividade original aludida no parágrafo anterior e os grifos realizados mostram como a humanidade está intrinsecamente relacionada com o ato de fazer, de construir a si e de transformar o mundo por meio do seu trabalho. E conforme o mesmo autor isso acontece:

[...] porque o trabalho, a obra e a ação, as condições mais elementares da vida humana, situam-se em um lugar fora de nós e, como tal, estão sempre abertos às nossas experiências fenomênicas de mundo. O homem que trabalha e o que fabrica estão ali, diante de nós, e podemos perceptualmente vê-los fabricar e trabalhar, assim como os homens na condição de atores políticos se encontram na ribalta das luzes públicas, para que todos os que queiram possam contemplá-los (JESUS, 2012, p. 47).

Gramsci (1982) contribui para uma nova teoria da educação em que critica a forma tradicional de como o trabalho manual e o trabalho intelectual são distintos, ou seja, é preciso ter em mente que tal diferenciação tem como ponto de partida um fundo ideológico que tende a desviar o foco das funções reais que se originam e ocorrem no seio da vida social e produtiva e traz à tona o enfoque nos aspectos técnicos acerca do trabalho, desprezando a atividade intelectual em atividades físicas e mecânicas. Nesta linha de raciocínio Gramsci é claro em seu discurso ao estabelecer que todos os homens, sem distinção, são intelectuais, entretanto nem todos, no seio da sociedade, exercem atividades de cunho puramente intelectual.

Não é possível, portanto, provocar uma cisão entre o *homo faber* e o *homo sapiens* levando-se em consideração que não há possibilidades de se excluir a participação intelectual de qualquer que seja a atividade humana. Neste contexto, Monasta (2010, p. 22) diz que:

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a divisão real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade, independentemente do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual.

O autor ainda destaca que, no que diz respeito à educação em seu significado essencial, o pensamento gramsciano pondera que a educação técnica no mundo moderno está associada ao trabalho industrial de forma muito estreita em toda a cadeia de trabalhadores, ou seja, do mais desqualificado e inocente, até o mais tecnicamente qualificado, entretanto, esta mesma educação deve servir de fundamento para a construção de um novo tipo de intelectual, ou seja, deve servir a todos sem distinção e estabelecer um vínculo mais profícuo entre escola e trabalho, bem como educação técnica e educação humanista (MONASTA, 2010).

O que se constata acerca do pensamento gramsciano é que sua argumentação estava inclinada a criticar a escola italiana, o próprio sistema educacional, e que ainda havia uma ênfase característica no ensino técnico voltado para a classe trabalhadora que estava sempre em busca de uma colocação no mercado de trabalho ou, por outro lado, no ensino humanista voltado aos pequenos burgueses onde o objetivo principal era fazer os componentes dessa classe os futuros ocupantes dos cargos disponíveis na administração pública. Assim, o grande desafio deste pensamento era articular um discurso em defesa de um sistema escolar que pudesse garantir a todos, trabalhadores ensino técnico-científico articulado ao saber humanista, o que possibilitaria aos trabalhadores a possibilidade de desenvolvimento cultural antagônico ao que já estavam submetidos, possibilitando-lhes autonomia e ascensão (DEL ROIO, 2006).

Refletir sobre a questão do trabalho numa perspectiva teórica mais aprofundada é importante para nos posicionarmos quanto à contextualização do sujeito aluno da EJA, reconhecidamente na condição de trabalhador, adolescente, jovem e adulto ocupante de uma posição na sociedade onde sua força de trabalho é “vendida” como produção de riqueza, mas que para esse sujeito é meio de subsistência.

Ressalte-se que as características básicas dos sujeitos da EJA são fundamentalmente semelhantes, independentemente onde este sujeito se encontre dentro do território nacional e, trazendo esta realidade para nosso universo de pesquisa podemos, de acordo com os resultados obtidos com nossa pesquisa, traçar um perfil socioeconômico que mostra um jovem/adulto pobre, em sua grande maioria autodeclarado preto ou pardo, com faixa etária predominantemente entre os 16 e 39 anos de idade, trabalhadores em precárias

condições de trabalho.

Observamos ainda um jovem e adulto, na maioria, trabalhador informal ou explorado, com famílias extensas, baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, usuário da rede pública de ensino e que estuda para poder garantir elevação da escolaridade e garantir a formação profissional para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Os jovens e adultos, enquanto sujeitos não apenas da pesquisa, mas também do capital, estão intrinsecamente inseridos num modelo econômico que privilegia a produção por meio da exploração do trabalho fomentando a acumulação de capital. Assim:

O processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho. Produz produtos e mercadorias. O trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca. Mas o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital (ANTUNES, 2004, p. 126).

Vale aqui uma importante complementação: õ[...]. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capitalö (MARX, 1982, p. 584). Assim é a mais-valia, através do excedente produzido pelo trabalho do homem que valoriza a mercadoria e lhe confere não apenas valor de uso, mas também valor de troca, gerando lucro que, por sua vez, gera capital.

É preciso entender que o tempo de trabalho é uma compreensão marxista que figura o centro desta linha teórica no âmbito da sociedade capitalista. õA produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho [...]ö. Chegamos ao trabalho necessário e trabalho excedente, ou seja, para que o trabalho excedente seja prolongado, deve-se encurtar o trabalho necessário e assim o salário é produzido em tempos cada vez menores e o excedente (mais-valia) em tempos cada vez maiores. Isso quer dizer que o trabalho necessário garante a satisfação das necessidades básicas do trabalhador (ou deveria garantir); o trabalho excedente gera mais-valia que, por sua vez, gera capital (MARX, 1982, p. 585).

Assim, para a transformação de dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro deve encontrar o trabalhador livre no mercado, livre no duplo sentido que ele disponha de sua força de trabalho enquanto pessoa livre e de que, por outro lado, de que ele não possa vender outras mercadorias, esteja solto, sozinho e livre de todas as coisas necessárias para a efetivação de sua força de trabalho (GRESPLAN, 2012, p. 89).

Interessante é quando estabelecemos uma análise entre a teoria e a realidade a qual nos propusemos pesquisar e percebemos que, na prática, todos estes jovens e adultos são explorados. Ora, o trabalhador deve ter total disponibilidade para vender sua força de trabalho

e não pode atuar em qualquer outra frente que venha a prejudicar seu papel laboral. Precisa garantir sua submissão às condições do empregador, já que sua mão-de-obra é que valoriza a produção.

A diversidade das relações de trabalho e de sua exploração se articula com o padrão de poder-dominância-subalternização. São estruturantes do modo de produção capitalista no campo: trabalhadores subalternizados, seja como trabalhadores na condição de mercadorias como escravos, índios, submetidos a condições brutais de exploração e violência, ou seja, nos trabalhos como homens livres e pobres na ordem escravocrata. Um padrão racista de trabalho (ARROYO, 2012, p. 88).

Percebe-se então que neste processo o controle sobre o trabalho acaba por ser visto como uma ferramenta de dominação e subordinação, ou seja, a própria constituição das relações se dá de modo que a hierarquia apareça de forma inequívoca e marcante apontada pelas relações produtivas. E isso acontece [...] não apenas por causa de sua confrontação com a classe dominante, mas, sobretudo pelas funções metabólicas vitais que ela deve desempenhar no sistema de reprodução social historicamente dado (MÉSZÁROS, 2004, p. 333).

Ao falarmos da relação homem-trabalho nesse contexto produtivo é preponderante que ressaltemos a importância do trabalho como princípio educativo. Entretanto, primordial se faz situar o homem neste mundo, já que, segundo Saviani ([s.d.]) existe um problema ao realizar tal abordagem uma vez que as tensões existentes entre educação e trabalho têm sido tratadas de formas diferentes e chama atenção para o fato de que, geralmente o entendimento predominante é aquele que busca uma contraposição excludente entre educação e trabalho. O autor justifica tal afirmativa dizendo que há um entendimento ó equivocado, diga-se de passagem ó que insiste em associar contextual e conceitualmente educação e escola e que tal movimento tende a colocar a educação enquanto espaço de não-trabalho, fato que dá à educação uma forma, coisificando-a, tornando-a um objeto, um bem de consumo.

Como queremos apresentar, é justamente o contrário. Assim: [...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o **trabalho educativo** (SAVIANI, 2011, p. 7).

Para Freire (1967) o homem é um ser de relações e não apenas de contatos. É importante compreender que o homem não apenas ocupa um lugar no mundo, mas que também está com o mundo e este estar acaba por resultar em um processo que o apresenta à realidade fazendo-o se compreender o ser de relações que é.

Esta passagem da obra de Freire (1967) nos faz refletir sobre as relações entre

professor e aluno, ou seja, a condição de ser professor está no fato de que existe algo em comum entre professor e educando, que é a própria relação que se consubstancia em uma prática social, ou seja, são pessoas envolvidas na realidade da vida ó ou melhor dizendo, na realidade concreta dos sujeitos relacionados ó numa sociedade relativamente configurada e que apresenta aos sujeitos desafios.

Mas também é preciso compreender que existe uma diferença nessa relação professor-educando, onde aquele na condição de professor, por suposto, detém um acúmulo de experiência de vida, de conhecimentos que o coloca na condição de mediar, problematizar, dialogar sobre o conhecimento socialmente construído, com o objetivo de fazer com o que aluno galgue as camadas do conhecimento, tanto o que já traz consigo quanto o que está tendo contato agora para, num movimento relacional, construa um novo conhecimento, problematizado e imbuído de significado.

Por meio da discussão acerca do homem enquanto ser de relações o caminho nos leva a dois ambientes que abrigam esse homem e suas relações: o mundo da natureza e o mundo da cultura. O primeiro ambiente é mais compreensível e mais fácil de se explicar, pois é o *lócus* natural do homem. O homem é percebido, nos dizeres de Freire (1967, p.124), ão como um ser no mundo e com o mundoö.

Freire (1967) aborda o homem como aquele que cria e recria, sempre por meio do trabalho, e através deste movimento interfere na realidade, sua e alheia, alterando-a. Sua capacidade de questionar, ou problematizar a sua realidade, sempre com outros do âmbito de sua relação, vão emergindo conceitos como o de necessidade e de trabalho e o mundo da cultura vai se revelando por meio da subsistência humana, por meio do seu trabalho. O homem trabalha porque necessita dos resultados desta prática e, além disso, ao se relacionar com o mundo o transforma em objeto de seu próprio conhecimento. E como é detentor deste conhecimento é plenamente capaz e legítimo de, através do trabalho, submetê-lo a indefinidos processos de transformação, segundo a sua necessidade e conveniência. Contudo, na sociedade capitalista, o produto do seu trabalho, em geral não lhe pertence, gera mais valia para os donos dos meios de produção.

Com esses argumentos compreendemos que o conhecimento tem como ponto de partida a necessidade humana e social e redonda no bem-estar ou no mal-estar igualmente social. Então as ciências físicas e sociais se opõem em determinados pontos por uma necessidade de aprofundamento do conhecimento da realidade, mas formam uma unidade a partir do momento em que o homem se transforma na síntese entre o mundo físico e o mundo social.

Mas partamos de um princípio entre a unidade do mundo físico e do mundo social, um princípio que diz que o homem é a síntese entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer. Entretanto ao observarmos o contexto histórico percebemos que o trabalho intelectual foi mais valorizado do que o trabalho manual. Por outro lado ao lançarmos um olhar crítico sobre tal ocorrência percebemos que um não existe sem o outro.

Até entendemos que em alguns tipos de trabalho exige-se uma quantidade maior de pensamento, mais esforço mental do que manual. Ao passo que em outros tipos de trabalho a exigência física é mais presente e necessária. Todavia o conjunto dos trabalhos existentes são socialmente necessários e neste contexto se apresentam em condição de igualdade. Portanto existe uma relação entre o pensar e o fazer, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Segundo Gramsci (1982, p. 7): ò[...]: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.

Ora, todo homem é dotado de intelectualidade, entretanto nem todo homem desempenha algum tipo de atividade intelectual. Ao se falar em intelectuais e não-intelectuais estaríamos a falar de homens cujas atividades desempenhadas no seu dia a dia profissional estariam relacionadas à forma de como desempenhar tais atividades ou com a categoria social ou características específicas dessas atividades, mas todos os homens são intelectuais no desenvolvimento de seu trabalho. Pois de outra forma como desenvolveria suas atividades sem pensar? Não há como! òNão existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiensö (GRAMSCI, 1982, p. 7).

O homem é um ser histórico e social e a cada vez que ele se apropria da ciência e da tecnologia para favorecer o desenvolvimento de sua vida ele se torna um homem novo. É o que podemos chamar de historicidade do ser. Mas o homem nunca atua sozinho, ou seja, ele só faz em conjunto com os outros de sua espécie e nessa relação ensina e aprende sempre num contexto de análise e compreensão da realidade, produzindo e transmitindo conhecimento para que todos se tornem pessoas produtivas em termos de produção da própria existência e da capacidade de viver do próprio trabalho.

Estamos diante, portanto de uma consideração importante: o trabalho é elemento indispensável à constituição do próprio ser humano, além de constituir base elementar para a construção do seu conhecimento.

Manter a espécie viva por meio do trabalho, eis o fundamento ontológico do homem. Por meio do trabalho nós produzimos não apenas objetos, mas a nós mesmos; o

trabalho nos forma para que, formados possamos produzir também nossa própria existência. Mas vale repetir que, dadas as circunstâncias, o trabalho também deforma. Dependendo de como organizamos o trabalho em nossa sociedade, esse trabalho vai nos formar ou nos deformar.

Organizando o trabalho numa perspectiva em que a escola o compreenda como princípio educativo, esta trabalha para formar o seu sujeito no sentido de torná-lo capaz de produzir não apenas elementos materiais, mas também a sua própria existência, contribuindo assim, também para a existência da sociedade a qual pertence. É também uma escola que forma pessoas que compreendam que todo trabalho é uma síntese entre o pensar e o fazer. Não existe trabalho mais ou menos importante, seja ele intelectual ou manual, entendendo que todo o conhecimento existente foi e é produzido em razão do trabalho.

E uma formação que articula tais finalidades do trabalho e essa forma de relacionar conhecimento e trabalho é uma formação que conhecemos como omnilateral, ou seja, uma formação em todos os sentidos, uma formação que prevê a integralidade individual e social do homem. A formação omnilateral é aquela que busca a formação do homem em sua completude por meio do trabalho produtivo e de sua vida enquanto ser social e seu oposto é a formação unilateral, que busca a formação do homem para exercer um trabalho alienado, ou seja, o trabalho que deforma.

Notemos que ao discorrer sobre o trabalho como princípio educativo a abordagem requer, para que se complete em termos conceituais, que destaquemos elementos da formação omnilateral e ambos os termos se complementam e se fundem.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA (2007, p. 87).

Refletir sobre o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a esta pesquisa, pois é sobre este que está pautado toda a PPP-EAJA-RME. Conceituar a omnilateralidade pressupõe uma abordagem reflexiva acerca da própria EJA, pois tal conceito compreende, acima de tudo, uma formação humana que ruma em direção a uma quebra brutal com os preceitos da sociedade capitalista, compreendendo que o homem emancipado só pode ser formado a partir dos vislumbres da formação omnilateral.

A omnilateralidade está associada a uma formação humana que aponte em várias vertentes dessa formação, ou seja, trata-se de uma formação humanista e que prevê uma

formação integral do sujeito, ou seja, que este esteja preparado não apenas para uma formação profissional, mas que também compreenda os rudimentos componentes dessa formação (CIAVATTA, 2014). Etimologicamente falando,

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa «todos os lados ou dimensões». Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Ao se falar da formação omnilateral a partir de seus fundamentos marxistas é necessário levar em consideração, assim como já abordado anteriormente, o trabalho como centro da vida humana e como princípio educativo, mas também considerar todas as contradições geradas a partir dessas relações tendo o próprio trabalho como elemento dialético numa sociedade capitalista. Implica ainda dizer que a formação omnilateral traz um destaque na importância da formação do trabalho a partir do momento em que esteja associado à instrução, uma vez que a discussão dessa categoria preocupa-se em discutir não apenas o trabalho num contexto ontológico, mas também em sua composição social, política e histórica que envolve o homem.

A omnilateralidade da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral (RAMOS, 2014, p. 209)

Podemos então, a partir de um conhecimento específico ir aprendendo sobre outros conhecimentos a ele relacionados. Essa é a ideia da formação omnilateral. A omnilateralidade da formação, a formação do sujeito em todas as suas potencialidades implica em aprender o mundo pelos conhecimentos da ciência, da ética e da arte (RAMOS, 2014).

Desse modo a compreensão de educação integrada fundamentada na base unitária de formação geral é indispensável para que realize uma transição para a educação omnilateral feita a partir da escola unitária (CIAVATTA, 2014). De acordo com Camahum e Estevam (2016, p. 56):

A escola unitária foi uma proposta defendida pelo italiano Antonio Gramsci [...] que defendeu a institucionalização da escola unitária para todos, sem distinção de classe social, circunstância em que abordava desde a sua organização até os conteúdos e métodos a serem empregados. Compreendia que a escola é um instrumento fundamental para o homem conquistar a autonomia e a emancipação e, sobretudo, a capacidade de transformar a realidade e promover mudanças sociais. Afirmava que por meio da educação

seria oportunizada a constituição da identidade da classe trabalhadora e sua capacidade de se tornar classe dirigente.

O pensamento gramsciano problematiza o que vem a ser a escola dual, ou dualista. Uma das interpretações mais concisas advém de Nosella e Azevedo (2012) que atestam que a estrutura dualista no âmbito social se apresenta sob duas formas, quais sejam, horizontal e vertical. Sob a perspectiva horizontal o dualismo se faz presente na distinção e na separação entre o homem que busca conhecimento por meio dos estudos, do homem que é obrigado a abandonar essa busca em troca de uma busca mais urgente, que é o trabalho. Na perspectiva vertical a separação se dá exclusivamente no âmbito educacional, ou seja, separa aqueles que estudam em escolas desinteressadas e escolas interessadas. As escolas desinteressadas são aquelas que se voltam para uma ampla formação e de reconhecido rigor científico, habilitadas na formação de dirigentes sociais. As escolas interessadas são aquelas voltadas para habilitação técnica para execução de funções especificamente profissionais.

Acerca dos problemas sociais advindos dessa escola dualista, das escolas interessadas e desinteressadas, Gramsci propõe a instituição da escola unitária, onde pobres e ricos receberiam a mesma instrução de forma que ambos possam escolher, numa perspectiva omnilateral e emancipatória, os seus próprios caminhos frente a execução do trabalho, libertador e formador o que reduziria as diferenças sociais e aumentaria as chances de emancipação humana.

[...] analisando a histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil, é possível perceber sua submissão às fases do desenvolvimento capitalista, sendo que a formação de mão de obra para atender à demanda do mercado passa a ser a principal função da escola, conduzindo uma formação alienada dos conteúdos gerais humanísticos e resultando, ao contrário do que pregam os discursos, em novas formas de desqualificação do trabalhador (ALMEIDA; SUHR, 2012, p. 95).

Por isso é importante que lutemos por uma escola que garanta uma formação em todos os sentidos, onde o sujeito se veja contemplado em suas múltiplas dimensões e que seja capaz de realizar escolhas evitando a construção não apenas de espaços físicos que atuem nessa dualidade, mas que evite a construção de escola do conhecimento para o rico e escola do acolhimento social para o pobre, segundo Libâneo (2012).

Diante de tal entendimento, podemos observar que não há, no pensamento gramsciano, uma limitação no que diz respeito à formação humana, ou seja, não pensa a educação no âmbito meramente escolar, mas propõe uma educação que englobe todos os aspectos da vida social. E é justamente neste ponto, onde o trabalho como princípio educativo

e a formação omnilateral se fundem, numa perspectiva de integralidade e integração.

E trazendo esta abordagem para nosso atual contexto é necessário assumir que apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de EP processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição como é o caso do trabalho e da formação do trabalhador (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1087).

A formação que analisamos nesta pesquisa, sobre EP integrada a EB, exige uma reflexão também para formação dos profissionais da educação, que irão formar os jovens e adultos que aponta a necessidade de também buscar um entrelace da prática e da teoria. E dessa forma possa contribuir para constituição de uma identidade profissional desse educador. Nesta linha de raciocínio Limonta (2009, p. 95) considera que:

A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais experimentadas nas duas últimas décadas: uma concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como condição da melhoria da qualidade da EB; a busca de um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidade docentes supostamente inexistentes até aqui; os currículos propostos para as licenciaturas com base no modelo de formação docente na/para a prática e o caráter de urgência que perpassa todos os discursos sobre a formação dos professores brasileiros dão uma dimensão da questão.

Em consonância com as considerações da autora acima citada pode-se salientar que, em conformidade com Gatti, Barretto e André (2011) questões relacionadas tanto com a formação quanto com o trabalho docente podem ser evidenciadas no discurso acadêmico-científico e que são abordadas em alto grau de evidência em função de demandas e de interferências de grupos sociais, mas sempre levando em consideração as estruturas aparentes dos novos ordenamentos contemporâneos. Assim, ao se contemplar elementos relacionados a políticas e/ou programas, há que se considerar a forma de como as decisões políticas são tomadas e como se materializam no âmbito social, observando se ao serem determinadas se levou em consideração a escuta de profissionais docentes sobre suas próprias necessidades de formação ou condições de trabalho.

Mas também não nos esqueçamos de que, sob a ótica histórica brasileira, a prática docente na EJA está muito associada e, muitas vezes entregue, a monitores ou tutores que não possuem nenhuma formação para o exercício do magistério, revelando o descaso e a lugares pouco relevantes em políticas educacionais. Por outro lado transformações socioeconômicas e políticas têm exigido respostas emergentes para a questão da formação docente, principalmente em EJA (MIGUEL, 2006).

O problema da formação docente se inicia no âmbito da própria universidade, sobretudo no que diz respeito à formação em EJA. Considerando o patamar alcançado pelas discussões em EJA e a relevância que esta modalidade possui diante das demandas existentes, a forma como é abordada na academia pode ser considerada muito tímida, principalmente nos cursos de licenciatura, bastando analisar seus currículos e matrizes curriculares para se chegar a tal observação. Não podemos negar que tal situação tem apresentado uma pequena melhora, mas muito aquém do que realmente seria o ideal (SOARES, 2008).

Tomando-se por base as considerações deste mesmo autor, a EJA se inseriu nas universidades por meio de um caminho não muito prestigioso, o da extensão, conferindo-lhe ausência de destaque e grande fragilidade. Com o passar do tempo a EJA foi galgando seu caminho no âmbito acadêmico por meio da iniciação científica, da criação e manutenção de grupos de estudos e pesquisa, inclusão de componentes curriculares obrigatórios e optativos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, da criação de especializações em EJA e, mais recentemente por meio da inclusão de cursos específicos de formação inicial (SOARES, 2008).

Mas o que nos chama a atenção é que há uma crescente demanda por formação continuada, principalmente para docentes que desenvolvem suas atividades nas redes públicas de ensino, o que nos faz imediatamente refletir sobre a formação inicial destes professores que, de repente, se viram dentro de uma sala de EJA desprovidos ou precariamente providos de condições técnicas e profissionais para tal atuação, porque não tiveram uma formação inicial sólida o suficiente para lhes garantir o mínimo de condições práticas de atuação, principalmente para licenciados de outras áreas salvo, em certa medida, os pedagogos.

Não percamos de vista que a inquietação de muitos docentes para conseguir cumprir com suas obrigações profissionais frente a sua atuação na EJA, considerando todas as particularidades que os alunos desta modalidade apresentam, é um fator preponderante também para formação identitária deste professor.

Pensar e refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios. A EJA passa por um momento de transição entre o longo período em que ficou à margem e ausente das políticas públicas e o atual período de crescimento e efervescência, resultando na nova configuração da educação de jovens e adultos (SOARES, 2008, p. 69).

Em relação à formação específica para os educadores da EJA, é possível observar que tem sido buscada uma forma de fortalecer o exercício para o conhecimento dos sujeitos

educandos trabalhadores e a realidade que cada um traz para a escola. Entretanto é necessário que a formação continuada potencialize e denote a intencionalidade da formação humana integral, em detrimento da preparação do educando apenas para o mercado de trabalho; cujo eixo é o trabalho como princípio educativo, compreendido como algo inerente à práxis humana, atividade pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens.

Mas uma questão nos intriga quanto à forma de como se concebe a formação continuada. Parte-se do pressuposto de que muitos programas de formação continuada em EJA partiram da concepção de que a primeira necessidade dos professores estaria presente no âmbito da EJA, modalidade pouco ou nada conhecida pelos docentes, sobretudo pelos licenciados, e também presente no âmbito da formação profissional, ou EP, que se apresenta distintamente dos moldes arcaicos traçados para a educação do trabalhador (PAIVA, 2012). Nesse sentido, importante consideração faz a autora ao dizer que:

Formação continuada é assim como a formação de trabalhadores é por mim tomada como integrante da vertente de EJA educação continuada, por voltar-se também para adultos trabalhadores em processo de aprender por toda a vida, o que fazem, neste caso, na dimensão profissional, como professores (PAIVA, 2012, p. 58).

Nesta perspectiva são adultos numa trajetória formativa tanto aqueles que atuam como formadores quanto aqueles que atuam como formandos, mas considerando que ambos aprendem por meio da interação. Daí a importância de se ter em mente a intencionalidade, haja vista a diversidade do que aprendem em razão de suas ocupações e pretensões pessoais e profissionais.

Assim, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente [...]. Isso quer dizer que ao se falar em formação docente devemos ter em mente aperfeiçoamentos da competência profissional e, por exatamente por este motivo, que as pretensões pessoais e profissionais aludidas logo acima, devem estar sempre presentes, pois a formação propriamente dita só pode ser de fato efetivada por meio da confluência entre o ser que abriga o docente, seus conhecimentos, suas práticas e sua intencionalidade. Isso também significa que Em seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas em seu campo profissional (ALMEIDA, 2006, p. 178).

E este campo profissional reflete a alienação característica do trabalho capitalista, que também se apresenta fragmentado, parcelado. E assim, a educação em todos os seus níveis, inclusive no âmbito da formação continuada, reflete tais considerações por intermédio

de seus currículos. Contraditoriamente, ou dialeticamente falando, a forma de estabelecermos uma libertação também se dá por meio do currículo (SILVA, 1999).

Nesta perspectiva, ao tratarmos do currículo integrado na formação continuada devemos considerar que:

O modelo de trabalhador da teorização crítica sobre educação e trabalho é um trabalhador completo e lúcido. O modelo correspondente de currículo consiste num currículo que seja capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para produção desse tipo de trabalhador integral, crítico, politizado (SILVA, 1999, p. 77).

Vivenciar essa concepção do currículo integrado requer uma construção presente na escola, sendo indispensável a formação dos agentes envolvidos neste processo. Lottermann (2012, p. 99) afirma que ãse existem poucas certezas em relação ao Currículo Integrado, uma delas é a de que ele só é possível se acompanhado por permanente atividade de formação e planejamento. Uma formação realizada a partir da e na práxis, focando a compreensão e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da concepção do currículo integrado constitui-se em fator decisivo para a sua construção.

A formação deve buscar ser estruturada a partir da concepção de que, enquanto sujeitos históricos e inacabados, não somos receptores de um saber elaborado, mas sim partícipes do processo de elaboração dos saberes. Neste sentido, a formação focada nos educadores dessa modalidade deve mergulhar neste processo de elaboração, o qual não se dá de forma prévia, mas no desenvolvimento da práxis. A mudança ocorre a partir da reflexão da e na práxis. Assim, para subsidiar a defesa dessa formação, embasar em estudos de Freire (1996) e de Nóvoa (1991) torna-se imprescindível.

A intencionalidade de imputar à formação uma perspectiva crítico-reflexiva reafirma o ideário da visão da formação carente nessa modalidade. Os professores, dotados de capacidade de pensar autonomamente, são capazes de buscar o que Nóvoa (1991) afirma sobre os educadores que buscam por meio de suas reflexões uma participação cotidiana e de formação de si mesmo. Interessava neste processo que a formação pudesse ser vista como um trabalho de investimento com implicações na construção da identidade pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Lembremos que as transformações sociais na contemporaneidade influenciadas por questões econômicas e políticas tem atingido, sobremaneira a educação. Neste segmento a formação docente não apenas para a EB, mas inclusive para EJA também passa por revezes que, não raras vezes, direcionam essa formação numa vertente da visão de mercado, muito

presente nesse mundo globalizado e que não considera importante qualquer outro tipo de conhecimento que não possa ser imediatamente aplicado, trazendo consequências negativas à qualidade do ensino, sobretudo ao ensino na EJA, que tem sua base formada exclusivamente por trabalhadores e desempregados, lembrando que o trabalho docente no Brasil passa por uma evidente precarização e o discurso oficial argumenta que a qualidade do ensino está diretamente associada à formação deste profissional.

Tal questão pôde ser analisada ainda na década passada quando Arroyo (2000) destacou a veemência do desprestígio que o trabalho docente tem sido submetido desde há muito. Não raras vezes a prática docente tem sido associada ao fracasso profissional, deterioração pessoal do professor em função de fatores como salários baixos, péssimas condições de trabalho e acúmulo de atividades em turnos exaustivos e extra-classe.

A precarização do trabalho docente que, via de regra é desconsiderada e muitas vezes camuflada pelo sistema, não tende a um processo de redução diante da falta de estabilidade nem, muito menos, diante da flexibilização dos direitos trabalhistas e dos postos de trabalho, o que vem comprometendo e impedindo a prática profissional docente.

Esta é uma contextualização defendida por Nogueira (2012, p. 1249) que diz que õ[...] o trabalho do professor se constitui na constante tensão entre formação e atuação profissional, processo no qual a formação do professor é condição fundamental, mas não exclusiva para a qualidade do ensino [...]ö.

De todo modo, para se entender melhor o trabalho docente, tomamos os conceitos estabelecidos por Azzi (2012, p. 43), considerando a construção histórica da profissão:

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Nesta mesma perspectiva crítico-emancipadora, Limonta e Silva (2013, p. 173) refletem que formação e trabalho docente formam um contexto unitário, um mesmo processo de desenvolvimento õ[...] pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do ensino se constitui nesta dialética formação-trabalhoö, que, segundo as autoras, deve ocupar lugar privilegiado nas práticas de ensino.

Na EB e em especial na EB direcionada aos jovens, adultos e idosos integrada à EP,

considerar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com a modalidade é fundamental na organização curricular, pois uma das principais características dos jovens e adultos estudantes é que são, em sua maioria, trabalhadores, ou seja, fazem parte, assim como apontou a pesquisa de Silva (2004, p. 78), ò[...] do mundo do trabalho e não do mundo do capital, ressaltando, inclusive que o fato de estarem ou não empregados não tem relevância, principalmente porque no mundo atual, neoliberal e globalizado, a disponibilidade de emprego é estratégica e não oferece vagas para todos que querem e/precisam trabalhar, até mesmo para aqueles que conseguiram levar seus estudos adiante e que ainda conseguiram se qualificar profissionalmente. A questão da concorrência também é prevalente e a cada dia que passa novas exigências são apresentadas como regras para ocupação de um novo posto de trabalho e os trabalhadores vivem uma constante exclusão, ainda que estejam empregados, temática que aprofundaremos a seguir.

1.2 A educação de jovens e adultos e a EP no Brasil

Sabe-se que a EJA tem sua gênese histórica no período colonial, no qual os religiosos propiciavam uma educação missionária, numa perspectiva de evangelização, conduta comportamental e os ensinamentos necessários para sustentação da economia colonial assegurada no campo da lei para a formação denominada òprimária e gratuita para todos os cidadãos³ (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Já no período imperial eram as academias militares as responsáveis pela EP. Entretanto tal modalidade também era recorrente nos liceus de artes e ofícios e, em outros casos, entidades filantrópicas tinham a prática na formação de indivíduos para atuação em atividades de manufatura. É importante salientar que a Marinha era a grande demandante de pessoas formadas para práticas manufatureiras e este tipo de òeducaçãoø acabou por estabelecer forte influência no tipo de educação assumido pelas casas de alunos artífices, uma espécie de orfanato onde se admitiam crianças e jovens para o aprendizado de alguns ofícios, tais como sapateiros, torneiros, tipógrafos, dentre outros. Aprende-se também a òarteø da leitura, da escrita, das contas e outros conhecimentos (LEMOS, 2010).

Mantidos pelo Estado, estas instituições mantinham os jovens em suas dependências em regime de trabalho ainda após sua formação a fim de que os mesmos

3 De acordo com Haddad e Pierro (2000) a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos não aparecia, de modo claro nesta constituição (de 1891), entretanto, o princípio voltado para a seguridade de um ensino que formasse todos os cidadãos subentende, para esses autores, que essa modalidade de ensino estava implícita nessa legislação.

pudessem pagar por sua estadia, além de garantir algumas economias para o futuro (MANFREDI, 2002).

Sob a influência europeia, acabou tornando-se uma constante nas constituições brasileiras, mesmo que somente no campo da lei. Na Primeira República, a Constituição de 1891 consagrou a ideia de responsabilizar as Províncias e Municípios pelo ensino básico⁴. À União caberia assunção maior ao ensino secundário e superior. Desta forma, continuava consolidando a formação para um grupo minoritário, as elites, impedindo-se assim uma educação mais ampla, já que as Províncias apresentavam fragilidade econômica, além de ficarem à mercê da política das oligarquias regionais. Importante salientar que essa Constituição marcou também a exclusão de adultos analfabetos nas eleições e cabe ainda ressaltar que neste período a grande maioria da população adulta não sabia ler nem escrever (RIBEIRO, 1981).

Entretanto, conforme Moraes (2013, p. 983):

[...]. Com a vigência do Estado Republicano e após a implantação da imigração em massa, desencadeando o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, outros interesses e necessidades impelem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional, quando então a qualificação técnica do trabalhador passará a ser parte indissociável de sua formação moral. Como expressão desses interesses, o Liceu de Artes e Ofícios vai constituir-se, a partir de 1890, em escola profissionalizante dirigida a categorias bastante específicas de trabalhadores, aqueles requisitados pela indústria da construção civil: marceneiros, carpinteiros, mestres de obras.

Mas é importante destacar que em 1894, por intermédio do governo republicano de São Paulo foi aprovada uma lei que reformava todo o ensino praticado até então no Estado. Essa lei, em seus preceitos mais fundantes, admitia que era de extrema urgência iniciar-se uma educação que fosse capaz de formar toda a população operária. Assim, dentre suas medidas mais importantes foram criados cursos noturnos com a finalidade de ministrar conteúdos aos trabalhadores que possuíam idade inferior a 16 anos e que, por este motivo não podiam frequentar a escola em outro horário (MORAES, 2013).

Segundo Manfredi (2002) a maneira pela qual se organizou a EP na República trouxe a possibilidade de que alguns estados pudessem lançar mão de algumas ações, onde se pôde observar que alguns destes estados fizeram uma reestruturação do que se conhecia até

4 O Ato Adicional a Constituição de 1834, conforme Ribeiro (1981), apresenta uma orientação descentralizadora (maior autonomia às províncias), e que diz em seu artigo 10: "Compete às mesmas Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar: [...] Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geralô.

então como Liceu ou até mesmo inauguraram novos estabelecimentos especificamente para este tipo de ensino. Só para se ter uma ideia, no Rio de Janeiro, no ano de 1906, o então governador Nilo Peçanha, com a firme ideia de fortalecer a oferta de mão de obra para a indústria e para a manufatura, fundou 4 escolas de ofícios, que se incumbiram da formação não apenas técnica, mas também ideológica de seus sujeitos nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói, que se incumbiriam do ensino de ofícios e, Paraíba do Sul, designada ao ensino agrícola.

Mas em 1909, Nilo Peçanha, já presidente da República, por meio do Decreto-Lei n. 7.566/1909 cria 19 escolas de aprendizes e artífices com a finalidade de propagar o ensino profissional primário e gratuito.

Ressalte-se que no decorrer de um ano depois da publicação do Decreto-Lei n. 7.566/1909 criando as 19 escolas, Nilo Peçanha também criou os Aprendizados Agrícolas, que foram prontamente reconhecidos como escolas de caráter público federal e que tinham suas demandas administrativas e financeiras, bem como de estrutura física, financiadas pelo governo que, em contrapartida contava com locais sempre prontos para oferta de uma educação voltada, conforme o próprio documento estabelece, para os filhos do campo. Não obstante o documento ainda determinava que a classe operária deveria ter prioridade no atendimento dos seus filhos, de modo a que fossem mantidos distantes da desocupação e da ignorância, elementos condicionantes para indução ao crime e aos vícios. Para tanto estes sujeitos deveriam ser atendidos por meio de formação técnica com viés claro para a capacitação aos trabalhos manuais em conformidade com a demanda industrial da localidade (CIMINO, 2013, BRASIL, 1909).

Importante ressaltar que, ainda que Nilo Peçanha tenha tido a iniciativa de criar as instituições que representam os primórdios da EP do Brasil, seu antecessor na presidência da República, Afonso Pena, atribui ao recém criado Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, a responsabilidade de fomentar o ensino profissional. No ano seguinte abastece o Ministério da Justiça com recursos financeiros para que este garanta com que os Estados se encarreguem das responsabilidades de criar o ensino profissional. Mas também precisamos chamar a atenção para o fato de que, embora Afonso Pena tenha tido tal iniciativa, Nilo Peçanha já tinha dado o primeiro passo com a criação das 4 escolas de ofícios, quando ainda era governador do Rio de Janeiro (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

O Brasil de 1909 passava por um momento vertiginoso no que diz respeito ao crescimento das indústrias. Só pra se ter uma idéia, entre 1889 e 1909, os estabelecimentos industriais cresceram 528%, passando de 636 para 3.362 unidades. Conseqüentemente a

demanda por mão de obra especializada também aumentou 141%, passando de 24.369 operários para 34.362 (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

Mas em que pese a realidade histórica da educação pública brasileira, as unidades de ensino criadas por Nilo Peçanha também enfrentaram problemas de ordem administrativa e estrutural, sobretudo no que diz respeito à instrumentalização das escolas com recursos materiais e humanos o que prejudicou de forma sistemática o processo de ensino-aprendizagem das escolas. A situação era tão grave que havia uma escassez de professores para atuação no ensino básico e, muitos dos mestres de ofícios contratados não possuíam nem mesmo uma formação primária atuando, portanto somente na sua área prática profissional (SANTOS, 2011).

Uma reflexão interessante é que em razão da fraca atividade industrial, assim como algumas deficiências ou fragilidades das classes dominantes em apresentar propostas para garantir seus próprios interesses o ensino profissional segundo os parâmetros burgueses de adestramento e treinamento de mão de obra não se iniciou, como alguns defendem, nos anos 1940. Refutando tais defesas há que se dizer que em 1909 o ensino profissional oficial foi totalmente organizado pelo Governo Federal e, a partir de 1911 pelo governo do Estado de São Paulo. Assim, ainda que o(s) discurso(s) acerca da iniciativa de Nilo Peçanha, em 1906, aponte(m) para uma atitude assistencialista, as interpretações mais contundentes mostram que não há nada de assistencialismo e, sim um firme compromisso com os ideais burgueses emergentes através da institucionalização da formação profissional, com a clara intenção de favorecer a qualificação de todos aqueles quantos fossem necessários para suprir a demanda de mão de obra para os setores da economia que passavam pela modernização, corroborada pela ação de Nilo Peçanha, já presidente da república, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria as 19 Escolas de Aprendizes Artífices (MORAES, 2013).

Ainda em conformidade com Moraes (2013, p. 999):

Esse esquema simplista de análise leva a interpretações que definem o Estado anterior a 1930 como estritamente vinculado a interesses da chamada, equivocadamente, aristocracia fundiária contra os interesses da burguesia industrial, além de tomar essa data como marco divisor numa suposta passagem do pré-capitalismo ao capitalismo.

Mas o contexto político do início da República está muito comprometido com as forças produtivas do momento e conta com uma mão de obra constituída de imigrantes que apresentam uma participação que viria influenciar a luta pela escolarização gratuita em nível nacional, estando presentes questões culturais, econômicas e, até mesmo políticas. Todavia inúmeros levantes operários começaram a fazer coro contra as horríveis condições de trabalho

e a má qualidade de vida, o que faz com que tanto políticos quanto operadores do capital iniciem um processo sem precedentes de eliminação da mão de obra estrangeira com a expulsão dos imigrantes trabalhadores, além da diminuição de seu número nos ambientes industriais e sua gradual e crescente substituição por trabalhadores brasileiros. Assim, a EP passa a carregar consigo um emblema simbólico, ou seja, ela passa a ser encarada como ação patriótica, segurança no processo de nacionalização, dando novos significados e ampliando os valores sociais do trabalho (MORAES, 2013).

Nas décadas que se seguiram, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930 foram registradas importantes práticas no âmbito da Educação de Adultos (EDA). Podemos apontar, por exemplo, o ensino supletivo exclusivamente para adultos, cujo idealizador e organizador foi Paschoal Lemme exatamente durante a permanência de Anísio Teixeira na gestão da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, que à época era a cidade do Rio de Janeiro. Importante chamar a atenção para o fato de que até meados da década de 1940 não foram notadas atuações relevantes do Estado, da Igreja e nem de qualquer outro tipo de organizações sociais em relação à EDA. Ao se referir a educação popular nesse período a alusão era a respeito de educação primária para crianças. Assim, o trabalho desenvolvido por Paschoal Lemme foi notório e imbuído de pioneirismo no que tange a educação de adultos no referido período (FÁVERO, 2005).

Mas é justamente a partir da década de 30 que podemos observar um contexto socioeconômico e político que exigiu mudanças frente à EP. São mudanças que não podem ser comparadas em termos de significância ao período de sua criação até então, mas os olhares passaram a se convergir para a importância da formação do trabalhador.

Trata-se de um período político com uma visão populista e um cenário econômico mundial que obriga o Brasil a voltar para si mesmo no que diz respeito a investimentos na sua própria indústria o que, obrigatoriamente converge no crescimento produtivo, que fomenta a aceleração do consumo que, por sua vez favorece a urbanização. Com esse ciclo de crescimento e evolução o âmbito social percebe a necessidade de investimento e crescimento também em outras áreas que não a econômica como, por exemplo, saúde pública, moradia, educação, trabalho etc.

Então, no período pós-revolução de 1930 é possível observar algumas experiências que se destacaram por sua relevância no âmbito da EDA por vários motivos, dentre os quais o distanciamento dessa modalidade com a educação para menores (PAIVA, 2003).

A inércia observada entre os trabalhadores da educação a partir dos anos 1920

passou a ser duramente criticada e invariavelmente as concepções foram mudando e o novo momento político passou a pressionar por mudanças urgentes, já que a educação passou a ser reconhecida a partir das tensões que gerou nos âmbitos ideológico e político, pois em análise podemos observar que não se tratava mais apenas de disputas entre os detentores do poder, mas também por disputas de grupos amparados e instrumentalizados por concepções ideológicas contrárias às concepções das elites conservadoras. Em cena agora podem ser vistos grupos que desejam uma profunda transformação socioeconômica e política do Brasil (PAIVA, 2003).

Nesse cenário os ideais libertários socialistas influenciaram uma transformação na prática de professores que se dispuseram a novas experiências no âmbito educacional importantes que ocorreram entre 1928 e 1935, tais como a realização de cursos que propunham não apenas continuação do ciclo escolar, mas também aperfeiçoamento profissional. Dentre essas experiências, uma foi realizada no Distrito Federal e foi dirigida por Anísio Teixeira e coordenada por Paschoal Lemme, onde os cursos eram criados e organizados com base na realidade dos alunos e foi implementada uma tentativa de conciliar o ensino primário com a formação profissional, além de primar pela formação de professores que atuariam nesses cursos. Ressalte-se que, embora a experiência subsistiu precariamente por causa da ausência de recursos, constata-se que os cursos desenvolvidos foram muito bem sucedidos no que tange a avaliação de seus objetivos (PAIVA, 2003).

Ressalta-se que até então as conhecidas Escolas de Aprendizes Artífices recebem, a partir de 1937, a denominação de Liceus Industriais, Escolas Técnicas em 1942 e, em 1959 são transformadas em ETF, mesmo ano de criação da Rede Federal de Ensino Técnico (CASTRO, 2011).

Vejamos o que diz Manfredi (2002, p. 79-80):

Os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto republicano foram períodos históricos marcados por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira [...]. O País ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização.

[...]. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular.

[...].

Os destinatários não eram apenas os pobres e os odesafortunados, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. **Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos**

trabalhadores livres dos setores urbanos (Grifo nosso).

Evidencia-se que estas escolas foram criadas e destinadas ao ensino dos trabalhadores e seus objetivos eram claros e específicos para a formação de mão de obra com a finalidade de garantir a continuidade do desenvolvimento da indústria brasileira. Mas também não se pode negar que trouxeram, de forma irremediável, uma inovação no que diz respeito às bases estruturais do ensino, já que sua abrangência alcançou todo o território nacional com uma legislação que as regiam administrativamente de forma geral (SILVA, 2010a).

A preocupação mais específica com um maior preparo da mão de obra nacional motivou a fundação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), que iniciou suas atividades no ano de 1942, operando no âmbito da EP desvinculada da EDA. Todavia, rapidamente se evidenciou que tal iniciativa não seria suficiente para garantir a formação profissional a uma categoria de trabalhadores que era carente dos princípios mais básicos e fundamentais que estavam associados à base da escolarização. Dessa maneira, no ano de 1947, o Serviço Social da Indústria (SESI), que fora fundado em 1945, já lançou mão de programas educacionais com os conhecidos Cursos Populares, que abarcavam programas alfabetizadores de adultos, instrução complementar e educação moral e cívica, e rapidamente se estendeu para alguns estados brasileiros, chegando a 431 cursos no ano de 1955 com mais de 20 mil matriculados (SESI, 2012; WEINSTEIN, 2000), trabalhando-os à parte da EP.

Mas é preciso lançar um olhar crítico sobre esse processo. Na verdade quando se fala em criação de cursos nesse período, o que ocorreu foi a transformação dos cursos populares que funcionavam numa perspectiva de atendimento ao olhar do trabalhador para uma perspectiva do empregador.

Há que se entender que isso não se deu apenas no âmbito da demanda por mão de obra naquele momento, mas principalmente no atendimento que não mais ocorreria na vertente do trabalhador, de suas necessidades, daquilo que lhe possibilitasse ter um olhar ampliado de sua realidade.

Não é à toa, que a experiência de 1928 com Paschoal Lemme, numa perspectiva de atendimento às necessidades do trabalhador e com objetivos claros para uma educação popular, fora substituída por uma visão clássica da educação segundo as necessidades do capital, dos empregadores.

Não se podia deixar vingar uma experiência que favorecesse a formação unilateral do trabalhador em detrimento dos interesses da classe empregadora, numa clara

tensão entre trabalho e educação, daí o surgimento do SENAI em 1942 e de outras entidades vinculadas ao Sistema S⁵.

Outro fator a ser considerado é que mesmo com a criação de 431 cursos com atendimento a mais de 20 mil matriculados no Sistema S, tal feito não representou, nem de longe, um avanço para o atendimento formativo da classe trabalhadora, muito pelo contrário; foi um retrocesso, pois além de não garantir amplo acesso em termos quantitativos, a qualidade dos cursos ficou muito aquém do que já vinha sendo vivenciado com a experiência de 1928. A criação de tantos cursos e vagas não contemplou a formação integrada que já vinha sendo experienciada desde 1928 que, além de garantir escolarização também oferecia formação profissional.

É um contrasenso que encontramos ao analisar a lógica do Sistema S. Ora, se fosse realmente para atender à demanda dos trabalhadores, de atender aos seus interesses não haveria necessidade de se criar um sistema que ofertasse uma formação profissional desvinculada da formação escolar. Bastaria apenas fortalecer a experiência já existente, mas isso incorreria numa quebra de paradigma capitalista, ou seja, não é interesse instrumentalizar o trabalhador para que este, no futuro se volte contra o próprio sistema. Então a saída é privar esse trabalhador de certos conhecimentos e alimentá-lo apenas com o conhecimento técnico, profissional, desprovido de crítica e de questionamentos. É a educação que serve ao capital na lógica do capital. Eis aqui a essência dualista da escola, proposta pelo pensamento gramsciano.

Então, quando em 1928 se tem uma proposta de formação ampliada do trabalhador, a partir de 1942 essa formação é reduzida, fragmentada, desarticulada. Além do mais a quantidade de vagas ofertadas também não atende a demanda para atendimento dos trabalhadores necessitados de formação, o que gera um exército de trabalhadores desqualificados e sujeitos aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho. É um

5 O Sistema S é a nomenclatura convencionada para se referir ao conjunto de instituições classificadas segundo a representatividade das respectivas categorias profissionais e que possui fundamento constitucional. É no artigo 149 da Constituição Federal de 1988, em seu item III ó Contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas, que se encontra o embasamento legal para a existência de nove instituições que compõem o Sistema S, quais sejam: 1) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), ligado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil; 2) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e 3) Serviço Social do Comércio, ligados à Confederação Nacional do Comércio; 4) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), ligado ao Sistema Cooperativista Nacional; 5) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e 6) Serviço Social da Indústria (SESI), ligados à Confederação Nacional da Indústria; 7) Serviço Social de Transporte (SEST), e 8) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, ligados à Confederação Nacional do Transporte; e 9) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

É importante ressaltar que somente as instituições SESCOOP, SENAR, SEST e SENAI foram criadas a partir da Constituição de 1988, as outras remontam a precarização da educação profissional instituída na década de 1940.

retrocesso sem precedentes, pois com a experiência de 1928 o trabalhador era visto em sua forma integral e ele tinha acesso a uma formação que contemplava a escolarização, a EP e a questão cultural. Então a ótica era muito mais ampliada em relação a esses sujeitos.

Já com o Sistema S fortalecido, tudo isso é perdido e o enfoque passa a ser somente a formação profissional e numa oferta quantitativa que não vai atender toda a população passível de atendimento. Mas o mais importante é destacar que houve uma inversão de valores, uma transferência de responsabilidades. Ou seja, a responsabilidade por escolarização e formação profissional que até então era do Estado e deveria continuar assim, foi transferida para o Sistema S, numa nítida manobra de atendimento dos interesses do capital. Tal transferência ocorre, mas esta formação profissional dos trabalhadores, conta com uma fonte inesgotável de recursos do estado. É o público financiando os interesses do privado, numa flagrante conduta de depreciação do trabalhador e valorização do capital.

Beisiegel (1979, p. 86-87) reforça tal discussão dizendo que:

[...] Trata-se, em todos os casos, de uma educação concebida pelas «elites intelectuais» com vistas à preparação da coletividade para a realização de certos fins. É nestas modalidades da «educação do povo» que o processo educativo explicita com maior clareza suas dimensões ideológicas e suas funções de controle social.

Mais tarde, na década de 1920, os ensaios (frustrados) de implantação de uma dimensão profissionalizante no ensino comum e, um pouco depois, já na década de 1940, as primeiras tentativas de extensão do ensino comum a todos os adultos que não havia frequentado a escola nas idades próprias, também atendiam às características daquela segunda modalidade típica de articulações entre mudança social e a mudança educacional. O ensino profissionalizante então reivindicado pelas «elites cultas» da nação e estes movimentos dedicados a educação das massas analfabetas apresentam, como pontos de partida, as mesmas características: pressupõem a necessidade de uma determinada educação para todos; consideram que essa educação deve alcançar a todos, mesmo quando nem todos tenham consciência dessa necessidade; deduzem os conteúdos dessa educação necessária, de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade.

Assim a demanda de sujeitos por educação era muito superior à oferta do Sistema S, sobretudo porque muitos careciam de alfabetização e escolarização inicial, o que não receberiam por esse sistema. Assim, em 1947, o poder público, por meio do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta Campanha, inicialmente, foi considerada por muitos como exemplar em função de seu objetivo de garantir educação fundamental a todos aqueles quantos necessitassem, fosse na área urbana ou na área rural. Entretanto o poder público esbarrou em duas importantes questões, a escassez de recursos e a enorme quantidade de brasileiros analfabetos e sem instrução fundamental, o que fez com que o governo estabelecesse metas de

atendimento a curto, médio e longo prazos. A curto prazo seriam inaugurados tantos cursos quantos conseguissem para atendimento da demanda imediata e a intenção era de aumentá-los de forma lenta e gradual até atingirem a demanda geral (BEISIEGEL, 1979).

Foi articulada uma ampla estrutura administrativa, apta a mobilizar para a educação de adultos os recursos materiais, humanos e administrativos das unidades da Federação. Cabiam às unidades federadas, nos respectivos territórios, as providências relativas à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e, principalmente, ao recrutamento do maior número possível de alunos (BEISIEGEL, 1979, p. 87).

A década de 1960 representou um período de grandes transformações sociais, políticas e culturais em todo o mundo, culminando, especialmente no Brasil, com a Ditadura Civil Militar. No âmbito da educação, questionamentos começaram a colocar em xeque as posições tradicionais de ensino e novos posicionamentos e abordagens começaram a despontar em todo o mundo, especialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França. É quando as primeiras discussões sobre currículo o colocam numa posição de contestação e de possibilidade de reconstrução social. No Brasil os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire indubitavelmente representam o referencial de renovação educacional, sobretudo quando falamos em educação popular.

Conceitualmente falando, o currículo proposto por Paulo Freire, convergiu de forma preponderante na crítica do currículo que vigorava nas décadas de 1950 e 1960, pois trazia consigo uma construção curricular pautada na escuta do sujeito, no estabelecimento do diálogo, elementos contrários à ideologia bancária de educação vigente no período. De acordo com Silva (1999), a educação bancária⁶, expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno.

Segundo o pensamento de Paulo Freire é fundamental o pensamento crítico, a criticidade elaborada em prol de uma consciência capaz de estabelecer vínculos não apenas com o local, mas com o global; não apenas com o indivíduo, mas com a sociedade na direção da reflexão a partir de uma autocrítica a fim de demonstrar a capacidade humana de progredir, de ir em busca de novas opções e de aprofundamento nas discussões, colaborando com novos paradigmas associados à prática e à teoria (FREIRE, 1987). Trata-se, portanto de realizarmos uma autocrítica que é, para Paulo Freire, condição *sine qua non* para o aperfeiçoamento do

⁶ Note-se que o termo educação bancária foi devidamente discutido por Paulo Freire e conduziu a crítica acerca da educação tradicional onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno depositário deste conhecimento.

próprio homem e de sua posição na sociedade.

Paulo Freire, ainda desde suas primeiras reflexões sistematizadas, não escondia seu comprometimento com a constituição da consciência crítica, com um novo modo de ver e viver a educação, algo que realmente pudesse trazer alguma contribuição para que os sujeitos, trabalhadores que são, pudessem não apenas ver a realidade, mas analisá-la e, diante da problematização, propor mudanças. Para Freire (1959, p. 28) *“É preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço”*.

E como forma de potencialização da consciência do povo os movimentos sociais surgem como importantes ferramentas de contestação deste modelo socioeconômico e político que massacra a carne e destrói o espírito do trabalhador. E isso acontece porque um dos princípios básicos dos movimentos sociais é que estes se configuram como uma espécie de nascedouro de coisas novas, de novos pensamentos e atitudes além de núcleos geradores de saberes e conhecimento. Todavia, tal processo não deve ser encarado de forma isolada ou a parte do contexto social. Pelo contrário, deve ser encarado como algo intrinsecamente constituído de um caráter político e social. E é justamente por este motivo que ao se analisar saberes políticos e socialmente construídos é necessário, antes buscar, de forma contundente, *“as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem”* (GOHN, 2011, p. 334).

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011, p. 334).

Ressalte-se que, tal como ainda salienta a autora, a relação entre educação e movimento social foi sendo edificada a partir da atuação de novos sujeitos que, coletivamente organizaram suas ideias e ações, além do ambiente de trabalho, exercendo o papel real de suas figuras junto à comunidade num movimento ascendente de cobrança de demandas junto ao poder público para que este agisse de forma a garantir o cumprimento de suas necessidades. Assim, os movimentos sociais apresentaram-se como importante elemento de grande poder educativo para os sujeitos componentes de suas bases (GOHN, 2011).

Em Goiás, na década de 1960, a prática da educação popular se apresentou de maneira muito forte, com destaque para práticas desenvolvidas pelo Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO), pelo Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP) e Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), ressaltando que a iniciativa de criação de alguns

movimentos se deu a partir de estudantes, artistas e intelectuais que, de certa forma, buscavam formas de alfabetização e conscientização do povo brasileiro (RODRIGUES, 2011).

Já a década de 1980 representou um período em que a mobilização por uma escola pública e de qualidade ultrapassou qualquer limite já imposto, interferindo inclusive na nova Constituição Federal do Brasil, que passa a garantir em seu texto o direito e o dever do Estado para com a EB independentemente da idade a todos os brasileiros. Todavia o que se tornou ainda mais prevalente foi a discussão acerca do currículo e os pensamentos sobre integração entre formação geral e profissional com as nuances da formação omnilateral. O rompimento com o dualismo histórico na educação, que está relacionado com o ensinar a pensar e o ensinar a fazer, com a escola de formação profissional para pobres e a escola de formação intelectual para ricos, foi e continua sendo uma luta constante, o que significa dizer que os preceitos neoliberais para a educação, no sentido de formar o trabalhador para a demanda do mercado ainda são duramente criticados.

O mundo se vê às voltas com um novo período capitalista e, neste contexto surge o neoliberalismo como o salvador da pátria, os países em dificuldades fazem uso da concessão de crédito o máximo que podem sem se importar com os ditames, regras e demais aparatos de controle não apenas econômico, mas social, político e, quiçá cultural. E, como dito, a reestruturação econômico-financeira se submete às reformas que atingem em cheio a classe trabalhadora.

A década de 1980, dando sequência ao plano neoliberal, trouxe consigo o agravamento da crise de endividamento brasileiro, sendo que o Banco Mundial e o FMI passaram a ampliar imposições de programas cuja finalidade seria de garantir a estabilidade e o ajustamento econômico do país. A partir daí a atuação destas duas entidades e suas correligionárias garantiram grandes poderes que lhes possibilitaram atuar na intervenção direta na concepção e ajustamento da economia do Brasil, bem como interferir com sua influência na própria legislação do país. E qual seria o resultado desta interferência para a década seguinte? Recesso, maior interferência neoliberal, economia desregulamentada, crescimento e adensamento da miséria, crescimento da exclusão social, desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas, precarização do trabalho, dentre inúmeras outras consequências (SOARES, 1996).

De acordo com Campos e Rodrigues (2011), muito embora alguns poucos avanços no âmbito da educação pudessem ter sido notados, a partir da década de 1990, as mazelas educacionais do Estado brasileiro ainda persistem e apresentam uma cronicidade categórica distante de uma solução, especialmente no que diz respeito à EJA. E quando

falamos em mazelas educacionais é bom que tenhamos em mente que sucateamento das escolas públicas, precarização do trabalho docente, flexibilização das leis trabalhistas, imposição de condições de trabalho sujeitas ao alargamento da carga horária e desempenho de funções extra-docência são apenas consequências de uma política econômica submissa aos interesses do capital. Os problemas são mais graves e apresentam características de ordem estrutural, quer seja em políticas públicas, quer seja em elementos ideológicos. Isso explica porque se hodiernamente a nação está próxima da universalização do acesso da educação infantil, da educação fundamental ao ensino médio regular, quase nada se pode dizer que foi feito em prol da educação voltada para jovens e adultos, tendo sido inclusive vetado pelo governo federal os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para esta modalidade da educação.

No plano das políticas educacionais, da EB à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla nas instituições educativas públicas, mas não só; e, na EB, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

A não mudança estrutural [...] pode ser nitidamente percebida pela leitura de balanços-síntese feitos por três intelectuais representantes do pensamento crítico, os quais evidenciam que, tomados os últimos oitenta anos, **a prioridade da educação se sustenta apenas no discurso retórico** (FRIGOTTO, 2011, p. 242). (grifo nosso)

Com base no processo histórico da educação brasileira é possível alegar que a EJA sempre revelou precariedade frente às políticas públicas propostas para o âmbito educacional como um todo. As diligências para garantir acesso a uma EJA de qualidade, bem como um maior controle sobre as discontinuidades fazem parte de reivindicações de educadores e parcelas sociais, que buscam realmente defender o acesso a uma educação de qualidade social para todos.

Estamos falando, então de um contexto político em que sua natureza específica quanto à atenção às políticas públicas e seu próprio significado político nos dá ferramentas para uma análise comparativa com o governo da década de 1990. Vale destacar que a continuidade sugerida em relação às políticas públicas e, em muitos aspectos comprovada, reflete no que Frigotto (2011, p. 239) chama de ãerro da geração perdida - por **conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida** (grifo do autor), onde a luta pela diminuição das diferenças socioeconômicas acontece no âmbito ordenado de uma sociedade tipicamente

capitalista a qual a elite dominante recebe a classificação de uma das mais violentas e despóticas em todo o planeta.

O que ocorre segundo a interpretação do autor conforme suas leituras de Florestan Fernandes é que, na realidade, o que muitos denominam de desenvolvimento, na verdade é uma estrutura capitalista dependente onde a elite dominante, que chama de *minoría prepotente*, está comprometida com o grande capital lhe servindo de porta-bandeira, abrindo alas para seu crescimento e estruturação com resultados perniciosos quanto à acumulação de renda nas mãos de poucos e da miséria para muitos, mas com um alívio da pobreza em virtude de um falho acesso ao consumo sem justiça social, no que diz respeito à divisão da riqueza socialmente produzida.

O recente contexto educacional do Brasil a partir do governo democrático popular, com a eleição do presidente Lula, em 2002, contou com um olhar específico para a EJA, inclusive com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e que a partir de 2011 passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Pela primeira vez a EJA passou a ser contemplada nos recursos do Fundo de Manutenção e de Valorização dos Profissionais de educação (Fundeb⁷). Houve um esforço no sentido de atender à modalidade integrada à EP, por meio do Proeja. No entanto, não houve uma realização das perspectivas associadas às mudanças fundamentais tão desejadas e esperadas no campo da sociedade e da educação. A continuidade da EJA sob a forma de programas permaneceu e, assim, mais uma vez reafirmou-se a concepção compensatória histórica voltada para atender os trabalhadores estudantes.

Mesmo que o conhecimento produzido até então tivesse contemplado uma discussão sobre as contradições, obstáculos e probabilidades relacionadas à EP, cunhadas principalmente no campo do Trabalho e Educação, que tanto se esperava ser assumida pelo novo modelo político do Estado brasileiro, o que se apresentou foi uma continuidade de controvérsias das batalhas sociais, propostas infundas e demagogas e ações omissas na atividade do poder estatal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

⁷ Em conformidade com Militão (2011, p. 130): “Nos mesmos moldes do Fundef, por um tempo determinado, o novo Fundo prevê, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, para a manutenção e desenvolvimento da EB, a subvinculação de parte (80% de 25%) dos recursos constitucionalmente destinados à educação, que retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino. Previsto para durar 14 anos (até 31 de dezembro de 2020), o Fundeb repete a lógica de vigência provisória do Fundo precedente, o que certamente dificulta o planejamento de longo prazo numa área que, sabidamente, requer medidas de caráter permanente. Respondendo às críticas que haviam sido feitas ao Fundef, o Fundeb ó apesar das gritantes semelhanças ó apresenta duas diferenças marcantes em relação ao Fundo extinto, a saber: composição e abrangência.”

O discurso político que presenciamos ontem e hoje não leva em consideração a constituição integral dos sujeitos que compõem a EJA e prefere incorporar ao seu aparelho ideológico questões e elementos que possam contribuir para o mercado de trabalho sem, no entanto fomentar uma discussão que contemple os elementos e as questões prementes do mundo do trabalho, os saberes que os sujeitos da EJA já trazem consigo, a importância dos conhecimentos que foram sistematizados ao longo de suas histórias, não se preocupando em estabelecer pontes entre estes conhecimentos sem que os próprios sujeitos se desvinculem de sua realidade de trabalhador.

Assim, refletir sobre a EJA e, mais especificamente sobre os estudantes trabalhadores, significa considerar os conhecimentos que esses sujeitos possuem. Conforme argumenta Freire (1996, p. 15):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária ó mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Entretanto, o discurso governamental contemporâneo define de maneira dominante os entendimentos e os métodos que vigoraram nos anos 90, podendo-se citar a continuidade de parcerias entre o público e o privado que aumentam ainda mais o dualismo basilar da educação, sobretudo no setor educacional técnico-profissional e tecnológico.

Podemos comprovar isso com bastante clareza durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) que, com a criação do decreto 2.208/97 separou o ensino médio da EP, reforçando mais uma vez a dualidade histórica marcada nesse país no campo da EB com a EP.

Não podemos citar tal processo sem antes e não dizer que a aprovação deste decreto revela de maneira clara e inequívoca a intencionalidade do governo que o elaborou e o colocou em prática trazendo às ETFs da época uma conjuntura de incertezas acompanhada de muitas imposições e, sobretudo cortes nas verbas destinadas à EPT. É claramente perceptível que as ações do governo neoliberal de FHC visavam a eliminação gradual do ensino médio no âmbito das escolas da rede federal com o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Assim o caminho ficaria livre para a separação entre EB e EP, mas não sem antes usar das mais sórdidas e mesquinhas armas da política, ou seja, fazer valer o Decreto 2.208/97 impondo à rede federal de educação profissional os ditames do Proep, caso contrário o estrangulamento por falta de recursos financeiros seria (e foi) inevitável.

E o resultado desse cerco foi a drástica redução das vagas para o ensino médio no âmbito das escolas federais e, por consequência a criação do que se chamou de cursos modulares que eram divididos em três modalidades: 1) concomitância interna; 2) concomitância externa; e 3) pós-médio. A concomitância interna era para alunos que cursavam o ensino médio na própria escola federal, a concomitância externa era para alunos que cursavam o ensino médio em escolas não federais e o pós-médio para alunos que já tivessem concluído o ensino médio. Hoje conhecemos esta modalidade como subsequente.

Diga-se de passagem, que tais mudanças não foram realizadas de forma pacífica e que o caminho percorrido depois de suas imposições foram muito traumáticos uma vez que aspectos didático-pedagógicos e, sobretudo administrativos foram literalmente suprimidos para a realização de cursos aligeirados e desconexos com a lógica da educação profissional integrada, praticada com sucesso há décadas na rede federal.

No governo Lula (2003-2011), percebeu-se uma ampliação do acesso à EJA, embora ainda permaneça a condição de programas e não políticas públicas. Assim, o Decreto 5.154/04 revoga o Decreto 2.208/97 e faz a reintegração do ensino médio à EP e o Decreto 5.840/06 institui o Proeja também na parceria com secretarias estaduais e municipais de educação.

Nesse decreto ampliou-se a oportunidade de ofertas de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Proeja-FIC (BRASIL, 2007). O projeto pedagógico para concretizar esse programa tem pautado no desafio de aproximar duas modalidades da EB; EJA e EP. Um dos elementos fundantes do referido programa está no compromisso em atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores que não foram escolarizados ou que tiveram acesso à escola, mas que não conseguiram dar continuidade à sua formação e/ou escolaridade.

O próximo capítulo trará uma contextualização mais abrangente deste programa com aprofundamento das discussões bibliográficas, bem como dados e informações contidas nos documentos base, além da abordagem dos princípios nos quais está assentado e de suas propostas.

CAPÍTULO II

PROEJA, PROEJA-FIC E PRONATEC: O CONTEXTO DA SUA CRIAÇÃO, CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Acerca da EP, no Brasil, as últimas décadas presenciaram as inúmeras reformas, pois acompanharam os vários modelos políticos e econômicos assumidos pelos governos. Nesse contexto de mudanças, a proposta de integrar a EP com a EJA com a criação do Proeja, representou a possibilidade de aumento de escolaridade aos trabalhadores e acesso à EP. O Proeja assinalou muitos desafios para a construção e a consolidação de uma proposta educacional que tivesse o caráter político de inserção social. No entanto, o aprendizado construído nas várias experiências vivenciadas pelo programa marca o reconhecimento do respeito e do diálogo com o saber que o trabalhador possui; a possibilidade de vivenciar tempos e espaços diferenciados; a construção do currículo integrado; o processo de formação diferenciado dos educadores e a ação contínua de vivenciar o estudo e a tomada de decisões coletivas para construção de conhecimentos.

O Pronatec foi outro programa que surgiu nesse cenário de mudanças, sobretudo para responder a um contexto nominado "ôapagão de mão-de-obra", conforme os dados e estudos do IPEA (2007) e a Fundação Getúlio Vargas (2010) mostram a falta dessa mão-de-obra, dita qualificada. Assim, a finalidade do referido programa reafirma o interesse por parte do poder executivo da expansão de oferta de EPT, "ôpor meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira" (BRASIL, 2011). O princípio norteador do Pronatec pauta-se no viés mercadológico, pois as transferências de recursos públicos para a rede privada, com o objetivo de conseguir ampliar a oferta, mas sem alguma preocupação com a elevação da escolaridade. Ou seja, no campo do direito à educação, os trabalhadores continuam sendo alijados do processo da construção do conhecimento.

O destaque por parte do governo federal ao Pronatec, na gestão da Presidenta

Dilma Rousseff, provocou um refluxo do Proeja, o que dificultou a oportunidade dos trabalhadores acessarem, inclusive, escolas da rede federal, conhecida como de grande qualidade, centros de excelência. Esse capítulo é um convite a refletir sobre a educação do trabalhador e a EP oferecida a partir dos Programas Proeja, Proeja-Fic e Pronatec, e na sequência a experiência do Proeja-Fic a partir da pesquisa realizada da SME de Goiânia-GO e processo da formação dos educadores, uma construção coletiva e planejada.

2.1 Educação do trabalhador e a EPT frente à instituição do Proeja, Proeja-FIC e Pronatec: uma proposta integradora?

Conforme discutido até o presente momento é possível discernir que em se tratando de educação, a instituição escolar nem sempre esteve ao alcance de muitos que, por razões diversas e, sobretudo por causa da necessidade de trabalho, não puderam realizar pleno trajeto educativo. E para estes sujeitos que não puderam acessar o sistema público, gratuito e laico educativo e ainda para aqueles que conseguiram acessar, mas não conseguiram dar continuidade, a universalização do ensino ainda se encontra fora de seu alcance, agravando ainda mais as desigualdades oriundas de baixa escolaridade e da deficiente formação profissional.

É justamente neste ambiente educacional/profissional tecnicista, fragmentado e dualista ó no sentido claro que a educação do pobre é diferente da educação do rico (BRANDÃO, 2003) ó, que o Proeja surge enquanto programa com o discurso de minimizar tais diferenças e oportunizar à classe trabalhadora uma formação profissional agregada à elevação da escolaridade. Com o Pronatec, mesmo com contestações à parte, o discurso oficial do governo aponta para uma clara manutenção das condições dos jovens e adultos estudantes-trabalhadores como sujeitos carentes de uma formação profissional no intuito de garantir a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Mas neste caminho é necessário entendermos que a EJA, sobretudo nas últimas três décadas, tem adquirido uma posição com maior evidência no cenário educacional enquanto modalidade de ensino, entretanto ainda está aquém do que deveria no sentido de garantir que os jovens e adultos tenham oportunidade de elevar seu nível escolar, assim como de se profissionalizar, tendo como pano de fundo uma educação democrática, plena de direito e acesso a todos quanto a procurem enquanto direito. Afirmação que se justifica por ser a partir de 2007 a primeira vez que passa a contar com financiamento contínuo via Fundeb, contudo ainda é o menor valor aluno, R\$ 0,80, para EJA, enquanto as demais modalidades são

de R\$ 1,00 ou acima desse valor, por dia letivo.

Direito este garantido pela Constituição Federal de 1988, mas que na prática só se tomou impulso a partir de mudanças feitas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando a EJA passou a ter um papel de destaque na garantia do direito a todos aqueles que não conseguem concluir seus estudos na idade apropriada (CAMBOIN; MARCHAND, 2010, p. 18).

Na vertente da discussão das autoras, abordagens relacionadas à EJA sempre estão imbuídas de elementos sociais, econômicos, políticos e culturais justamente por se dispor a atender uma clientela tão heterogênea quanto numerosa e que encontra numa relação intrínseca com o mundo do trabalho.

Neste sentido a EP no que tange à simbolização das forças produtivas e, mais evidentemente o próprio capitalismo, hegemonicamente coloca à vista as dualidades econômicas e educacionais, organicamente estabelecidas. Tal contexto de hegemonia e dualidade é aceito e funciona até que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.021, de 20 de dezembro de 1961, traz o estabelecimento da equivalência entre as duas formas de ensino, secundário e profissional, a fim de se garantir acesso ao ensino superior. (CASTRO, 2011; COSTA, 2009).

Cabe aqui uma interessante conclusão de Costa (2009, p. 33):

A educação brasileira é marcada por programas e políticas públicas temporais, suscetíveis às mudanças de governo. A falta de continuidade nas políticas públicas educacionais levam-nos a uma história recheada de leis, decretos, regulamentos pareceres e normas exaradas pelas diferentes administrações públicas, que provocam avanços e retrocessos no ensino.

Nessa perspectiva, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi constituída a partir de três momentos distintos entre si, mas que se ligam num processo final que deu origem à Rede tal qual a conhecemos atualmente, não se esquecendo jamais que as bases da educação brasileira foram constituídas a partir de um movimento de subordinação aos interesses do capital externo e pelos desmandos da autocracia nacional fomentando a acumulação do capital nas mãos da elite em detrimento da classe trabalhadora (CASTRO, 2011).

Este tríplice contexto entreguista foi iniciado com a emissão do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 que, conforme já mencionamos anteriormente, foi o responsável pela criação de 19 escolas, contemplando quase todas as Unidades Federativas do Brasil de então, excetuando-se neste contexto o Estado do Rio de Janeiro e o Distrito Federal. É importante salientar que essas 19 escolas compunham um organismo educacional uma vez que estavam sob a égide de uma legislação que estabelecia distinções cruciais perante as demais

instituições da mesma linha que operavam até então, em especial as particulares, religiosas ou não, as estaduais e até mesmo de outras administradas pelo próprio Governo Federal. Assim, essas 19 escolas se apresentaram à sociedade como algo extremamente novo, ou seja, possuíam suas próprias instalações, métodos e currículos distintos, assim como também se distinguiam seus egressos, seu sistema de admissão e a formação esperada de seus alunos, segundo as demandas emergentes (CASTRO, 2011; MANFREDI, 2002).

O segundo momento de constituição da RFEPT, segundo Castro (2011), está na instituição do Decreto n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, onde é instituída de forma compulsória a profissionalização para todo o 2º Grau. Tal medida surge como mecanismo de atendimento às demandas mercadológicas e contensão da procura pelo ensino superior público, além da proposta de integração entre o então ensino primário com o ensino médio. Conhecida como a Lei de Reforma do Ensino, estabeleceu a obrigatoriedade de oito anos para um ensino comum, além de integrar o primário com o primeiro ciclo do médio (MORAES, 2013).

Sobre este processo de integração entre primário e médio, Teixeira (1976, p. 72 *apud* MORAES, 2013, p. 988) disse o seguinte:

Com o progresso do espírito democrático, que é, acima de tudo, um espírito de unificação e de destruição dos dualismos, intelectuais, que se não encobrem disfarçam os dualismos sociais, o povo resolveu ingressar não na escola prática, que a *priori* se lhe destinou, mas na acadêmica, com tanto maior razão quanto se pretende que seja esta a escola de formação da elite, e o povo não vê razão de ele também não fazer elite. Além do mais, tal escola acadêmica nunca foi uma escola cara e por isso pode existir e até multiplicar-se em períodos de grande pobreza social. [...] A esperança ó sem paradoxos ó está nessa mesma expansão. Buscada como privilégio, deixará de ser tal, em virtude de sua própria generalização e, nesse dia, um novo processo terá início ó o de sua transformação na escola moderna de nível médio, que se há de criar também no Brasil, em virtude mesmo do seu progresso real.

Neste entendimento o Decreto n. 5.692/71 traz em seu bojo uma proposta de reforma nos ensinos fundamental e médio, mas um dos elementos mais importantes a ser considerado no contexto socioeconômico e político deste decreto é que o governo brasileiro, ainda no período militar, estabelece mais um acordo com os Estados Unidos, já conhecido como MEC-USAID⁸ (Ministério da Educação e Cultura - Agência Norte-Americana para o

8 Segundo Costa (2009, p. 39): ãA Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) é o órgão executivo da política traçada pela Aliança para o Progresso no que se refere à modernização dos aparelhos educativos dos países do chamado Terceiro Mundo. Essa organização estabeleceu numerosos acordos e convênios de cooperação técnica com o Ministério da Educação e Cultura - os chamados acordos MEC-USAID - sobretudo na década de 1960, época em que os EUA estavam exportando reformas que haviam realizado na década de 1920, idealizadas para conservar a estrutura por trás de uma fachada de democracia, de

Desenvolvimento Internacional), acordos estes que já vinham ocorrendo desde 1964, e que tinham como principal objetivo a instituição de processos e adequações no sistema educacional brasileiro, indispensáveis ao processo de desenvolvimento econômico do Brasil e era função da USAID oferecer o suporte técnico e pedagógico e, substancialmente encontrar meios para promoção do adestramento ideológico com a propagação do ideário de que a única forma de integração do país seria através da EP. Assim, o decreto-lei institui de forma ampla e compulsória a profissionalização para o ensino médio tornando equivalentes os cursos secundários e os técnicos. Deste acordo surgem vários programas educacionais, dos quais importante citar o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem), que transforma três Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (COSTA, 2009; BARROS, 2009).

Por vários motivos pode-se evidenciar o fracasso da reforma interposta pelo referido decreto. Ou seja, a limitação de recursos para investimentos no processo de integração, a falta de coalizão e coerência entre discurso e prática, um sistema educacional extremamente desatualizado e que não conseguiu acompanhar as modernizações e as necessidades do sistema ocupacional, o fracasso na tentativa de contenção da demanda pelo ensino superior público e a falta de capacidade no processo de implantação da profissionalização na maior parte das escolas públicas, sobretudo em âmbitos estadual e municipal, sacramentaram o fracasso da Lei (COSTA, 2009; CASTRO, 2011; GARCIA, 2011).

Segundo Castro (2011), deste fracasso se salvaram as escolas federais, sobretudo por causa de sua autonomia, de sua infraestrutura e do seu pessoal, o que garantiu uma formação profissional integrada à formação geral. Segue a autora afirmando que:

Essas condições propiciaram o desenvolvimento de uma educação de significativa qualidade (particularmente no ensino médio) e que fez avançar as discussões e práticas importantes para compreensão de um ensino médio e profissional que extrapolasse os preceitos do assistencialismo e do mercado e/ou que não se restringisse à preparação para a entrada no ensino superior. Sob tal situação concreta, se tornaram relevantes as perspectivas de construção de uma educação cujo sentido está assentado na noção de omnilateralidade e na busca pela emancipação humana (CASTRO, 2011, p. 72).

Por fim, a abordagem do tríplice contexto histórico que permeou a RFEPT desenvolvida por Castro (2011) se encerra com o terceiro momento, que é o de instituição do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso que,

deliberadamente, recusou propostas de um projeto de ensino médio integrado, da EP integrada à EB, amplamente discutidas por trabalhadores organizados e que, em suas discussões entenderam a formação profissional como um projeto de cunho educativo global e emancipador e levaram seus entendimentos até a plenária do 5º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT), realizado em 1995, e tiveram suas posições aprovadas e registradas na Resolução 14, do Congresso. Todavia, como o governo de Fernando Henrique Cardoso não primava pelos anseios dos trabalhadores, acabou seguindo a cartilha orientada pelo Banco Mundial, além de focar o atendimento no ensino fundamental para a idade própria em detrimento de outras etapas da EB, e em particular, da EJA [...]", aprofundando de forma significativa o dualismo estrutural no ensino médio e reforçando o caráter compensatório e assistencialista atribuído à formação profissional continuada (MORAES, 2013, p. 995).

No âmbito da EJA, tomando-se por base o contexto histórico acerca desta modalidade que, caracteristicamente se firma a partir da inexistência ou ineficiência/ineficácia de políticas públicas para este setor, a última década apresentou alguns avanços neste sentido, dentre os quais podendo se citar a publicação do Decreto 5.154/2004 que substituiu o Decreto 2.208/1997, caminhando na perspectiva de superação da dualidade histórica existente entre formação geral e formação profissional. Já no ano de 2005, o Programa de Integração na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos o Proeja é apresentado à sociedade brasileira por meio do Decreto n. 5.478, cuja responsabilidade de implantação e implementação ficou a cargo da Rede Federal de Ensino.

Vale aqui destacar o movimento da sociedade civil no processo de discussão e contestação de alguns pontos do Decreto, sobretudo dos intelectuais da educação, fato que forçou o governo a, em 2006, publicar novo decreto atendendo algumas demandas sobre a questão do ensino integrado à EP. Assim, em 2006, este Programa passa por reformulações que vigoram com o Decreto n. 5.840 e, mantendo a mesma sigla, Proeja, passa a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pressupondo, a partir de então uma possibilidade de integração entre a EJA e a EP (IIEP, 2011).

Tal avanço apresenta uma ampliação das probabilidades de integração entre as formações propedêutica e profissional passando, inclusive a abarcar também o ensino fundamental articulado com os cursos FIC, recebendo a sigla Proeja-FIC e não fica sua implantação/implementação restrita somente à Rede Federal de Educação, mas é estendido a outras instituições nas instâncias municipal, estadual e da iniciativa privada, sobretudo as

vinculadas ao Sistema S. Assim organizou-se a elevação da escolaridade com a formação profissional por meio de cursos com cargas horárias mínimas e a valorização dos conhecimentos e saberes prévios dos alunos-trabalhadores que foram adquiridos e sistematizados fora do ambiente escolar (IIEP, 2011).

Segundo discussão engendrada pela autora o Decreto 2.208/97 nada mais é do que um instrumento de clara defesa dos interesses capitalistas pautados na reestruturação da produção de base flexível, cuja exigência primordial é o estabelecimento de uma formação alicerçada tanto na flexibilidade quanto na polivalência. Assim, o trabalhador formado nessa base deve ter a capacidade de desenvolver ou atuar em diversas frentes de trabalho, além de se adaptar ao ambiente produtivo e oferecer máximo rendimento. Ou seja, por intermédio deste decreto tem-se a contundente afirmação de que o mercado de trabalho subjuga e mantém a escola subordinada aos seus interesses, uma vez que todo o processo formativo é tido como um processo de qualificação direta exclusivamente para a prática profissional ou desempenho de funções, ao passo que ao ensino médio estaria prevista a responsabilidade da preparação para a vida. Assim o ensino médio prepararia para o mundo, para a vida e a EP prepararia para o trabalho (CASTRO, 2011).

O entendimento que se extrai deste engodo é que o processo de especialização, compreendidos aí o que chamam de aperfeiçoamento profissional ou atualização técnica são de supra importância para o próprio trabalho, mas com o Decreto 2.208/97 estes elementos passam a ser compreendidos como base no centro da ideologia da educação continuada, possibilitando assim a substituição do processo formativo enquanto qualificação para um processo de formação pautado nas competências e habilidades. Este é o grande problema, pois a partir deste pressuposto a lei respalda os interesses da base produtiva, pois agora pode-se contratar trabalhadores mais flexíveis. Tal fato, se analisado isoladamente, revela com grande clareza que o próprio decreto é referência legal e representativo dos interesses e vontades da elite que agora, com apoio do Estado, é capaz de submeter a educação aos interesses do mercado. E é exatamente neste contexto que o decreto acaba, de uma vez por todas, com as possibilidades de integração entre a base propedêutica e a base profissional na educação, restando o claro interesse de adequação da educação aos moldes da produção flexível (CASTRO, 2011; GARCIA, 2011).

A desregulamentação do ensino atinge seu ápice com o Decreto 2.208/97 por meio da oferta de cursos ministrados em três níveis básicos, quais sejam: 1) Básico ó direcionado para processos de qualificação ou atualização profissional de sujeitos trabalhadores sem se levar em consideração sua trajetória escolar - e abre-se, portanto a

oportunidade da formação aligeirada para atendimento das demandas e interesses do mercado cada vez mais flexível; 2) Técnico ó para formação de nível médio; e 3) Tecnológico ó para formação superior com enfoque para atendimento das demandas produtivas (CASTRO, 2011).

Os estudos de Castro (2011) foram muito importantes para a abordagem da história da RFEPT em três contextos históricos distintos, mas que, em suma, representaram os interesses do capital e, conseqüentemente, da produção flexível por meio de decretos que estabeleceram os rumos da EP no País.

Entretanto uma nova fase no contexto educacional do país se inicia. Questionamentos sobre a concomitância e/ou subsequência permitindo matrículas em cursos de formação profissional de forma dissociada do ensino médio começaram a ganhar força juntamente com questionamentos sobre a regulamentação de métodos aligeirados de formação na EP especificamente para que demandas mercadológicas fossem atendidas com rapidez (OLIVEIRA; MACHADO, 2012).

Trata-se, portanto, para todos aqueles ligados à educação, de uma sequência de derrotas na promulgação de leis educacionais. Profissionais e estudiosos da educação propuseram uma série de termos e condições a serem contemplados no texto da LDB 9.394/96, entretanto parlamentares comprometidos com o projeto governista e, por consequência com o projeto capitalista neoliberal, não apoiaram as intervenções propostas e aprovaram a Lei conforme os seus próprios interesses. Como se não bastasse, nos anos seguintes, em 1997, o Decreto 2.208/1997 também foi instituído e, logo em seguida publicada a Portaria 646/1997⁹.

Importante apontar que enquanto se primava pela formação integrada no primeiro projeto da LDB, com estabelecimento de garantias de formação omnilateral e científico-tecnológica, o Decreto 2.208/1997 e outras ferramentas legais de apoio e consubstanciação ó tal como a Portaria 646/1997 ó, surgem não apenas proibidores desta formação integrada, mas

⁹ Esta portaria foi a espada nas mãos governistas, pois executou o seu plano de interesse educacional até 2003. Nesse rol de desmandos, esta portaria trouxe a determinação que, a partir do ano de 1998, as vagas disponibilizadas na Rede Federal de Educação para o EM seria o equivalente à metade das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, sendo que neste período tais vagas correspondiam à conjugação do EM e EPT. Assim, o que se constata é que mesmo agindo inconstitucionalmente de forma descarada, houve na prática uma redução significativa na oferta de vagas para o ensino médio. Esta situação perdurou desde sua publicação até sua revogação pela Portaria 2.736/2003, mas ainda assim os relatores não demonstraram intenções ó ou vontade/interesse ó em manter a oferta de 50% das vagas para o EM na Rede Federal de Educação. Pelo contrário, a intenção era de se acabar definitivamente com a oferta de EB na Rede. O que ocorre é que a Rede, representada por seus servidores, gestores e também por importantes representantes da sociedade civil, se organizou e se mobilizou, garantindo assim a manutenção dos 50% da oferta para o ensino básico (BRASIL, 2007).

também como reguladores, regulamentadores e impositores de um modelo de EPT que se caracterizava pela fragmentação e aligeiramento na formação com a finalidade de garantir os interesses de reposição de mão de obra no mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Neste espectro de discussões e contestações, Camboin e Marchand (2010, p. 24-25) expressam bem o nível de aceitação e do entendimento que os envolvidos no processo de discussão acerca do Decreto 2.208/97 teriam:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais. A modalidade de ensino EJA não foi considerada nos cálculos de alunos das redes municipal e estadual do ensino fundamental. Tal medida desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Em oposição ao breve tratamento dado à EJA, a LDB reservou espaço mais destacado para a Educação Profissional, embora, também de forma sintomática, tenha estabelecido distinções claras entre a Educação Profissional e a Educação Superior, abordadas separadamente no instrumento legal. O Decreto 2.208/97, que propiciou a chamada nova institucionalidade da educação profissional, concorreu para gerar o campo propício para a oferta de cursos aligeirados de formação profissional que pouco, ou nada, acrescentavam à formação plena dos jovens e adultos trabalhadores.

As autoras complementam afirmando que o Decreto 2.208/97 foi um importante instrumento no processo de desqualificação da EJA com a subdivisão dos níveis de formação ó geral e profissional ó sobretudo quando da desvinculação do primeiro nível básico de qualquer escolaridade, ainda mínima que seja contribuindo para uma crescente oferta de cursos profissionais rápidos e sem nenhum vínculo com a formação integral dos trabalhadores (CAMBOIN; MARCHAND, 2010).

Diante dos argumentos apresentados,

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154, de julho de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 26).

Retomando o pensamento de Oliveira e Machado (2012), assim que se iniciou a trajetória política do governo de Luís Inácio da Silva¹⁰, o Lula, entre 2003 e 2004, lutas e

10 Vale reforçar que chegando ao fim do primeiro biênio presidencial de Lula, numerosas análises de especialistas e estudiosos de vários segmentos, sobretudo da educação, dão conta de que o governo não está comprometido com as mudanças estruturais que tanto pregou na sua campanha de eleição. Muitíssimo pelo

reivindicações de cunho teórico começam a tomar corpo entre movimentos sociais, intelectuais da educação e diversos outros sujeitos da sociedade civil questionando e debatendo sobre a importância e o valor do ensino médio integrado à EP assim como a sua pertinência político pedagógica. As autoras contribuem dizendo que, neste período, tais debates são potencializados por intermédio de uma grande mobilização realizada com o apoio de setores educacionais ligados ao sindicalismo e à pesquisa no âmbito do trabalho e da educação, dando origem ao Decreto 5.154/2004 cuja principal normativa foi a revogação do Decreto 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integração entre ensino médio e EPT.

Ainda que representasse um avanço no sentido da revogação e, por consequência restabelecesse a integração do ensino médio com a EPT, o Decreto 5.154/2004 foi relatado pelo mesmo conselheiro que também foi o relator do Decreto 2.208/97 e, além de filiado a núcleos empresariais, defendia os interesses das entidades federativas patronais que bancam todo o Sistema S, o que, tal como o decreto revogado, segue as orientações do mercado (FRIGOTTO, 2011).

Assim como ocorreu com o decreto de 1997 a sociedade organizada deu continuidade às pressões para que o decreto de 2004 fosse revogado no sentido de que a polarização de forças, e/ou de interesses, não prevalecesse somente a dos representantes neoliberais, ou seja, agora com maior força e com um discurso mais maduro e consistente as vozes contrárias a estes representantes cobravam bem mais que uma simples revogação. Cobravam atitude para que as propostas de um ensino médio integrado e com características sólidas de uma formação omnilateral fossem acatadas e legalmente atribuídas. E neste contexto de disputas surgem as condições propícias que colocam o governo contra a parede e começam a ser delineados os novos rumos da EPT pautada numa formação integral e que coaduna com o favorecimento de construção de um projeto social diferente do que, historicamente foi escrito. Neste contexto é que é publicado o Decreto 5.478/2005, que cria o Proeja, atestado e expandido pelo Decreto 5.840/2006 (OLIVEIRA; MACHADO, 2012).

Pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela rede Federal amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, que foi marcada nos sistemas estaduais com

contrário, seu governo muito cedo se revela conservador no que tange às suas alianças político-partidárias, o que muito cedo já dá mostras de que seu projeto político estará coadunado com as formas capitalistas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 127).

Neste contexto de disputas o Proeja surge como signatário de uma rede de embates de cunho legais ó ou legalistas ó que surgiram a partir da revogação do Decreto 2.208/97 por intermédio do Decreto 5.154/2004. Essa transição é caracterizada por uma intensa participação política õpor parte dos sujeitos que pensam uma educação sintonizada com as bandeiras das classes populares no Brasil e militam por elaõ (RODRIGUES; GARCIA, 2011, p. 157).

O Decreto 5.478/2005 institui a integração da EP ao ensino médio, na modalidade de EJA e, com tal objetivo acaba se tornando um instrumento de avanço para os trabalhadores, uma vez que tem como pressuposto o empreendimento da qualificação profissional aliada à elevação da escolaridade.

Nota-se, entretanto, que assim que o Decreto 5.478/2005 entra em vigor a Rede Federal de Educação Tecnológica estabelece inúmeras críticas quanto à sua nova responsabilidade, uma vez que o Proeja foi planejado para ser encabeçado por ela, gerando uma grande resistência na forma de como o referido Decreto foi escrito e estabelecido. Diante desta nova condição, uma condição tensão e, em muitos casos, conflitos, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) dá início a um processo de discussões e de escrita de um novo texto para o Decreto, promovendo melhorias e condições mais propícias ao desenvolvimento do Proeja que, inclusive, recebe uma nova denominação: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (RODRIGUES; GARCIA, 2011).

Com a publicação da reedição do Documento Base do Proeja, na sua apresentação encontra-se os argumentos de que:

As alterações promovidas pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitaram a necessidade de produção de novos documentos referenciais, bem como a revisão do Documento Base PROEJA construído na vigência do Decreto 5.478/2005.

[...].

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade

política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p. 5-6).

Portanto, o referido Documento Base traz uma apresentação em que o discurso se mostra mais próximo dos trabalhadores e com algumas mostras de rompimento com os interesses de mercado. Traz em seu conteúdo uma abordagem que situa a EJA no Brasil e a afirma enquanto modalidade de ensino consubstanciada no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2000, conhecido como Parecer Jamil Cury, onde estabelece que a modalidade traz em si mesma um caráter próprio e específico na forma de como a educação é desenvolvida e ressalta a importância dos saberes e experiências dos jovens e adultos para o desenvolvimento de novas propostas curriculares que levem em consideração suas particularidades e características gerais.

Dessa forma contextualiza a EJA no *continuum* histórico brasileiro trazendo considerações sobre os problemas estruturais socioeconômicos que interferem diretamente na capacidade de permanência dos jovens na escola em função da sua necessidade de trabalho, fazendo sua opção pelo abandono da escola.

Tal questão não é exclusiva, concorrendo para o abandono também outras situações:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

O Documento Base reconheceu que, muito embora os problemas da EJA já estivessem resolvidos no âmbito do ensino fundamental, questões relevantes relacionadas à EJA no ensino médio e ao próprio ensino médio profissional precisavam ser discutidas e encontrados meios para solucionar problemas estruturais, dentre os quais a política de baixa inclusão de jovens trabalhadores e filhos da classe trabalhadora no processo de atendimento educacional no sistema público de EP, ou seja, na RFEPT. Assim pautou-se a necessidade inequívoca por um projeto de EPT pautado em políticas públicas direcionadas para a própria EJA que pudesse garantir não apenas a elevação da escolaridade dos sujeitos, mas que também fosse capaz de garantir profissionalização com o objetivo de favorecer sua integração no mundo do trabalho.

É justamente neste contexto de discussões e propostas por uma política de

integração da EPT de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA que surge o Proeja, com o Decreto 5.478/2005, mas, como discutido antes, restringindo sua atuação apenas no âmbito da RFEPT, o que, por si só representa um avanço em termos de programa, mas não com anseio da comunidade educacional e, nem muito menos, enquanto política pública, uma vez que restringe as possibilidades dos sujeitos em buscarem formação e elevação de escolaridade em localidades que não contam com a oferta da RFEPT.

Neste sentido, o Documento Base do Proeja traz o reconhecimento de tal falha dizendo que “[...] juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento” (BRASIL, 2007, p. 12), no que os redatores chamaram de princípios epistemológicos. Assim, logo em seguida foi publicado o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, revogando o Decreto 5.478/2005, e trazendo algumas mudanças em relação ao revogado, dentre as quais a inclusão do ensino fundamental em termos de abrangência podendo, agora, ser ministrado por entidades municipais, estaduais e privadas, com enfoque a entidades ligadas ao Sistema S, além de passar a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla Proeja.

Como bem descrevem Rodrigues e Garcia (2011) o Proeja guarda o legado de uma teia de debates e discussões no seio das estruturas legais que se despontaram com o processo revogatório do Decreto n. 2.208/97 e com a posterior publicação do Decreto n. 5.154/04. Então depreende-se que toda esta transição se deu com base num processo de mobilização de forças intelectuais numa vertente de participação política mais expressiva daqueles que têm a educação como objeto que deve atender aos anseios das classes populares brasileiras.

É, portanto um programa que trouxe consigo a contemplação de antigas reivindicações dos trabalhadores, trazendo um parcial rompimento no modo de como tais reivindicações foram sendo apropriadas no consciente coletivo das classes trabalhadores.

Em relação ao Documento Base Proeja, o processo de sua construção se deu a partir de concepções e princípios pautados numa compreensão crítica de sociedade e sistema socioeconômico e político com a utilização de produções teóricas e intervenções de grandes estudiosos e pesquisadores da área da educação, tais como Arroyo (1997), Dietrich (1999), Freire (1996), Freitag (1979), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Machado (2005), Manfredi

(2003), Moura (2003, 2004, 2005), Paiva (2005)¹¹, ressaltando que tais autores têm se comprometido com uma discussão que eleva os patamares da crítica quando o assunto é educação de um modo geral, mas com enfoques muito específicos e contundentes quanto a discussão de EJA e EPT.

Um aspecto interessante desse Documento é que buscou maiores informações sobre os sujeitos do Programa traçando, por intermédio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) responsável pela Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os grupos destinatários da política de integração da EPT de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA, os quais estão compreendidos: 1) População e anos de estudos, em 2003; 2) Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, Brasil, em 2001; 3) Distorção idade-conclusão no ensino fundamental e médio na rede pública, Brasil, em 2004; 4) Distorção idade-série no ensino fundamental e médio na rede pública brasileira, em 2000, 2001, 2002 e 2003; e 5) Matrícula no ensino médio e na EPT de nível médio no Brasil por dependência administrativa.

No que concerne às concepções do programa expressas no Documento Base é notória a percepção de que existe uma sociedade em que o capital dita as regras, sobremaneira na forma de como a educação deve ser instituída para contemplar a sanha do mercado diante de um estado limitado na capacidade de oferecer um ensino público gratuito e de qualidade assim como uma política de formação profissional pautada na formulação de programas temporários e inespecíficos quanto a realidade dos sujeitos, principalmente quando falamos em EJA. Neste sentido percebe-se que há uma preocupação quanto à transitoriedade fazendo com que se clame por uma política duradoura e eficiente quanto às especificidades dos sujeitos a que se destina, se enquadrando neste mote os próprios sujeitos da EJA.

Concebe o Documento que a busca por uma educação que contemple os sujeitos de forma que se possa garantir aos mesmos o acesso, a permanência e o êxito em tempos regulares de estudo e formação e, também elevação de escolaridade e formação adequada e integrada num processo educacional sólido, democrático e inclusivo que não leve em consideração características socioeconômicas e demográficas e que contemple uma aprendizagem que transcenda o espaço físico da escola e que abarque o âmbito das relações em outros ambientes também, sobretudo no ambiente do trabalho suportado pelas concepções

¹¹ As informações completas podem ser encontradas nas referências do Documento Base Proeja, edição de 2009, das páginas 65 à 67.

de uma educação politécnica para transcendência da realidade em que vive o trabalhador em nossa atual sociedade.

Ressalta-se ainda que num processo de instituição e institucionalização de uma educação integrada é sempre legítima a preocupação com uma formação continuada que ultrapasse questões relacionadas apenas à EB. É preciso que se equilibre a proposta de um ensino médio integrado à EPT também pautado na formação dos profissionais que interagem com este universo, ou seja, que além de elementos essencialmente educacionais os profissionais também sejam revestidos de formações e participações sociais, culturais e políticas, tal como bem estabelece o Documento Base (BRASIL, 2007).

Isso quer dizer que:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

Suas concepções pressupõem que o trabalho assume uma centralidade não apenas no campo teórico, mas também na prática educacional a partir do momento em que é tido como princípio educativo e que tem legítima expressão ao se conceber a formação humana a partir de uma integração que reúne todos os elementos dimensionais da vida do ser humano em seu processo educativo com vistas a uma formação de fato integral, omnilateral. Assim, a intenção prática da educação integrada é que a parte propedêutica jamais se veja apartada da EP. Nesse sentido o sujeito é contemplado de forma integral, ou seja, o contexto de formação tal qual conhecemos, fragmentado, descontextualizado, tendencioso, deve ser definitivamente abandonado para que se possa assumir uma formação integral que possibilite a estes mesmos sujeitos a capacidade de se ver e compreender num mundo como o que vivemos (LOPES, 2009; GARCIA, 2011).

Já no que concerne aos princípios estabelecidos pelo Proeja, estes estão elencados em uma ordem de seis itens, citados a seguir: 1) Inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2) Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à EP nos sistemas educacionais públicos; 3) Ampliação do direito à EB, pela universalização do ensino médio; 4) O trabalho como princípio educativo; 5) A pesquisa como fundamento da formação; 6) Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Constata-se, portanto que o Proeja tem em seus princípios uma espécie de

objetivo que busca um aumento da oferta no âmbito das instituições públicas para a EP. Percebe-se também que há uma sinalização e, de certo modo, uma condução rumo à integração curricular, um dos elementos centrais da presente pesquisa, entre formação geral e formação profissional, permitindo, inclusive a organização em outras vertentes curriculares para atender às demandas do concomitante e do subsequente. Por fim é necessário observar que há uma preocupação em relação ao resgate do acesso à escola por parte dos sujeitos característicos da EJA.

Nota-se que o Proeja apresenta seus princípios pautados em uma consolidação de bases deliberadas a partir de uma contextualização educacional a partir de teorias específicas e de estudos e pesquisas no âmbito da EJA. Percebe-se também que foram estabelecidos vínculos e ponderações de cunho prático e teórico aplicado o tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BARROS, 2009, p. 7).

Já no que diz respeito ao Proeja-FIC, assim como no ensino médio a proposta de formação também é integrada e tem o trabalho como elemento central e princípio educativo e seus fundamentos também convergem para uma formação em que o sujeito se aproprie de conhecimentos específicos que o possibilitem atuar de forma independente no mundo do trabalho, uma forma exclusiva de se fazer a educação com base nas peculiaridades dos seus sujeitos e a educação com vistas ao desenvolvimento e prática consciente da cidadania.

Também há alguns pressupostos que norteiam e fundamentam a prática educacional numa vertente integradora em que considera o jovem e adulto como trabalhador e cidadão, acata o trabalho como princípio educativo, compreende as novas demandas de formação do trabalhador¹² e estabelece conexões entre currículo, trabalho e sociedade, pressuposto no qual são definidos os princípios que embasam Proeja-FIC, quais sejam: aprendizagem e conhecimento significativos; respeito ao ser e aos saberes dos educandos; construção coletiva do conhecimento; vinculação entre educação e trabalho e integração entre a EB e a Profissional e Tecnológica; Primazia pela interdisciplinaridade; e princípio da avaliação como processo.

Em 2011 o MEC, através de seu Ministro, Fernando Haddad respaldado pelos discursos da Presidenta Dilma Roussef, anuncia o lançamento do Pronatec, instituído pela Lei

12 Segundo Brasil (2009, p. 28): "A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão apontam para uma formação integral dos trabalhadores, que, para permitir a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e capacidade de tomar decisões.

12.513, de 26 de outubro de 2011, objetivando a expansão, interiorização e democratização da disponibilização de cursos técnicos e profissionais de nível médio, além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) para trabalhadores, além de tentar garantir a intensificação do programa de ampliação das escolas técnicas no país. Ressalta-se que todo este processo está pautado na homologação de bolsas e financiamentos estudantis, como o FIES.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), as notícias sobre o Pronatec evidenciam o total descompasso das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, que, por tradição, opta pelas exigências das empresas capitaneadas pelo Sistema S, em detrimento de uma política consistente de universalização da educação média pública, de qualidade, pautada pela formação integrada com a EP. Tendo como referência o Programa Universidade para Todos (Prouni) (que beneficiou instituições de ensino superior privadas, inadimplentes), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego oferecerá 8 milhões de vagas, até 2014, para formação de jovens do ensino médio e trabalhadores que precisam de qualificação.

Instituído pela referida Lei, uma de suas principais finalidades está a de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de EPT de nível médio presencial e a distância, de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo os veículos oficiais de propaganda do Governo Federal o Pronatec foi criado para que o acesso ao ensino de qualidade fosse facilitado com a ampliação da oferta de cursos técnicos. Com isso seu objetivo presume a democratização da EPT por meio, não apenas do aumento do número de vagas, mas também de mecanismos que visam ampliar também a quantidade de instituições e a instituição de bolsas. Uma excelente oportunidade para iniciar a carreira no mercado de trabalho, o Pronatec visa o seu crescimento profissional (www.guiapronatec.com.br/pronatec-sobre).

Com estes objetivos que o definem, o Governo Federal, por intermédio do programa, justificava o investimento de uma grande soma de dinheiro em práticas e projetos ligados à EPT tendo como pano de fundo uma ampla parceria não apenas com outras instâncias governamentais, mas também com instituições públicas e privadas, dentre as quais se destacavam a grande participação de entidades ligadas ao Sistema S.

Segundo as fontes oficiais, o funcionamento do programa tem como pressuposto estimular as instituições que se encarregam pela oferta do ensino profissionalizante, sendo públicas ou privadas e as ofertas de vagas só podem ser disponibilizadas mediante parcerias com essas instituições, sobretudo com as do Sistema S. Não há nenhum custo para os

cursistas, que ainda podem contar com a oferta de material didático, alimentação e auxílio transporte.

Tais parcerias entre o público e o privado vigentes no Estado brasileiro são tão consistentes quanto às práticas no século XX, sobretudo na década de 1990, onde tal ocorrência, numa perspectiva crítica serve para ampliar a já tão desigual dualidade estrutural da educação, sobretudo no que diz respeito à EPT (FRIGOTTO, 2010).

O Pronatec conta com a oferta de duas modalidades de EP, cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada, os chamados cursos FIC. No caso dos cursos técnicos, estes possuem carga horária com duração de 800 a 1200 horas, com duração de 1 a 3 anos e só podem ser cursados por alunos regularmente matriculados no ensino médio ou que já o tenham concluído. Para aqueles que ainda estão cursando, o fazem na forma concomitante ou integrada e para aqueles que já concluíram, o fazem na forma subsequente. Já os cursos FIC possuem a características de qualificação profissional e possuem duração de 160 a 400 horas e podem durar de 3 a 6 meses.

O quadro com as especificações sobre o público alvo e a instituições parceiras do Pronatec (ANEXO I) traz em sua composição uma relação direta entre o público alvo e as instituições as quais deve procurar para realização dos cursos, guardando ainda uma estreita relação entre as características socioeconômicas e culturais da população com o segmento estatal.

A participação em qualquer um dos cursos ofertados seja em que forma for deverá atender aos requisitos de perfil descritos no quadro acima e, a partir deste perfil devem procurar as instituições parceiras de sua cidade conforme as descrições acima. Essas instituições é que são as responsáveis em representar ou que se convencionou chamar de demandantes, que são os Ministérios e algumas secretarias de governo.

Cinco iniciativas fazem a integração das ações do Pronatec: 1) expansão da RFEPT; 2) Programa Brasil Profissionalizado; 3) Rede e-Tec Brasil; 4) acordo de gratuidade com os serviços nacionais de aprendizagem (parceria com o Sistema S); e 5) bolsa formação.

Uma das modalidades do Pronatec é o Pronatec-EJA. Esta modalidade faz parte da iniciativa bolsa formação e visa ao atendimento dos sujeitos da EJA. Segundo a justificativa do programa, este mecanismo é uma forma de ampliação da atratividade para tais sujeitos, sobretudo aos que tiveram sua trajetória normal de ensino interrompida por algum motivo. Tem como pressupostos uma organização didático-pedagógica que prevê o reconhecimento dos saberes previamente construídos, incluindo os que representam a experiência em relação ao mundo do trabalho e à sua vivência habitual. Importante considerar

que o Pronatec tem sua existência atrelada a uma intrincada legislação e atos normativos que consideramos como um importante histórico e possível objeto para pesquisa a parte e não estabeleceremos discussão a respeito, mas disponibilizaremos os quadros em anexo (ANEXO II).

Cumprir relatar que, em 2012, a presidente da república, Dilma Roussef proferiu, ao final do ano, discurso político dizendo que grandes esforços estavam sendo envidados no sentido de garantir com que o Brasil se despontasse no quesito competitividade mercadológica fazendo com que a pobreza recuasse de maneira drástica. Assim o âmbito da EP foi colocado na mais alta prioridade em termos de financiamentos como forma de que o objetivo de reduzir a pobreza fosse alcançado o mais rápido possível e, assim, justificando as parcerias público-privado que tanto caracterizam o programa (MARTINS, 2013).

O Pronatec se caracteriza como um programa que também faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez também é composto por uma gama de outros programas que aliados ou separadamente instrumentalizam os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). No discurso do governo o PDE também é conhecido como Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da educação, em uma referência ao PAC instituído pelo governo como forma de financiar obras em todo o território brasileiro (MARTINS, 2013).

Com base no documento referência do Pronatec, o programa foi fundamentado a partir de três outros documentos base, quais sejam, do Proeja Médio, do Proeja-FIC Fundamental e do Proeja Indígena e, a partir do Decreto 5.840/2006 foram empreendidas algumas ações no sentido de implementar as políticas que garantiriam a instituição e o desenvolvimento do programa, destacando, segundo o documento referência:

- a) o financiamento para abertura dos primeiros cursos do Proeja ofertados nas redes federal e estadual;
- b) a elaboração dos três documentos base da política;
- c) a oferta de cursos de formação continuada para os profissionais da educação para atuar nas ações do Proeja, com carga horária de 120 a 240 horas;
- d) o fomento à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de bolsas para cursos *stricto sensu* visando à qualificação de profissionais de educação e o desenvolvimento de pesquisa;
- e) o financiamento de encontros e fóruns para discussão e divulgação da política;
- f) a inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar nos cursos do PROEJA;
- g) o incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para atendimento aos jovens e adultos matriculados no PROEJA; e
- h) o fomento à oferta de cursos Proeja-FIC Fundamental junto aos municípios, inclusive articulados com processos de certificação

profissional¹³ (BRASIL, 2013b, p. 6).

O que se percebe é que uma abrangência como a proposta pelo Pronatec no que se refere não apenas ao desenvolvimento de ações generalizadas no âmbito da formação técnico-profissional, mas também na aplicação de um grande montante de dinheiro, em recursos para custeio e financiamentos.

Cabe, ainda, uma análise ao Pronatec, no que diz respeito a dimensão do papel do estado na oferta pública e gratuita da EPT. O investimento público na EP representa a oportunidade de qualificar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, o déficit de mão de obra que o Brasil enfrenta não deve ocasionar uma condição de simples õremendoõ sem compromisso público. Assim, conforme a análise da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2011) o governo não esclareceu acerca da abrangência do Pronatec na rede pública. Prosseguindo no parecer, a CNTE postula que o Pronatec flexibiliza o compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica e estimula a reserva de mercado educacional.

Nesse sentido, o não dimensionamento do papel do Estado na oferta pública e gratuita da EPT, Pronatec, termina por explicitar a percepção de que este programa tem como essência a privatização da EP. É possível intuir a partir do manifesto desse programa em conceder recursos públicos ao setor privado, ensejado pela emergência na oferta da qualificação profissional com o objetivo de atender às demandas do crescimento econômico do país.

Uma das grandes críticas ao programa é que não existem políticas específicas que definam investimentos setoriais designando os setores produtivos que receberão tais investimentos, ou seja, não há uma setorialização das ações, não privilegiando, por exemplo o arranjo produtivo local em determinadas localidades. Também não há uma política de institucionalização do programa, talvez o elemento de maior crítica. Isso quer dizer que instituições públicas e privadas recebem, a priori, a mesma atenção, mas constata-se que instituições ligadas ao Sistema S têm recebido maior prioridade, sobretudo no repasse de verbas (LIMA, 2012).

Ora, não se pode deixar de considerar que o saber fundante desta travessia no empenho do encurtamento do espaço que há entre o eu e a cruel realidade daqueles que se encontram na posição de explorados é justamente o saber embasado na própria ética que

13 Foi com base, principalmente neste fundamento, que diversas experiências Proeja-FIC/Pronatec foram planejadas e colocadas em prática em todo o Brasil. Neste sentido também foi assim que se iniciou a experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Escola Municipal TIJNM que compôs a experiência, juntamente com nove outras escolas da Rede Municipal de Educação em Goiânia que analisaremos nesta pesquisa.

estabelece a legitimação da exploração humana pelos próprios humanos. Ainda como Freire (2002, p. 88) sabiamente reflete:

Mas este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua *“sintaxe”* que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos.

E assim, como o mesmo autor salienta, o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Ou seja, é tempo de debate acerca de tudo aquilo que nos é imposto como pronto e acabado e propício à formação dos estudantes trabalhadores (FREIRE, 2002, p. 88).

2.2 A experiência Proeja-FIC/Pronatec e sua gênese: o projeto piloto na Escola Municipal em Tempo Integral do Jardim Novo Mundo

A escrita do presente tópico tem como intenção sistematizar e analisar a experiência do Proeja-FIC/Pronatec na SME de Goiânia e, para tanto, traz uma proposta que está fundamentada, sobretudo, na discussão acerca da formação daqueles que atuam na EJA da Rede Municipal de Goiânia (RME). Trata-se de uma formação continuada, pautada na construção de um currículo que, via de regra, fundamenta-se na proposta da integração. No que tange à formação, após sua criação e durante o seu desenvolvimento nota-se que esta foi assumindo um papel que tornasse possível aos educadores, educandos e outros profissionais, construir de forma coletiva e devidamente significativa uma proposta de integração curricular entre EJA e EP para aplicação na experiência do Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia, tendo como *locus* de aplicação do projeto piloto a EMTIJNM em 2010 e que, a partir do ano seguinte foi ampliado para mais nove escolas quais sejam: 1) Presidente Vargas (EMPV); 2) Nadal Sfredo (EMNS); 3) Pedro Costa de Medeiros (EMPCM); 4) Abrão Rassi (EMAR); 5) Buena Vista (EMBV); 6) EMJMO; 7) Nova Conquista (EMNC); 8) Jalles Machado de Siqueira (EMJMS); e 9) Jesuína de Abreu (EMJA).

Demanda considerar que a ideia de buscar a integração com a formação profissional, conforme projeto pedagógico na RME de Goiânia tem o caráter de criar a

possibilidade de inserção política, econômica e cultura de jovens trabalhadores.

Destaca-se a relevância que vem se dando à construção de projetos pedagógicos próprios nos cursos de EP integrados a EJA a opção é política, mas também pedagógica. O desafio é marcado, sobretudo pela necessidade do diálogo dos vários profissionais da educação, tanto do âmbito da EB quanto da EP.

Resumidamente falando, o projeto pedagógico que foi desenvolvido inicialmente na RME de Goiânia apresentou a contextualização da localidade em que o curso seria realizado, a carga horária, o pré-requisito de escolaridade para acesso ao curso, dentre outras questões. Estes elementos iniciais foram estabelecidos na perspectiva do compromisso em atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores que se encontravam sem escolarização ou que tiveram acesso à escola, mas que não conseguiram continuar a formação.

Assim, no âmbito da EJA constatamos que as discussões acerca do mundo do trabalho vêm ganhando cada vez mais espaço nas rodas de discussões e, por este motivo fomentar ainda mais debates sobre o assunto é de grande importância para a superação da dicotomia educacional, sobretudo na atualidade, em que projetos e programas reconhecem, por vezes só na aparência, a importância da formação omnilateral.

Nesse aspecto é que foi pensada a presente pesquisa sobre a experiência Proeja-FIC¹⁴ na RME de Goiânia, desenvolvida numa parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) por meio do Edital Proeja-FIC, de 08 de abril de 2009, publicado pela Setec/MEC. Apresentando projeto conforme os ditames do referido edital, a parceria apresentou projeto para o município de Goiânia. Com a aprovação veio uma nova etapa que relegou aos participantes grandes responsabilidades no desenvolvimento da proposta do curso de alimentos integrado ao ensino fundamental ministrado na EMTIJNM, localizado na Região Leste de Goiânia.

A justificativa do projeto pautou-se na necessidade de elevação da escolaridade de jovens e adultos e na qualificação de trabalhadores, considerando que a cidade de Goiânia está estrategicamente localizada no centro do Brasil tornando-a uma localidade preferida para realização de eventos nacionais e internacionais e que conta com uma rede hoteleira muito extensa, além de uma grande quantidade de bares e restaurantes que demandam profissionais da área de alimentos.

Foram os objetivos do curso: 1) desenvolver a formação integral do educando,

14 De acordo com o Documento Base (2007) Proeja - FIC, Formação Inicial e Continuada no âmbito do Ensino Fundamental, assinala a possibilidade de constituir referenciais que propiciem a unidade das especificidades da formação profissional inicial e do segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos/EJA.

assegurando a iniciação profissional e a escolarização básica; 2) contribuir na inserção ocupacional do jovem e adulto trabalhador; 3) estimular o acesso e a permanência dos jovens e adultos ao processo de escolarização; e 4) contribuir na inserção social, política, econômica e cultural desses jovens e adultos.

Trata-se de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) produzido segundo os moldes do Proeja-FIC, de integração da EJA com EP, garantindo-se o início da formação profissional juntamente com a elevação da escolaridade, um direito básico de todo cidadão, em especial os jovens, adultos e idosos, o que portanto configura-se em um projeto com intencionalidades e posicionamentos políticos favoráveis à EJA com o papel de favorecer a possibilidade de inserção social, econômico, política e cultural de jovens, adultos e idosos. Tem-se aí o início da experiência Proeja-FIC na RME em Goiânia.

É preciso, entretanto salientar o valor que, desde o advento do Decreto n. 5.840/06, tem se dado a escrita de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de EP integrados a EJA e também não integrados. Não podemos dizer, todavia que as propostas não integradas sejam em função apenas do posicionamento político dos responsáveis, mas devido aos desafios e dificuldades acarretadas por tal escolha. Tais dificuldades decorrem da falta de conhecimento acerca da própria integração, de questões relacionadas à discussão do trabalho e do mundo do trabalho, dificuldades didático-pedagógicas e/ou deficiências na própria formação. Mas também em muitos casos isso se dá em razão do posicionamento político. Isso mostra o grande desafio na implementação de um projeto desta envergadura, sobretudo quando se propõe uma aproximação entre a EB do ensino fundamental com a EP, ressaltando a complexidade que tem o próprio sujeito da EJA.

O PPC (GOIÂNIA, 2009) desenvolvido tem em seu conteúdo uma descrição detalhada e contextualizada do local onde a experiência se realizou, com explicitação da carga horária, características didático-pedagógicas, requisitos para que os alunos pudessem se inscrever e concorrer às vagas dentre outros elementos. Destaca-se que em todo o processo, ou seja, desde sua concepção até a sua realização sempre foi muito visível a preocupação em atender aos jovens e adultos trabalhadores que se encontravam na condição de estarem afastados da escola, seja porque não tiveram acesso, seja porque não puderam dar continuidade à sua escolarização.

O Jardim Novo Mundo, bairro situado na Região Leste de Goiânia, pode ser caracterizado pela pequena presença de atividades industriais, mas de grande incidência de comércios de pequeno e médio porte, podendo-se destacar supermercados, oficinas mecânicas, restaurantes, lanchonetes, bares, salões de beleza dentre outros e a EMTIJNM foi

a escolhida para dar início ao curso piloto.

Conforme o previsto no documento base (BRASIL, 2007) a carga horária mínima para que os sujeitos pudessem concluir com êxito é de 1200 horas para a formação propedêutica e 200 horas para a formação profissional. Levando-se em conta tal exigência mínima, os responsáveis pelo projeto registraram um total de 1700 horas de carga horária total, sendo que deste montante 1400 horas seriam para a formação propedêutica e 300 horas para a formação inicial e continuada e/ou qualificação profissional. Já sobre o processo seletivo dos sujeitos a exigência estabelecida era que o candidato possuísse comprovação de conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental, o que equivalia a dizer a 4ª série, ou que conseguisse confirmar conhecimentos específicos por meio de avaliação consubstanciada em conteúdos do início do segundo segmento, 5ª ou 6ª séries, melhor dizendo (GOIÂNIA, 2009).

A escolha do curso de Alimentação se deu a partir do cruzamento de uma série de fatores. Foi levada em consideração a expertise do IFG no que tange à sua capacidade de gestão didático-pedagógica e administrativa do curso, oferecendo professores qualificados para parte profissional, que também foram escolhidos por meio de publicação de edital. Outro aspecto que foi considerado para a escolha do curso foi que Goiânia faz parte de um roteiro turístico gastronômico no Brasil, sendo considerada a capital gastronômica do Centro-Oeste brasileiro, oferecendo dentre outras opções, grande acessibilidade para promoção de eventos, uma considerável rede de hotéis, restaurantes e estabelecimentos voltados para promoção da gastronomia nos mais variados níveis e estilos (GOIÂNIA, 2009; SIGNORELI, 2010).

Um dos pensamentos predominantes no projeto em questão era que o alargamento das possibilidades e das oportunidades de acesso ao ensino deve ser encarada como uma ferramenta capaz de munir os sujeitos de capacidade de enfrentamento das evidentes e sagazes diferenças históricas apresentadas no âmbito econômico-social brasileiro. Assim, apresentar o curso e torná-lo conhecido e atrativo ao público para o qual foi construído, quais sejam jovens e adultos trabalhadores, não foi, e continua não sendo, um simples anúncio de rádio, jornal ou carro de som, mas, principalmente, um amplo processo de mobilização e convencimento que aglutinou tanto técnicos administrativos da SME de Goiânia, quanto educadores e demais trabalhadores da educação na escola sede da experiência.

Tal contexto chama a atenção pelo fato de que a relação encontrada na forma como ocorreu a mobilização dá início ao processo de forma a entendê-la sob o ponto de vista da dimensão humana que, segundo Arroyo (1998, p. 165): *“É constitutivo de toda prática educativa e cultural por ser uma ação humana, de sujeitos humanos, daí estar marcada pela*

diversidade de experiências culturais dos sujeitos que dela participam. Desse modo um aspecto primordial e indispensável ao processo foi o diálogo, uma vez que as informações eram mediadas, ou seja, todas as características acerca do curso, do processo de escolarização, da vertente integrada, assim como o processo de convencimento do sujeito sobre seus direitos à educação se davam por meio do diálogo.

O PPC (GOIÂNIA, 2009) em conformidade com os objetivos estabelecidos prevê: estimular o acesso e a permanência de jovens e adultos em relação ao processo de escolarização; desenvolver a formação integral do educando, assegurando a iniciação profissional e a escolarização básica. Estes objetivos possuem em sua concepção de formação a proposta de que:

[...] a inclusão plena de milhões de jovens e adultos tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente excluídas (MOLL, 2010, p. 132).

O Proeja contribuiu para o desenvolvimento de um olhar crítico no sujeito educando trabalhador e, também realizou outro objetivo, que foi dar contribuição na formação profissional desse sujeito, dando a alguns a oportunidade de se inserirem no mundo do trabalho com uma consciência mais ampliada, capaz de estabelecer conexões que possibilitaram a percepção da realidade que o cerca, entender as relações de poder existentes no âmbito socioeconômico e os embates travados neste mundo capitalista.

Não podemos deixar de ressaltar que a qualificação humana, nos dizeres de Frigotto (2003) se encontra no contexto das condições omnilaterais, o que significa dizer que todo é todo e qualquer movimento no sentido de promover o desenvolvimento físico, mental e cultural e ainda desenvolver a compreensão e a capacidade do indivíduo de se enxergar como sujeito de sua própria história, num contexto produtivo, e não apenas como um peão que atende as demandas imediatas do mercado.

Assim, também é objetivo do PPC dar contribuição para que o sujeito seja inserido na sociedade, com capacidade de entender a dinâmica da política, da economia e da cultura e se inserir nestes contextos. Uma educação que está envolvida e comprometida com a defesa dos direitos sociais do homem tem em seu bojo a capacidade de favorecer a acessibilidade, não apenas aos conhecimentos sistematizados, mas pode garantir a vivência dos sujeitos em vários âmbitos, troca de experiências, aceitação do outro e convivência pacífica, participação nas atividades escolares e da vida cotidiana pessoal e profissional,

melhoria no nível dos diálogos com aplicação de suas percepções socioeconômicas e culturais, maior capacidade de aprendizagem, o que pode permitir a este educando, na posição de sujeito histórico, realizar intervenções em seu próprio tempo e espaço.

Como forma de valorizar todos os sujeitos que integraram o curso de Alimentação, o PPC fez ressaltar a importância da necessidade de garantir o direito de todos os sujeitos educandos trabalhadores em suas características e generalidades, respeitando o tempo de cada um, assim como a consideração e valorização de suas experiências. Tal preceito reflete no argumento de Freire (1996) que diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela. Saberes socialmente construídos na prática comunitária ó mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 15).

Compreender e dar o devido respeito ao saber de pura experiência feito, termo já abordado neste trabalho, quer oferecer entendimento de que também é a construção de um percurso rumo à formação integral, posto que esta dimensão integral pressupõe um ser humano completo, inteiro, indivisível. Assim, tudo o que este ser humano viveu, na completude de suas experiências serve para a constituição de sua própria história e ainda serve para uma constante reconstrução de novos conhecimentos a partir de seus saberes.

A respeito da avaliação, o PPC põe à prova o próprio conceito formativo da avaliação, parte constituindo do processo de aprendizagem. De acordo com o PPC (GOIÂNIA, 2009, p. 10): ãpor ter o educando como centro do processo de ensino-aprendizagem, a formação está assentada em uma concepção de avaliação qualitativa processual, formativa e contínua. O objetivo da avaliação visa ao crescimento do próprio educando, fomentando-lhe a expectativa de evolução e prosseguimento do seus estudos com foco na construção de conhecimentos práticos e teóricos. Tal preocupação está diretamente associada à compreensão de que a participação do educando é indispensável não apenas enquanto frequência, mas, sobretudo pelo desenvolvimento dos diálogos e os frutos que podem surgir por intermédio deste, o que favorece os ajustes necessários das práticas didático-pedagógicas por meio de um movimento diagnóstico considerado indispensável à aprendizagem do sujeito.

Já ao educador compete a responsabilidade de planejar, pensar e repensar suas práticas e métodos avaliativos, o que é considerado de fundamental importância no processo

de construção do conhecimento. O PPC destaca que os objetivos do processo educativo deverão ser elaborados pelo coletivo dos educadores como um referencial coerente na indicação do que avaliar e na escolha e formulação dos instrumentos mais pertinentes da avaliação (GOIÂNIA, 2009, p. 10).

Isso revela os esforços empreendidos não apenas nos planejamentos e momentos individuais de leitura e estudos, mas também fortalece a compreensão de que uma avaliação repensada, discutida e despretensiosa fortalece o caráter formativo, o que é de mais importante em todo o processo.

Já em relação à matriz curricular apresentada de forma integrada, tal qual é exposta no PPC, mostra que existe uma preocupação em garantir com que o caminho formativo dos educandos do curso de Alimentação aponte para uma direção de rompimento com a separação curricular dos conhecimentos científicos, levando também ao rompimento de uma concepção de mundo fragmentado. A formação integrada ofertada, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85), sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

Daí a importância de fomentar estudos e pesquisas em várias áreas com a proposta de uma construção de conhecimentos significativos para os sujeitos educandos. Ressalta-se que discussões acerca do currículo integrado devem sempre contar com o destaque necessário para colocá-las em pauta privilegiada, pelo fato de estar em seu bojo a proposta de uma formação humana integral, integrada e de grande importância para o desenvolvimento de um olhar crítico para o mundo.

Numa análise do projeto piloto da EMTIJNM é possível observar que o processo de formação básica do ensino fundamental integrada à EP, pautada no curso de alimentação, se mostrou um grande desafio, justamente pelo fato de que os parâmetros utilizados para a integração tem como fundamentos uma jornada que primou pela construção do homem integral, com propostas claras para a (re)constituição do trabalho numa perspectiva da identidade humana e cultural.

Como já abordado neste capítulo, os sujeitos educandos, na posição de sujeitos históricos deixaram muito clara a importância do diálogo no processo de alcance dos objetivos da formação integrada, tal como muito bem reporta Freire (1979) ao dizer que o ser humano se reconhece através do diálogo, assim como toda e qualquer interferência sua na sociedade ou na ação coletiva se dá por meio da dialogicidade. No âmbito escolar o diálogo possibilita acolhimento, reconhecimento do sujeito em suas características e particularidades e, mais importante dizer, garantir a democracia na escolha das temáticas a serem abordadas.

Aqui descreveremos a voz dos educandos que confirmam esta afirmativa.

Vale ressaltar que com a efetivação das matrículas entre final de 2010 e começo de 2011 uma nova situação começou a trazer preocupação para a equipe. A questão da enturmação dos sujeitos educandos começou a gerar discussões e debates que culminaram em reflexões bastante interessantes sobre como se deveria proceder à divisão das turmas, ou seja, a divisão deveria ser feita a partir da seriação ou das condições cognitivas gerais de cada sujeito educando. Sobre a questão da integração a preocupação já girava em torno de como isso ocorreria tomando-se por base as diferenças didático-conceituais das áreas do conhecimento. Em relação aos educadores já havia a preocupação de como estes profissionais seriam preparados para o trabalho coletivo e interdisciplinar. Todas estas questões foram muito importantes para a construção da identidade do projeto e que elementos temporais deveriam ser demarcados para a constituição da matriz curricular, culminando na proposta de quatro eixos que deveriam ser abordados no decorrer do curso. Os eixos escolhidos foram: 1) sujeito, natureza e conhecimento; 2) trabalho, cultura e alimentação; 3) sociedade, desenvolvimento e responsabilidade ambiental; e 4) área de alimentação e mercado *versus* alternativas de trabalho e renda.

Consideradas tais relevâncias em relação aos sujeitos educandos, a partir das inferências e reflexões dos educadores, a abordagem acerca do pensamento vygotskyano deu orientação sobre algumas possibilidades no processo de enturmação dos sujeitos educandos. O pensamento vygotskyano revela que "a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo" (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Segundo Vygotsky (1991) o funcionamento psicológico humano é moldado a partir da cultura e de suas relações decorrentes. "As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamenta-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem" (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Foi tal pensamento que subsidiou as reflexões acerca da divisão de turmas, cujo consenso chegou ao postulado de que seria necessário dividir os sujeitos educandos em três turmas, levando em consideração o panorama cognitivo destes sujeitos, assegurando-lhes uma equidade no nível cognitivo, o que poderia favorecer uma convivência mais equilibrada e pautada numa relação paritária de conhecimentos e experiências favorecendo a construção do conhecimento entre si e com os educadores.

No que se refere ao desafio para com o currículo integrado a experiência da

EMTIJNM no Proeja-FIC/Pronatec se deu a partir de quatro eixos temáticos e buscou, a todo instante, a promoção do desenvolvimento integrativo dos componentes curriculares e seus respectivos conteúdos do ensino fundamental com a formação inicial e continuada no âmbito profissional. O simples fato dos conteúdos serem pensados para a construção de uma aprendizagem que visite todos os eixos temáticos, sem a concepção de dividir os conteúdos de forma seriada, possibilitou tanto aos educadores quanto aos educandos uma experiência considerada muito significativa. Tal experiência se deu com a flexibilidade de ir e vir nos conteúdos dos eixos que são permeados pelos conteúdos contextualizados e sistematizados historicamente, o que trouxe grande contribuição para a produção/construção de novos conhecimentos.

É certo que a construção e implementação dos eixos temáticos se deu a partir da proposta do PPC que levou em consideração a contemplação das áreas do conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os componentes curriculares específicos do curso de alimentação, quais sejam, História do Serviço e da Alimentação; Qualidade e Segurança Alimentar; Noções de Nutrição; e Habilidades Básicas da Culinária.

Em relação ao início dos trabalhos, o eixo que abriu as atividades esteve relacionado ao Sujeito, Natureza e Conhecimento e propunha uma reflexão acerca dos jovens e adultos a partir do modo de como construam, ou constroem, sua própria história, de como sua identidade subjetiva é permeada, como se vêem no contexto social em que uma das maiores características é uma diversidade cultural sem precedentes. A partir desse pressuposto se começou a reforçar o entendimento de que os sujeitos educandos são detentores de experiências únicas e que possuem o direito de construir, a partir daí, outros conhecimentos, em especial os científicos, foram trabalhados, sem perder de vista que estes conteúdos devem estabelecer vínculos de integração com o mundo do trabalho e também com a cultura, pois se entende que dessa forma é que se dá a construção do conhecimento e também de sujeitos capazes conquistar sua própria emancipação histórico-social.

Já o segundo eixo abordou a temática voltada para o Trabalho, Cultura e Alimentação. Aponta para uma atividade em que o trabalho pode estabelecer meios de transformação da existência humana e que homens e mulheres são os agentes sociais para tal transformação. Acerca da cultura, o PPC (GOIÂNIA, 2009, p. 26) diz que:

Deve ser vista a partir do ideário político em que os conflitos, as contradições e contestações fazem parte do cenário. Elementos de resistência tornam-se importantes na medida em que formam um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, que são considerados sujeitos

participantes da formação. Seguindo essa linha de pensamento, a cultura é percebida como uma produção dialética do trabalho.

Diga-se de passagem que a trama tecida a partir da integração das temáticas sobre trabalho cultura e alimentação propuseram um constante movimento de áreas do conhecimento em permanente diálogo com a própria prática da produção de alimentos.

O terceiro eixo trouxe a temática da Sociedade, Desenvolvimento e Responsabilidade Ambiental, trazendo à tona uma discussão acerca da responsabilidade de toda a sociedade no que diz respeito ao meio ambiente e o papel de cada um neste contexto de poluição, desmatamento, massacre de animais etc., para a construção de uma sociedade crítica e consciente capaz de compreender a natureza e de oferecer meios para o desenvolvimento de uma exploração sustentável dos recursos naturais.

O quarto e último eixo discutia o campo da Alimentação e Mercado em contraste com as Alternativas de Trabalho e Renda. Sabe-se, conforme abordado anteriormente, que a cidade de Goiânia faz parte de um roteiro gastronômico e turístico com a existência de centenas, senão milhares, de estabelecimentos que ofertam serviços gastronômicos dos mais variados tipos, significando dizer que há uma oferta constante (e bastante rotativa) de empregos formais e informais. Assim, conforme o PPC (GOIÂNIA, 2009, p. 26):

No que concerne à alternativa de trabalho e renda, a concepção da economia solidária deverá ser buscada enquanto um ato pedagógico, somando saberes práticos e científicos, tendo como mote a solidariedade que organizará de forma coletiva a economia.

Conhecimentos específicos da área gastronômica, bem como elucidaciones acerca da nutrição, saúde, qualidade, higiene, segurança alimentar etc., são questões que puderam ser abordadas no curso e que trouxeram grandes significados para a formação dos sujeitos educandos.

Tendo esta constituição organizacional formatada em eixos temáticos, necessário é dizer que trata-se de uma experiência realizada a partir do Proeja ensino médio realizado no IFG, assim como também em outras experiências da RME de Goiânia na tentativa de construção curricular que tivesse em seu núcleo elementos condizentes com o mundo do trabalho. Assim, os eixos são apresentados como ferramentas no processo de construção de uma formação pautada na integração considerando uma relação sócio-histórico que embebe toda a prática pedagógica ao realizar abordagens específicas que contemplam a realidade em que o sujeito, enquanto indivíduo participa da coletividade.

Segundo Ramos (2005) no movimento de compreensão de conceitos e sentidos

contidos em conteúdos que são utilizados em determinados contextos de ensino e aprendizagem também estão pressupostos a confirmação dos mesmos, ou seja, como conhecimentos construídos historicamente e que constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (p. 107). Assim é possível constatar o quanto os conteúdos historicamente sistematizados são importantes, entretanto buscou-se um rompimento com uma lógica pré-estabelecida de se buscar um caminho para construção do conhecimento indo do mais simples para o mais avançado.

Percebemos, portanto que essa experiência foi desenvolvida sempre na perspectiva de construção do currículo integrado, todavia não cessam os desafios nem, muito menos as motivações para continuar seguindo este caminho de construção de conhecimentos e integração curricular. Esta caminhada reflete a proposta de Freire (1979) no que tange a ação-reflexão-ação que não poderá ocorrer de outra forma senão pelo diálogo entre a equipe educadora e sujeitos educandos. A tentativa inicial de promover o diálogo entre os educadores da base pedagógica e os educadores da área profissional em encontros semanais se mostrou inviável e os encontros quinzenais se mostraram mais apropriados.

Vários destes encontros foram realizados na própria escola e muitos outros no laboratório de gastronomia do IFG que, sempre que necessário também ofereceu espaço para apresentação de atividades dos educandos, bem como de mostras gastronômicas. Outros encontros e reuniões também foram realizados em locais cedidos pela própria SME e também pela UFG, sobretudo para formação continuada dos sujeitos educadores e gestores.

2.3 A origem, os fundamentos da formação continuada e a relação com o currículo integrado no Proeja-FIC/Pronatec

Como forma de estabelecer um marco cronológico o início das atividades do Proeja-FIC se deu a partir da experiência iniciada na EMTIJNM no período compreendido entre 2010 a 2012. A expansão da experiência ocorreu após o estabelecimento da parceria entre as três instituições a SME, UFG e IFG iniciada por meio de reuniões e discussões com os coletivos das escolas e gerenciadas pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA)¹⁵.

A evolução das discussões levou à concretização tanto da parceria quanto do

15 Atualmente denominada Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos a GEREJA.

programa de formação profissional aliado ao aumento da escolarização com a finalização do ensino fundamental, fruto da experiência primeira desenvolvida a partir de 2010 da EMTIJNM, ou seja, trata-se de uma experiência projetada a partir da integração da EP com a EJA e que teve como pano de fundo o curso de alimentação.

Por intermédio de diagnósticos e mecanismos de avaliação realizados tanto com alunos quanto com educadores pelo Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) que acompanhou a experiência da EMTIJNM, os resultados apontaram para a viabilidade de expansão da oferta de EP para mais nove escolas com aporte do Proeja-FIC/Pronatec.

A avaliação das três instituições envolvidas no Proeja-FIC em relação a esta experiência apontou para a possibilidade de ampliação do atendimento da Educação Profissional, através do Proeja-FIC/Pronatec (programa de apoio à expansão de matrículas da educação profissional que conta com recursos do governo federal) para outras 9 escolas da rede. Para desenvolver este trabalho a UFG assumiu, com o IFG, a formação continuada dos professores da EJA e da Educação Profissional (EP), dos professores formadores, apoios e gestores que atuam no Proeja-FIC/Pronatec, bem como, tem buscado contribuir com a sistematização e a divulgação desta experiência, por meio do Portal do Fórum Goiano de EJA (PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA, 2013).

Para que tal processo de expansão pudesse se concretizar a formação continuada tanto dos professores da EJA quanto dos professores da EP foi assumida pela UFG ó como parte das ações de um projeto de extensão, o Grupo de Estudos em Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja) ó a DEF-AJA e, em menor medida, pelo IFG, o que ocorreu também com os formadores, apoios e coordenadores que participaram do Proeja-FIC/Pronatec.

A este respeito, de acordo com Aguiar e Sá (2014), ainda que as escolas estivessem administrativamente atreladas às decisões das UREs, o movimento de adesão das mesmas foi democraticamente proposto, de modo que elas tivessem autonomia para decidir que queriam ou não aderir ao programa. Dessa forma percebeu-se que a adesão das escolas ao programa se deu com base num anseio antigo, interesse em integrar a EJA à EP com a possibilidade de abrir um canal de discussão com os alunos sobre mundo do trabalho e acesso à EP e ao emprego, uma vez que este processo possibilitaria tanto aperfeiçoamento para aqueles que atuavam em áreas afins aos cursos propostos quanto à formação inicial para aqueles que ainda não possuíam nenhuma formação profissional.

Todos os esforços para garantir o sucesso entre as instituições parceiras

responsáveis por tocar adiante o Proeja-FIC/Pronatec, quais sejam: SME, UFG e IFG, o processo de formação dos sujeitos educadores e formadores foi o que mais se destacou em termos de mobilização, tanto para a realização do programa no que diz respeito a escolarização e formação profissional dos sujeitos educandos, quanto para a construção do currículo para tal finalidade.

Trata-se, portanto de uma formação continuada idealizada com o propósito de dar fundamentos aos atores ó professores (tanto da RME quanto da área profissional do IFG), formadores e administrativos das escolas (compostos pelos coordenadores e apoios). Todo o processo formativo foi pensado de tal forma a causar o mínimo de interferência possível na rotina das escolas e, nesse sentido orientou suas atividades a partir do calendário escolar da própria RME que previa ó e ainda prevê ó reuniões periódicas realizadas a cada quinze dias com parada das atividades docentes com a finalidade de se realizar coletivamente estudos e planejamentos.

Ressalta-se que esses momentos coletivos de formação no ambiente escolar contavam com a presença de um ou dois formadores, figura criada para acompanhar a formação nas escolas e contribuir com os planejamentos, ligados ao IFG, e de apoios ligados às URES, responsáveis por auxiliar no trabalho administrativo. Ressalta-se também que além desses encontros de estudos, pesquisas e planejamento nas escolas os formadores também participavam de encontros formativos com periodicidade semanal na própria UFG como forma de capacitação dos mesmos.

Nesses moldes, a formação continuada em serviço foi idealizada, planejada e concretizada de forma que atendesse a várias configurações, mas sempre numa vertente integradora e complementar. Isso quer dizer que atenderia a uma formação de sujeitos envolvidos com a realidade escolar, ainda que não tivessem tido uma formação inicial direcionada a esta finalidade, por meio do trabalho de planejamento e formação continuada desenvolvido na figura dos formadores e/ou coordenadores sempre em parceria com os apoios das UREs, trazendo à tona o entendimento das necessidades e anseios da escola.

A formação continuada também contou com a atuação de educadores pesquisadores, os quais participavam na FE/UFG da Pesquisa do Programa Observatório da Educação (Obeduc), por meio do Projeto õDesafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuaisö, desenvolvida em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a coordenação da FE-UFG, em que as universidades foram contempladas com financiamento para o período de 2013 a 2016 (UFG,

2013, p.1) - no qual constava a participação de 10 professores da EB, apoiados com bolsa, para atuarem como pesquisadores das escolas do Proeja FIC/Pronatec, sendo um de cada escola, atuando efetivamente na investigação e sistematização da experiência, além de contribuir no processo organizativo e sistemático de todo o processo de formação na unidade escolar, na própria escola com o coletivo daqueles que atuam pedagogicamente falando, na articulação de atividades e encontros para reflexão, avaliação e trocas de experiências sobre o trabalho pedagógico e a formação continuada desenvolvida (FRANCISCO, 2015, p. 94).

Assim podemos observar que todo esse projeto de formação tem em seu bojo a previsão de encontros coletivos, previstos no calendário escolar da SME de Goiânia, e momentos de estudos e planejamentos em pequenos grupos e/ou individuais na escola, que abarcavam a atuação dos professores da EJA, da RME, dos professores da EP, do IFG, e demais apoios, todos responsáveis pela atuação nas dez escolas, tanto no ato de ministrar as aulas quanto no processo de acompanhamento da formação e de auxílio das atividades nas unidades escolares. O carro chefe desta formação foi a construção curricular no processo, perpassando: pelo estudo da PPP-EAJA, abordando seus princípios, formas de organização curricular (eixo temático, projetos de ensino-aprendizagem e tema gerador), tendências e metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação, dentre outros aspectos.

Nesse processo de formação com encontros semanais na FE/UFG para a formação dos apoios, coordenadores, professores, formadores e pesquisadores, também se previa os encontros coletivos de formação continuada quinzenais nas escolas com o objetivo de estabelecer a discussão sobre organização curricular e do currículo integrado, mas sempre com vistas à abordagem com base na realidade concreta do educando. Estes encontros de formação dos professores pelos formadores, apoios responsáveis pelo acompanhamento do trabalho da escola, coordenadores e com a contribuição dos professores pesquisadores, nas escolas configuravam-se em momentos de estudo e planejamento coletivo, os quais se desdobravam semanalmente em atividades a serem planejadas e desenvolvidas em pequenos grupos (FRANCISCO, 2015; PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA, 2013).

Cabe ressaltar que os princípios norteadores da formação continuada em serviço estiveram sempre atrelados aos princípios marxistas acerca da relação trabalho e educação que, invariavelmente culminariam com a discussão sobre a formação integral do ser humano ou, mais especificamente, da formação omnilateral do sujeito. A partir daí foi indispensável abarcar na composição teórica o trabalho como princípio educativo, o qual esteve sempre presente na contextualização dos conteúdos e propositura do currículo integrado como ferramenta capaz de integrar trabalho, educação e formação integral do sujeito educando.

Num movimento de aprofundamento teórico colocamos em comparação o currículo tradicional e o currículo libertador ou crítico. Mas em que medida consiste o primeiro e o que o segundo tem de especial no atual contexto da pesquisa? Ora, tenhamos em mente, inicialmente, a intencionalidade ou a finalidade dos currículos, ou seja, o que defendem diante da proposição de conteúdos, conceitos, ideias ó ou ideais.

Consideremos que um é inversamente proporcional ao outro, suas finalidades se opõem ao passo em que um busca resultados opostos ao outro. Quanto ao currículo tradicional sua finalidade ó ou intencionalidade ó está na tentativa de tornar os acontecimentos algo normal, natural diante dos resultados alcançados. É uma forma de naturalizar, ou conformar o conhecimento frente ao conteúdo apresentado, fazendo com que os alunos o aceitem passivamente, sem questionamentos ou comportamentos contestadores (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Opostamente está situada a finalidade do currículo libertador ou crítico. Enquanto o currículo tradicional tenta cimentar o conhecimento no âmbito da passividade, o currículo libertador tenta fazer com que os alunos se voltem contra essa passividade. Ou seja, oferece meios para que os alunos possam questionar tanto comportamentos e atitudes quanto conteúdos e conceitos previamente estabelecidos, desnaturalizando os acontecimentos. Dessa forma este currículo tenta apresentar uma forma diferente de se ver a realidade, de mostrá-la não como um processo pacífico e descontínuo, ao contrário. Apresenta a realidade como fator que está sempre em contínua transformação e que os responsáveis por tal processo são os próprios seres humanos, únicos entes capazes de fazer, realizar, construir (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Podemos então constatar que a função precípua do currículo não é exatamente apresentar o quanto a realidade é imutável, mas apresentar o quanto a realidade pode ser observada, pensada e discutida com o propósito da transformação. Também tem a função de mostrar que, tanto fatos sociais quanto o conhecimento são frutos de um processo histórico e, que por este motivo, poderiam se apresentar de uma forma diferente da que estão postos e que nunca é tarde para transformar a realidade, histórica que é.

Mas aqui nos esbarramos na questão da escola como detentora dos mecanismos de socialização, conforme trata (SACRISTÁN, GÓMEZ, 2000). Ou seja, é mais uma ferramenta de inculcação e doutrinação do que de instrumentalização e libertação.

Como tratam Barreto e Barreto (2005) a visão que se tem da escola reflete tão bem o currículo tradicional que utilizam que é vista como õ[...] o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho

melhor [...] e um lugar social mais valorizado (p. 63).

Barreto e Barreto (2005) e Sacristán e Gómez (2000) não estão em lados opostos quando descrevem a escola como local físico preparado para transmitir aos alunos conteúdos e conceitos para uma conformação social, para uma preparação do aluno para uma ordem econômica que dita as regras do mundo do trabalho.

Mas daí a importância de se lutar por um currículo libertador que ofereça aos alunos a possibilidade de refletirem sobre tais conteúdos e conceitos e, instrumentalizados da crítica necessária para um posicionamento diante destes, se colocarem em posição de aceitar, ou não, o que lhes é apresentado. Eis a importância da organização do currículo para que tenham a capacidade de compreender como os saberes são criados e recriados, como são difundidos pela escola e como são organizados para atender a determinados interesses, princípios também de uma educação popular.

Assumindo que o currículo libertador atende aos anseios de uma educação popular:

[...], destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as atividades práticas de formação comunitária, pois é aí que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção de conhecimentos sistematizados e metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de construção/apreensão/intervenção na realidade concreta. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear junto à comunidade um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ela vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (SILVA, 2007, p. 13).

Compreendemos então a concepção tradicional, tendo o currículo formal ó prescrito por normativas, academicista ou livros didáticos em contraposição ao currículo libertador, crítico, humanista. Assim o currículo *a priori*, age sem a intenção de conhecer o aluno e a realidade em que se insere; é reprodutivo ao passo que não tem a intenção de mudar a realidade do aluno, privilegiando a cultura do silêncio mantendo a sociedade natural e imutável. Trata-se de um currículo que induz professores e alunos adaptarem-se e reproduzirem o que outros pensaram e estabeleceram favorecendo a continuidade de uma tradição seletiva do conhecimento da cultura dominante.

Por outro lado, o currículo crítico, socioconstrutivista, com enfoque na humanização, nos princípios da educação popular, é muito claro e específico quanto à sua intencionalidade política, fortalecido na pesquisa em educação, na valorização dos conhecimentos populares e científicos, na prática educativa baseada na totalidade concreta, na

consciência crítica, na dialogicidade. É o currículo construído no processo, na importância do professor-pesquisador e dos alunos-sujeitos ativos na construção, desenvolvimento e avaliação desse processo organizado em conteúdos, conceitos, práticas etc.

É nessa perspectiva que o currículo integrado surge como categoria abrangente e sempre presente em todas as etapas da formação continuada, desde o seu início até o final, tendo o trabalho como tema central tanto na composição teórica quanto na construção do currículo. Isso se deu, acreditamos, porque ainda que estejamos atuando no âmbito educacional, questões produtivas estão intrincadas na atuação dos sujeitos, sejam eles educadores ou educandos da EJA.

Ou seja:

Podemos esperar que as incertezas do mundo do trabalho e também da educação, em vez de reforçar modelos dedutivos, acrescentem uma nota de realismo no sentido de aproximar-nos do real de maneira menos mecânica e, sobretudo, no sentido de valorizar mais os sujeitos do trabalho, da produção e da ação educativa e seu protagonismo na busca de saídas para as incertezas. **Desde nosso campo, a educação e a cultura, temos a contribuir nessa incerta relação entre trabalho e escola, porque a crise do trabalho não é só econômica, é também social e cultural, é de formas de aprender o real.[...].** (ARROYO, p. 21, 1999). (Grifo nosso).

Então temos educação, trabalho, cultura, sociedade... elementos que se entrelaçam numa composição teórico-prática que passa a sugerir temas e subtemas pautados na realidade do trabalhador estudante num processo convergente de construção do currículo. Em outras palavras seria um modelo de currículo que busque não somente a formação de um trabalhador integral, na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Segundo Frigotto (2010, p. 60-61):

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Diante de um quadro diagnóstico cuja principal característica é a heterogeneidade entre os sujeitos com um forte apelo à diversidade geracional com importantes implicações para a prática pedagógica cumpre salientar que a PPP-EAJA da RME, devidamente amparada, subsidiada e embasada num suporte teórico que contempla um olhar na perspectiva da compreensão do sujeito da EJA em sua integralidade, traz em seu bojo a compreensão de que

a construção do currículo deve impreterivelmente trilhar o caminho que vai da realidade para a construção do conhecimento e para que isso possa ocorrer de forma satisfatória é necessário que as ações sejam fundamentadas a partir da realização de um diagnóstico com vistas ao conhecimento dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos sujeitos educandos.

Este diagnóstico deve primar pela maior elucidação possível de quem são os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, conhecer quem são os sujeitos atuantes na EJA no âmbito da escola e, principalmente buscar o maior nível de compreensão possível sobre os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que compõem a rede de sujeitos educandos. Essa busca deve contemplar uma abordagem que possibilite compreender as condições de vida desses sujeitos, suas expectativas e motivações, seus anseios ou pensamentos acerca do método educativo a ser empregado, sua visão de si próprio enquanto sujeito do processo e sua importância não apenas na escolha das ações pedagógicas, mas também na aplicação e desenvolvimento das mesmas.

Isso nos revela que o que a escola propuser enquanto método educativo ou ações vinculadas ou articuladas deve, indispensavelmente, ser construído democraticamente, contemplando, dentre outras, questões que vão além do diagnóstico como, por exemplo, a escuta dos sujeitos educandos e sua efetiva participação na construção do caminho educativo.

Neste aspecto o ponto central da proposta da formação a construção de um currículo em que realizada a partir do entendimento de que o conhecimento ou a compreensão da realidade concreta dos sujeitos educandos não é erigida de uma hora para outra, nem de forma aleatória.

Ao contrário, esta realidade é elemento fundante dessa ação, pois é relatada e discutida em sala de aula com o intuito de, coletivamente construir os caminhos que possam dar alguma contribuição na forma de como essa realidade será tratada para que os problemas encontrados nas trajetórias de todos os sujeitos possam sofrer intervenções que permitam, de maneira crítica e responsável, oferecer alguma proposta de transformação ou superação dessa realidade problemática, elementos constituintes do tema gerador e/ou eixos temáticos, fundamentos do currículo integrado, objeto presente na estruturação do Proeja-FIC/Pronatec.

Em momento algum se pretendeu banalizar essa ação nem, muito menos pormenorizá-la ou rebaixá-la ao âmbito da facilidade metodológica ou simplicidade prática. De fato não é um movimento fácil de ser realizado justamente pelo inacabamento encontrado nos discursos e nos diálogos com os sujeitos que se admitem e se reconhecem em um processo constante de/em permanente construção. Eis a importância do diagnóstico, posto que essa ferramenta trará condições de situar o sujeito por meio de uma ferramenta estruturada e

objetiva que favorecerá a construção do currículo mínimo que, em determinado momento evoluirá para a proposta do currículo integrado.

Sobre o inacabamento do ser humano, Freire (1996; p. 22) diz que:

[...]. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, **inacabado** e consciente do **inacabamento**.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do **inacabamento** do ser humano. Na verdade, o **inacabamento** do ser humano ou sua **inconclusão** é próprio da experiência vital. Onde há vida, há **inacabamento**. Mas só entre mulheres e homens o **inacabamento** se tornou consciente. [...]. (Grifo nosso).

Consideramos ser este aspecto do inacabamento humano abordado por Freire (1996) um dos pontos principais da construção da proposta de formação e também da construção curricular da experiência Proeja-FIC/Pronatec. Assim, observamos que a EMJMO trouxe tanto para o processo formativo quanto para a construção do currículo, o entendimento de que é necessário considerar, compreender e valorizar como os sujeitos educadores e educandos se apresentam a partir de suas características e especificidades num percurso de construção mútua do conhecimento.

Conhecer esses sujeitos implica necessariamente em se lançar além da pura e simples observação de seu comportamento diante do fluxo e rotina escolar ou das ações propostas para sua formação. Em relação aos educandos é necessário também compreender o que apresentam a partir de suas contribuições verbais e não verbais ó falas significativas ó, o que apontam de mais significativo em sua existência ó inacabada que é, segundo Freire (1996) ó em relação à família, sociedade (principalmente em seus grupos integrativos), seu local de moradia, seu trabalho, sua casa, sua escola etc.), elementos que, após sugeridos e apontados para discussão, devem ser analisados na perspectiva da compreensão histórico-social tanto do ser humano quanto da própria sociedade na perspectiva de materialização do currículo por meio do tema gerador/eixo temático/rede temática.

Somente depois deste movimento de tratamento dos dados obtidos com o diagnóstico, da escuta participativa dos sujeitos, da discussão de sua(s) realidade(s) concreta(s), da articulação das informações obtidas com a fundamentação teórica escolhida é que será possível estabelecer um diálogo que aponte para o real conhecimento dos sujeitos educandos, sobre quais são suas motivações, anseios e necessidades e também de traçar o método educativo mais apropriado para o processo de escolarização e inserção socioeconômica, político e cultural deste sujeito.

Apropriando-se desses elementos constituintes do sujeito educando, por meio do

diagnóstico, é que se tornou possível o delineamento da formação continuada consubstanciada pelas bases e princípios da PPP-EAJA e firmemente pautada em fundamentos teóricos relacionados ao trabalho e educação, ao trabalho como princípio educativo, à formação integral/omnilateral, dentre outros fundamentos.

Nesta vertente, segundo Silva (1999, p. 77) diz que:

O modelo de trabalhador da teorização crítica sobre educação e trabalho é um trabalhador «completo» e lúcido. O modelo correspondente de currículo consiste num currículo que seja capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para a produção desse tipo de trabalhador «integral» crítico, politizado. Nessa perspectiva, a politização torna-se uma questão simplesmente cognitiva. Não há lugar, aqui, para bloqueios, ambiguidades, indeterminação, contradição. Uma pedagogia crítica do trabalho não pode, na presente conjuntura, continuar fundamentando seu programa pedagógico e curricular numa tal noção de subjetividade, isto é, numa noção de subjetividade baseada numa filosofia da consciência. Nesse modelo, a pedagogia e o currículo resumem-se a uma simples questão de transmissão e aquisição do conhecimento «correto»

Esta citação nos fez retomar Paulo Freire quando o autor discute sobre o pensar certo e o agir certo. A teoria freireana também representa um dos princípios norteadores do programa de formação. Segundo Freire (1979) o agir certo é consequência do pensar certo e nessa lógica transitiva ambos conduzem à humanização. No pensamento de Paulo Freire a reflexão crítica sobre o entendimento da produção tem a capacidade de levar o sujeito ao conhecimento verdadeiro, ou seja, aquele que é construído e fortalecido a partir do diálogo e do respeito ao conhecimento prévio construído.

É preciso considerar de forma democrática os constructos de uma educação libertadora e humanizadora, eis o princípio do pensar certo. Assim é possível favorecer a emergência de uma consciência reflexiva crítica que faz com que o sujeito entenda e compreenda as consequências de seus próprios atos em âmbito global. Assim percebemos que a atuação de educadores, formadores, coordenadores e/ou apoios na formação merece muito mais do que uma prática didático-pedagógica e de simples metodologia pedagógica. Exige destes sujeitos uma postura política capaz de colocá-los, juntamente com os sujeitos educandos trabalhadores, num *continuum* de ensino-aprendizagem onde coletivamente possam desenvolver o pensar certo, com a finalidade de favorecer o crescimento de todos enquanto sujeitos capazes de se transformar e transformar uns aos outros; de se libertar e libertar uns aos outros de um mundo capitalista opressor; capazes de agir certo (FREIRE, 1979).

No que se refere ao processo de escolha temática, no menu horizontal do Portal do Fórum Goiano de EJA (2013), na aba Educação Profissional, a divulgação e registro da experiência do Proeja FIC/Pronatec, traz o projeto de Formação continuada do Proeja

FIC/Pronatec, de 2013, reportando que no processo de formação dos sujeitos (educadores, coordenadores, apoios e gestores) prioriza-se a abordagem de temáticas que primem por aprofundamentos acerca do currículo integrado e suas principais características e generalidades, organização curricular que considere a realidade concreta dos educandos da EJA através de estudos teóricos e práticos sobre tema gerador, projeto de ensino aprendizagem e eixo temático. Persegue-se ainda temas sobre os próprios sujeitos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA), princípios e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos, proposta pedagógica da EAJA, organização do trabalho pedagógico (planejamento, metodologias de ensino...), avaliação, evasão, questões geracionais, entre outros temas levantados pelas dez escolas que compõem a experiência do Proeja-FIC/Pronatec (PROGRAMA GERAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2013, p. 2).

Complementarmente Francisco (2015) afirma que a formação priorizou a escolha de temas que apresentaram maiores expectativas quanto às possibilidades de sucesso na contribuição para o processo de compreensão do educador sobre o trabalho com os sujeitos da EJA, além de elementos que arremetessem à constituição do currículo integrado. Considerando estes dois aspectos alguns dos temas trabalhados na formação foram: interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo, currículo integrado, organização curricular por eixos temáticos, temas geradores e projetos de ensino aprendizagem, regência compartilhada, entre outros (p.15). Salienta a autora que os encontrados realizados na UFG possuíam um duplo sentido, ou seja, representavam ao mesmo tempo um período de estudo e local de relatos dos formadores de suas experiências nas escolas (FRANCISCO, 2015).

Freire (1996) destaca que, em se tratando de currículo, sua elaboração deve sempre levar em consideração o público ao qual se destinará, observando que, para isso a turma e suas características e particularidades, sujeitos que a compõem e deve ser conhecida a fundo pelo educador que, em sua prática necessita conceber os saberes e as experiências desses sujeitos como elementos de grande importância na construção do currículo. "Não há docência sem discência" (p. 23) [...] é o que diz o título do primeiro capítulo da obra de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia*, pois ainda que os saberes e experiências dos educandos sejam necessários à prática educativa de educadores críticos e progressistas, da mesma forma também é importante a educadores conservadores, já que: "São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora" (p. 23).

É legítima a construção teórica do autor que ainda destaca que "Ensinar exige pesquisa [...]". Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Tais afirmações soam como um mantra para quem deseja atuar na EJA com o propósito de uma prática integradora, pois õ[...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprenderö (p. 25).

Cabe aqui uma breve reflexão sobre porque ensinar exige pesquisa e respeito aos saberes dos educandos. Ora, se analisar algumas leituras de Paulo Freire, principalmente a obra õPedagogia da Autonomiaö, Freire (1996), veremos que a pesquisa deve ser uma prática pedagógica de frequência e constância necessárias à educação como um todo uma vez que traz grandes possibilidades de potencialização da aprendizagem e, nesse sentido, entendamos aprendizagem como uma via de mão dupla, onde aprendem educador e educando no processo ensino-aprendizagem. Não resta dúvidas que tanto educador quanto educando processam o desenvolvimento de seus conhecimentos num intercâmbio entre suas experiências e conceitos.

Quando um educador empreende pesquisa para o desenvolvimento de uma determinada aula, independentemente de seu conteúdo, está adquirindo conhecimento por intermédio da leitura, do pensamento crítico, da contraposição das ideias pesquisadas etc. Mas por outro lado, essa consciência crítica lhe traz a humildade de perceber que aqueles conhecimentos, saberes e/ou experiências trazidas pelo seu educando também são importantes e possuem um potencial construtivo de novos conhecimentos. A partir dessa compreensão o educador entende que respeitar esse universo do educando é também adquirir novos conhecimentos, pois no âmbito do ensino existem vastas possibilidades de aprendizagem que estão intrincadas nos pensamentos, nas culturas, etc.

Não percamos de vista que ao aprender mais o educador deve compreender a necessidade de mudar de acordo com transformações trazidas pela prática educativa. É necessário se ter em mente que a busca pelo saber deve ser uma prática constante e ilimitada, não devendo se prender somente em especificidades de sua área do conhecimento e a pesquisa é um elemento que amplia os limites do conhecimento.

Estar atento às mudanças da atualidade, não se colocando contra o novo, mas discuti-lo e criticá-lo, são posturas de um educador pesquisador cuja prática exige coragem e perseverança na busca do conhecimento que nunca guarda só para si, mas que compartilha, disponibiliza, entrega ao seu educando por meio de mediações pedagógicas e trocas culturais. Ensinar exige pesquisa e esta prática complementa o pensar certo no contexto da socialização democrática do saber, pois pesquisando aprendo e aprendendo desenvolvo uma habilidade que me capacita a comunicar o aprendido (FREIRE, 1996).

Todavia, há que se registrar que a experiência da SME no processo de integração entre EJA e EP também partiu do pressuposto freireano do diálogo onde a máxima õNão é no

silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão conduziu as ações teórico-práticas de formação (FREIRE, 1987, p. 78).

Ora, não se trata de pugnar por um determinismo freireano, mas estabelecer que o entendimento de Freire acerca do diálogo pressupõe que este é o ponto onde os homens se encontram e estabelecem suas relações a partir das circunstâncias mediatizadas pelo mundo. Este pressuposto nas palavras de Freire (1987, p. 78) diz que “[...] o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo [...]” foi o eixo orientador das ações desenvolvidas com educadores, bem como a organização da escuta dos educandos, orientando desde a escolha dos temas a serem trabalhados na formação até a proposição de eixos temáticos.

Primou-se por uma formação que ofereceu aos sujeitos não apenas o direito de dizer sua própria palavra, mas de dizê-la em condições de apropriação da realidade e de sua condição de sujeito da sua própria história, humanizando-se pela palavra, impondo-se como sujeitos a partir da “simples” pronúncia vocabular encarnada do significado tão necessário à construção de uma sociedade que compartilha saberes e experiências. É, portanto, a partir daquilo que se diz, que se pronuncia, que o homem se transforma em sujeito histórico, cuja capacidade de arquitetar e erigir a intersubjetividade desta sociedade compartilhadora se faz pela palavra (FREIRE, 1987).

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo (FREIRE, 1983, p. 44).

A humanização do sujeito está intrinsecamente associada à necessidade deste aprender a dizer sua própria palavra, sob pena de ficar à margem de sua própria humanidade. É exatamente quando se arrisca na aprendizagem, para que obtenha subsídios para dizer sua palavra, que atinge o potencial de se dizer sujeito histórico, dono de sua própria história.

São pressupostos ditos por Freire (1983) que nos são bastante caros para a discussão acerca da formação continuada, enquanto desafio na proposta de construção de um currículo que contemple não apenas as demandas trazidas pela presença de jovens e adultos estudantes e trabalhadores, mas também de docentes que se lançam em uma jornada de constante aprendizagem, para atuarem num contexto em que necessário de faz a compreensão de que esta aprendizagem é construída por meio da interação, e a assunção de que o sujeito educando também é fonte de conhecimentos e experiências.

Entretanto, ainda que constatemos grandes avanços em várias áreas do

conhecimento humano, sobretudo nas ciências e tecnologias, é comum observar em projetos de formação docente a preferência na escolha de métodos e técnicas que privilegiam uma formação de caráter reprodutivista e tecnicista. Tal condição, numa contextualização crítica, nos arremete a uma discussão que permeia conjecturas no seio da formação continuada docente, que questionam como garantir uma apropriação adequada dos conceitos científicos, de métodos e técnicas específicos a cada área do conhecimento, da forma de como se exerce a profissão docente não numa vertente tecnicista, mas histórico-crítica da profissão.

Eis a importância da formação! Não uma formação apenas no título, mas uma formação direcionada para o afloramento de ações educativas que tenham em seu bojo não só intenções e objetivos, mas que forneçam condições práticas para preparar seus alunos, ainda docentes que sejam ó pois como já citamos e diz Freire (1997) ãoã há docência sem discênciaö (p. 23) e õQuem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprenderö (p. 24) ó é preciso que se invistam de capacidade para transmitir aos seus educandos, com a clareza necessária, elementos que os prepararão para compreender e transformar a sociedade, não porque simplesmente assim aprenderam, mas por que aprenderam a partir de uma ação positiva e crítica (JESUS; CARDOSO; EVANGELISTA, 2013).

Nesse sentido, a formação continuada deve ser considerada ferramenta indispensável para o desempenho pedagógico, devido ao incentivo da apropriação dos saberes dos professores, como intelectuais que conciliam reflexão e prática, com vistas à formação de cidadãos reflexivos e ativos (JESUS; CARDOSO; EVANGELISTA, 2013, p. 58).

Isso quer dizer que ao nos lançarmos em uma proposta de discussão de formação continuada, imprescindível é a consideração do contexto ao qual ela está plantada como de fundamental importância no fornecimento de subsídios que garantam, dentre outras demandas, a apropriação de conhecimentos e saberes que figuram a realidade docente e concebem como inerentes a aprendizagem as experiências e saberes de outros, assim como também interesses e necessidades de classes, a percepção de como se dá o processo de construção do conhecimento e a importância não apenas da escola, mas de todos os sujeitos que a compõem, desde a direção até os serviços gerais, numa proposta de interação na construção e redefinição dos saberes a partir das relações dos mesmos com os conhecimentos que vão se construindo e surgindo durante o processo e nas relações interpessoais ali presentes (JESUS; CARDOSO; EVANGELISTA, 2013).

Foi pautada nos pressupostos acima evidenciados que a formação continuada desenvolvida pela SME em parceria, com a UFG e IFG foi iniciada e levada adiante. Mas quando foi dada às 72 escolas de EJA da SME de Goiânia a autonomia de escolha na

participação no programa ou não, abriu-se um canal de diálogo pautado na democracia e isso gerou a possibilidade de desenvolvimento da experiência de formação fundamentada em princípios humanísticos, tais como o trabalho como princípio educativo, formação integral, currículo integrado, etc.

Assim ocorrendo, o processo de formação se deu de forma a abarcar elementos de pesquisa associados ao trabalho, ao trabalho como princípio educativo, à omnilateralidade e à educação e o trabalho. Tais princípios acabaram por formatar a formação, deixando claro seu caráter político e suas intenções emancipadoras.

Isso pode ser explicado a partir, por exemplo, dos textos de Marx (1996) sobre trabalho, trabalho e educação e formação integral ou omnilateral. É para onde converge a exigência da pesquisa para ensinar. Pesquisar novos conteúdos, buscar entender a dinâmica político-econômica da sociedade por meio de textos que criticam os meios de produção e a exploração do homem; textos que defendem a propositura de uma formação integral, ou seja, que oferecem caminhos para o entendimento de que o homem precisa se formar para além daquilo que precisa como trabalho puro e simples, para aprender que o trabalho é libertação e não escravidão.

É também compreender que, a partir de textos de Gramsci (1982) encontraremos a defesa do trabalho como princípio educativo, mas não numa perspectiva de metodologia pedagógica, mas sim como direito e dever que permeia um princípio formativo ou educativo, como destacou Frigotto (2010). É também compreender como se dão as relações conceituais de currículo integrado trabalhadas por Ramos (2010), ou da construção do tema gerador, projeto de ensino aprendizagem ou eixos temáticos, trabalhados por Silva (2007).

É estabelecer conexões não apenas para sua aprendizagem, mas também para sua prática pedagógica no ato de ensinar e sempre com a preocupação de que a realidade docente está presente no ato formativo, considerando e valorizando as experiências trazidas e trocadas e os saberes compartilhados, contemplando o pronunciamento de suas palavras num espaço de escuta democrático e participativo que valoriza o diálogo e o debate teórico de questões que nos tiram de nosso *lugar comum* para pensarmos em outro plano, ou seja, qual é a função da educação e os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos, dentre os quais, o educador, o formador, o coordenador, o gestor e o apoio, diante de uma proposta de construção e reinterpretação de saberes.

A formação continuada ocorreu fundamentada em eixos orientadores e princípios, como os tratados logo acima, que foram sistematicamente discutidos e democraticamente escolhidos com a finalidade de se abordar temas relacionados ao cotidiano escolar, que após

serem discutidos junto aos educadores, deram origem a discussões como: identidade, cultura, conhecimento e trabalho. Importante esclarecer que estes eixos temáticos são apropriados em alguns momentos como princípios e, em outros momentos como categorias ou mesmo como referenciais teóricos e metodológicos indispensáveis ao processo formativo proposto.

Os encontros de formação e demais estudos realizados primaram pela abordagem de temas intimamente ligados às questões que geralmente estavam associadas às temáticas relativas ao currículo e currículo integrado, com intensa utilização de material produzido por Freire (1967, 1979, 1983, 1987, 1996, 2002), Sacristán (2000); Moreira, Candau (2007); Silva (1999) Frigotto (2008; 2011; 2012); Ciavatta (2014); Ramos (2010; 2014); dentre outros que subsidiaram a condução teórica da formação. Também foram abordados e discutidos elementos acerca da organização curricular com a proposta de desenvolvimento de temas geradores, projetos de ensino-aprendizagem e eixos temáticos subsidiados por material desenvolvido por Silva (2007), Vasconcellos (2000) e Rodrigues (2013).

Além destes referenciais, como forma de dar embasamento para a formação continuada é preciso destacar o fundamento teórico metodológico que suportou toda a experiência de formação e que também foi fonte de pesquisas decorrentes de tal experiência, as obras de Abrantes (1997), Andrade e Silva (2007), Andrade (2004), Barreto e Barreto (2005), Barreto (2006), Brasil (2002; 2006; 2007), Ciavatta (2005; 2009), Chauí (2006), Fávero (2011), Freire (1967, 1979, 1983, 1987, 1996, 2002), Frigotto (2007; 2010), Vygotsky (1991), que tratavam sobre EJA, sujeitos da EJA¹⁶, construção do conhecimento, compromisso ético-político, Proeja e EP, entre outros.

Destaca-se que grande importância também foi dada a discussões sobre os princípios e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos, tendo como suporte teórico autores como Luckács (1979); Gramsci (1982; 2004); Marx (1996) Marx e Engels (2001); Freire (1967, 1979, 1983, 1987, 1996, 2002) dentre outros. Tais fundamentos buscaram aprofundamento em discussões relacionadas ao mundo do trabalho, a forma como a prática pedagógica foi/é reorganizada a partir da reestruturação mercadológica e econômica atual, aspectos sobre a importância do trabalho coletivo, elementos sobre a regência compartilhada, o papel da leitura e da escrita e em nenhum momento da trajetória formativa foram esquecidos os pressupostos teórico-políticos freireanos norteadores da PPP-EAJA.

Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a leitura do mundo, tem que ver com o

16 Assim é que a EAJA fez opção por uma proposta político-pedagógica que toma como referência os princípios da Educação Popular, os quais possibilitam ao educador, na prática cotidiana, construir o currículo numa relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo (GOIÂNIA, 2010-2013).

que chamo a re-escrita do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, de adultos e da alfabetização particular (FREIRE, 2000, p. 88).

Aqui serão apontadas as concepções que tais autores trazem sobre currículo, currículo integrado, organização curricular que parta da realidade dos sujeitos, pela via do tema gerador, eixo temático e projeto de ensino-aprendizagem, destacando semelhanças e diferenças. Também serão apostos elementos sobre interdisciplinaridade, regência compartilhada, trabalho coletivo, construção do conhecimento segundo Vygotsky, tipos de formação continuada, planejamento, projeto pedagógico e avaliação.

Mas por se tratar, a formação, de um movimento democrático, ao passo que as reuniões realizadas a cada quinze dias iam ocorrendo, sugestões e propostas de novas vertentes temáticas iam sendo colocadas e defendidas pelo coletivo das escolas. Assim, apareceram sugestões de discussão mais aprofundada da proposta pedagógica da EAJA, a forma como se organiza o trabalho pedagógico voltado para a realidade da EJA no que concerne ao desenvolvimento de planejamentos, métodos de ensino e avaliação, elementos relativos à evasão, permanência e êxito, questões de gênero, cor/raça/etnia e geracionais, dentre tantas outras, durante o processo.

Em atendimento a inúmeras propostas de contemplação de conteúdos na formação relacionados à PPP-EAJA da RME/GO (GOIÂNIA, 2013), é salutar apontar que tal proposta traz em seu conteúdo o registro expresso e inequívoco dos princípios imprescindíveis para o processo de explicitação da compreensão e da gênese dos objetivos que direcionam e conduzem o ato pedagógico praticado na modalidade. Assim, alguns princípios são tidos como norteadores e responsáveis pela composição do posicionamento teórico-político do referido documento que, por consequência, acaba delineando e fortalecendo a prática pedagógica desenvolvida na formação e replicada nas escolas, seja nos momentos formativos, seja nos momentos em sala de aula. Assim princípios como a concepção do conhecimento, da linguagem, da aprendizagem, do trabalho educativo são tidos como fundamentos indispensáveis à formação empreendida.

Não custa salientar que a PPP-EAJA opta por uma proposta político-pedagógica que se utiliza de contribuições teóricas numa vertente sócio-interacionista pautada numa perspectiva dialética do conhecimento e, sobretudo nos princípios da educação popular. Tais contribuições apontam para uma direção em que o aluno deve ser sujeito de sua própria história, deve ser capaz de gerir o processo de sua própria aprendizagem.

Para que tal apontamento seja viável de realização é indispensável que a escola

lance mão de ações que viabilizem e proporcionem oportunidades de fazer com os alunos figurem como sujeitos participantes das discussões e decisões tomadas no âmbito escolar.

A PPP-EAJA está assentada em quatro princípios básicos que norteiam as atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. Assim, conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo, estabelecem a relação necessária para a organização curricular e para o desenvolvimento de práticas a partir do desdobramento destes princípios.

Com o objetivo de propiciar aos sujeitos estudantes trabalhadores para serem construtores de sua história, a PPP-EAJA (2013) registra os princípios para explicitar a concepção que tem como objetivo nortear a ação pedagógica desenvolvida na modalidade. O primeiro princípio, da **concepção do conhecimento**, explicita a busca incessante em compreender, formar conceitos, mudar a realidade vivenciada na procura de ser mais humano, pois é nessa busca que o homem conhece sua realidade, reconhece a si mesmo, enquanto ser em permanente transformação e com capacidade de produzir novos conhecimentos e mudar seu contexto social.

O princípio da **linguagem**, pensada enquanto construção humana, reafirma o debate da dialogicidade estudada por Freire (2004). Em sua opinião, o sujeito que está aberto para comunicar-se ao mundo e aos outros estabelece com sua relação de diálogo e confirma o desassossego e a curiosidade em constante movimento na História. O diálogo é a possibilidade do reconhecimento do ser humano, bem como a sua interferência na sociedade e na ação coletiva. A linguagem funciona como meio fundamental de busca da aprendizagem.

A **aprendizagem** na proposta parte da percepção da situação de existência que os educandos apresentam. Portanto, torna-se imprescindível uma ação pedagógica significativa para o educando, aproximada de sua realidade existencial, com a finalidade estratégica de a aprendizagem ser, de fato, concretizada. Assim, de acordo com esta perspectiva, conforme a proposta, a ação pedagógica deve buscar o **trabalho coletivo** como base dessa formação humana. O referido princípio enfatiza o exercício contínuo da vivência pedagógica em grupo, desde a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, passando pela organização coletiva, até a constituição da gestão democrática.

O princípio do conhecimento não é apenas uma meta a ser seguida na busca de resultados quantitativos. Pelo contrário! Não há pretensão senão a de garantir a busca incansável pela própria compreensão, pela formação de conceitos, considerações e posicionamentos. É uma busca incansável, em virtude do posicionamento político da formação, pela mudança do *status quo*, da realidade vivida pelos sujeitos na busca de ser mais

humano. Assim, o objetivo básico de sua busca, que é o "ser mais" a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado. "Existencializar" portanto é, para Freire (1969, p. 3) cumprir no homem a sua verdadeira vocação, ser mais humano.

Consideremos então, assim como na PPP-EAJA, a grande importância não apenas histórica, mas também política, dos pensamentos e das ações advindas do pensamento freireano diante da EJA e também das contribuições teóricas do pensamento sócio-cultural vygostkyano no que atinge a formação dos sujeitos, bem como de suas estruturas psicológicas. Tal pensamento é concebido, na proposta, como elemento constituído no processo e constituído nas relações sociais instituídas pelos sujeitos.

Neste sentido,

O currículo é aqui entendido como processo pelo qual o homem adquire, assimila, constrói e reconstrói conhecimentos, em um tipo particular de experiência proporcionada pela prática pedagógica, refletida e intencional dos educadores e educandos sobre o mundo para transformá-lo. O currículo é constituído como um caminho, um conjunto de princípios, os quais apontam vivências, convivências, ações, inter-relações que expressam significados confrontando saberes e conhecimentos populares e científicos num diálogo permanente (GOIÂNIA, 2010-2013, p. 27).

Daí que vale à pena citar Freire (2009, p. 69) que diz que "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]". Tais dizeres anunciam a importância das relações no processo ensino-aprendizagem.

Mas também reflete a importância que as pessoas têm na própria constituição do currículo e na sua implementação. Mas por outro lado, o currículo tem o potencial de fazer com que as pessoas compreendam a sua própria realidade a fim de, instrumentalizadas, intervir e realizar mudanças não apenas em sua realidade imediata, mas em toda a sociedade. Também pode o currículo auxiliar o sujeito na aquisição de conhecimentos e outras habilidades indispensáveis no processo de instrumentalização, na ação educativa (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Entretanto é imprescindível que esta ação educativa considere o conhecimento enquanto a própria realidade que foi edificada pelos sujeitos e na qual os mesmos encontram-se contextualizados. Tal percepção é a origem do conhecimento e deve sempre estar à frente da ação transformadora. Eis os princípios da Educação Popular presentes na PPP-EAJA.

Mas também o princípio da linguagem se faz muito presente na PPP-EAJA tendo como corpo teórico a relação com a própria construção humana tão presente do discurso

freireano a partir da dialogicidade e bastante presente na sua pedagogia da autonomia, onde estabelece que ensinar, dentre inúmeras outras exigências, também exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se conforma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 154).

Nesse movimento dialético, o homem se constitui enquanto ser, por meio da apropriação e interiorização das práticas histórico-sociais do gênero humano, ou seja, a atividade laboral, coletiva, adequada, sensório-objetual, transformadora das pessoas. Na atividade se revela a universalidade do sujeito humano (DAVÍDOV, 1988, p.17). Portanto, o ser humano ao longo de sua existência construiu e desenvolveu instrumentos que utiliza para transformar o mundo e garantir sua sobrevivência nele. Tais instrumentos são transmitidos de geração para geração, por meio do processo de comunicação, da interação entre os indivíduos.

Sendo assim, ao apropriar-se da linguagem e dos signos, o ser humano adquire formas mais complexas de relacionar com o mundo. Nesse processo mediado, o indivíduo vai se apropriando do conteúdo da cultura historicamente acumulada e também das atividades cognitivas que lhes correspondem, dando forma aos processos psicológicos (DAVÍDOV, 1988, p.17).

Especialmente a atividade de ensino-aprendizagem, sendo um processo de transmissão da cultura humana historicamente produzida e acumulada, de acordo com Davidov (1988), são formas universais de desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que possibilita através da assimilação dos conteúdos teóricos, a apropriação pelos indivíduos da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de pensar desenvolvidos pela humanidade.

Tida como princípio de relevante importância no âmbito da PPP-EAJA, a aprendizagem significativa toma forma não só pela escrita, ou pela fala, ou pela leitura, se tomados estes elementos de forma isolada e descontextualizada. A aprendizagem significativa se corporifica por meio da existência trazida e apresentada pelos educandos. Neste sentido essa existência pressupõe, em conjunto, a escrita, a fala, a leitura, demais conhecimentos e saberes acumulados e sistematizados pelos sujeitos e trazidos consigo para o âmbito da formação. Dessa forma as ações pedagógicas são planejadas e efetivadas a partir da realidade existencial do próprio educando, cujo desígnio estratégico da aprendizagem ser concretizada, em sua essência, em conjunto de significados, o que exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à

escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela ó saberes socialmente construídos na prática comunitária ó mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 33).

Pensar certo, então, no contexto da pesquisa, significa pensar na aprendizagem dos sujeitos tornando imprescindível a compreensão da cultura a eles associada e a compreendendo como componente mediador do processo ensino-aprendizagem. Isso traz, segundo as concepções da PPP-EAJA, a intrínseca necessidade de se estar sempre repensando as práticas educativas como meio de encarar as demandas problemáticas que cercam a aprendizagem, além de favorecer a construção e fortalecimento de práticas inovadoras no âmbito da EAJA.

No conjunto dessas práticas podemos destacar o trabalho coletivo, último princípio estabelecido na organização curricular da PPP-EAJA. Segundo o documento o trabalho coletivo no âmbito escolar se inicia na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e implica em estabelecer práticas integrativas, um relacionamento livre de entraves entre todos os envolvidos no planejamento e no desenvolvimento das ações previamente planejadas.

Acerca do trabalho coletivo Veiga (1998) diz que para elaboração do PPP nas escolas sempre levou em consideração princípios fundamentais, tais como: da igualdade, da qualidade, da liberdade, da gestão democrática, do expresso reconhecimento do magistério, lembrando que sem a observação destes princípios está comprometida a prática do trabalho coletivo e que na consciência deste trabalho coletivo por parte dos envolvidos deve estar presente uma compreensão clara e inequívoca das finalidades da escola, do cidadão que pretende formar e da sociedade que almejam alcançar.

Um elemento necessário para efetivação do trabalho coletivo é a gestão democrática. Todavia esta exige dos docentes uma capacidade reflexiva crítica diante das problemáticas sociais que nos são apresentadas rotineiramente, além experiência junto aos discentes e estreita ligação com os pressupostos teóricos associados ao programa com a finalidade de garantir suporte para uma compreensão crítica e dialética da realidade.

Assim,

[...] por desenvolvimento coletivo das atividades escolares entende-se o efetivo empenho de todos os integrantes da comunidade escolar na execução

conjunta, responsável, objetiva e integrada do trabalho previamente planejado, de modo a garantir a qualidade do ensino e a própria formação permanente dos educadores envolvidos na construção pedagógica da escola (GOIÂNIA, 2010-2013, p. 32).

Mas trabalho coletivo na escola não deve ser entendido apenas como o esforço da equipe pedagógica no desenvolvimento das ações necessárias para o desenvolvimento do currículo libertador. É necessário o envolvimento da equipe gestora, dos discentes, da comunidade escolar, enfim, de todos aqueles que se encontram, em certa medida, envolvidos com a escola e devem estar coletivamente comprometidos com a execução do planejamento de forma objetiva e integrada, a fim de alcançarem qualidade do ensino e constante formação docente de todos aqueles comprometidos com o trabalho coletivo na construção pedagógica na escola.

Embora o processo de construção do conhecimento seja subjetivo, os referidos princípios afirmam que a interação com o contexto social precisa ser permeado pelo diálogo com o educador e entre os próprios educandos. Dessa forma, essa construção coletiva do conhecimento ganha significado para os educandos, pois pode propiciar o encontro com o saber historicamente acumulado ao longo do tempo, bem como o encontro com os elementos essenciais na constituição do ser humano.

Os princípios têm cumprido o papel de nortear a construção do currículo na proposta. Dessa forma, o caminho trilhado pelo educador e educando vão tecendo as possibilidades da construção do conhecimento. O fazer pedagógico, de acordo com os princípios, deve assentar na realidade construída pelos homens, torná-la origem do conhecimento em processo constante de reflexão, crítica e ação educativa de transformar o contexto social.

As abordagens que podem ser realizadas a partir de tal princípio revelam que a subjetividade da construção do conhecimento não pode prescindir de um processo interativo contextualizado na e pela sociedade passando por um processo de compartilhamento por meio do diálogo que se origina a partir das trocas entre educador e educandos. Assim, a proposta prevê um currículo que seja construído, desde sua concepção política até seus fundamentos didático-pedagógicos, com base na dialogicidade que possua como base a realidade local ampliada para uma amplitude contextual, o que exige tanto do educador quanto do educando um conhecimento construído a partir da pesquisa.

Tal movimento foi caracterizado por Freire (1995) como curiosidade epistemológica, ou seja, no desenrolar da formação humana, não existe acabamento do conhecimento, ou seja, este se revela como inacabado enquanto fim, mas em construção durante um processo pelo qual a pesquisa é indispensavelmente uma ferramenta para esta

construção.

Acerca da dialogicidade, Freire (1995, p. 74) nos diz: “Volto à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como exigência **epistemológica**” (Grifo nosso). Aqui ele aponta o diálogo como fundante da natureza humana no processo de construção do conhecimento, entretanto ele o coloca numa posição em que não prescinde da epistemologia, uma vez que:

[...] A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, **às vezes**, em coerência com a sua opção política. A dialogicidade **é uma exigência** da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida* (FREIRE, 1995, p. 74).

Nesta obra, contextualizando a epistemologia numa proposta estruturante da dialogicidade, diz que:

No contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo-crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica.

[...].

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica ó superando a curiosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (FREIRE, 1995, p. 78).

Ou seja, não basta apenas o educador se apresentar como capaz de aguçar a curiosidade do educando, é preciso que aquele instigue, desafie, questione a ingenuidade constante na curiosidade do educando para, a partir daí, juntos, galgarem a criticidade. “É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas” (FREIRE, 1995, p. 79).

A PPP-EAJA destaca como eixos norteadores a constituição da identidade, da cidadania. Tal proposta se apresenta não apenas como aquisição ou conquista de direitos sociais, mas como um caminho em que o indivíduo deve percorrer no sentido de obter resultados não apenas para si, mas fortalecer o processo de construção de meios que favoreçam a vida da coletividade. Isso é responsabilidade social, consciência democrática e entendimento de que a sociedade compreende a participação de todos, em maior ou menor grau, na construção de meios viáveis para uma vida coletiva.

Acerca dos eixos trabalho e cultura, indiscutivelmente componentes da estrutura

social, a proposta os apresenta como formas mais plausíveis na aproximação do currículo com a expectativa da interdisciplinaridade, assim como a realidade dos sujeitos educandos que se apresentam em sua essência como trabalhadores e sujeitos culturais. Nesta relação é possível compreender que o trabalho é agente transformador da natureza; já o homem não o é por si só, mas encontra sua humanidade por meio do trabalho, ou seja, trabalhando se humaniza, ou contraditoriamente pode se desumanizar, como ocorre em nossa sociedade capitalista, que pela exploração do homem pelo trabalho, pode levar a uma desumanização do ser. Trata-se, portanto de relações dialéticas, culturalmente plural, que também estão presentes nas relações do trabalho, onde os sujeitos se encontram irremediavelmente inseridos e se apresentam como elementos para o diálogo que se inicia a partir da prática pedagógica.

Trata-se, portanto de uma preocupação evidentemente anunciada por meio de uma proposta que tem em seus objetivos a busca de uma composição curricular que visa a superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas fechadas e que favoreça a produção do conhecimento e promova uma aprendizagem significativa. Desse modo o diálogo entre as disciplinas traz em seu bojo a intencionalidade de qualificar a prática educativa a partir do momento em que o conhecimento é concebido enquanto processo e não fim, fato que levou algumas escolas a vivenciarem experiências extremamente positivas na relação entre os sujeitos educadores e educandos no processo de construção do conhecimento.

Com base na concepção de um currículo cujos conteúdos são considerados igualmente importantes, a EAJA adota, desde 1999, a Base Curricular Paritária que, dentre outras prerrogativas, conseguiu assegurar uma carga horária equitativa, onde todas as disciplinas possuem a mesma quantidade de horas/aula, rompendo com a visão positivista que vê nas disciplinas uma pasta de determinados conteúdos, que não dialogam com outras áreas do conhecimento, isolando as disciplinas.

E nesse sentido, com base inclusive no que se observa em diversos meios educacionais, há uma espécie de competição entre as áreas do conhecimento. É como se um determinado tipo de conhecimento valesse mais do que o outro, ou seja, as disciplinas exatas são mais importantes e por isso merecem uma carga horária maior. Isso está errado! Não procede a defesa de que determinado conhecimento será usado mais pelo educando durante sua vida e, talvez por isso defender o que deve ser ensinado é tão difícil e revela conflitos antigos e pungentes, pois no fundo, não é apenas uma questão educacional, como bem salienta Apple (2002), trata-se, acima de tudo, de uma questão ideológica e política, ou seja, trata-se do posicionamento do educador frente a sua prática docente. õ[...]. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à

história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]ö (p. 39).

Mas uma coisa é reconhecer que não há prioridade de um conhecimento sobre o outro, outra coisa é a vivência da perspectiva interdisciplinar. Quanto a PPP-EAJA em relação à atuação docente, vale citar que a mesma:

[...] caracteriza-se pela intrínseca relação entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação, numa perspectiva dialética, uma vez que as ações pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas no lócus da escola devem partir da avaliação diagnóstica e de uma metodologia que privilegie o trabalho coletivo e interdisciplinar na compreensão da realidade do educando das classes trabalhadoras e, com efeito, na seleção de conteúdos (GOIÂNIA, p. 36, 2010-2013).

É por isso que a PPP-EAJA pode ser compreendida por meio da inerente associação com eixos variados, mas sempre coadunados com a realidade do educando; com objetivos que oferecem a propositura de atividades que contemplem ações sistematizadas no âmbito pedagógico; com a forma de como o currículo é organizado, a metodologia é desenvolvida e a avaliação realizada sempre na vertente dialética com a implementação de atividades que privilegiam uma forma de atuação pedagógica pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar na forma de como se processa a compreensão da realidade concreta do educando que, caracteristicamente se insere na condição de trabalhador (FRANCISCO, 2010).

Diante disso observamos a formação continuada como uma importante ferramenta que possibilita ao sujeito educador, formador, coordenador e apoio não apenas a sua instrumentalização técnica e teórica para difundir os preceitos aplicados. Muito mais importante do que isso a formação continuada oferece as esses sujeitos subsídios mais que suficientes para uma tomada de decisão sobre qual o posicionamento político vai adotar, pois compreende-se que: òEnsinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundoö (FREIRE, 1996, p. 110).

Ao se falar de interdisciplinaridade no contexto da PPP-EAJA, há que se salientar que é preciso, a este respeito, estabelecer o entendimento de que tal fundamento é encarado como um arranjo epistemológico e pedagógico que se materializa a partir da prática pedagógica ao passo que o conjunto de educadores se embasam no diálogo e a na integração dos componentes curriculares com a intenção de rompimento com a edificação compartimentada do conhecimento ou de suas áreas, favorecendo ao educando a construção de uma compreensão crítica da realidade e de seu lugar no mundo.

Um claro exemplo é o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir da utilização do tema gerador ou eixo temático (sendo este último a opção desenvolvida pela escola campo da pesquisa) que é fundamentado na prática do diálogo, no posicionamento

político da educação e na percepção crítica frente ao ato educativo e, como tratado anteriormente, na pesquisa e na interdisciplinaridade tão visíveis no pensamento freireano.

Entretanto é justamente neste ponto que a formação continuada encontra maior desafio, ou seja, encontrar uma forma de vivenciar o trabalho num contexto interdisciplinar no dia a dia da escola e ainda garantir a integração entre EB e EP. Vale ressaltar que este desafio, dentre tantos outros, foi abordado com veemência no decorrer do processo de formação e aponta para uma gama de discussões indispensáveis acerca da concretização tanto dos princípios quanto das ações constantes na PPP-EAJA.

Tais discussões perpassam não apenas no âmbito da pesquisa teórica de textos ou obras que trazem os princípios do programa, apontando para temáticas já citadas, como o trabalho e suas vertentes, a educação integral e integrada, a construção do currículo integrado a partir da construção do tema gerador ou eixo temático e, a partir deste, da rede temática. Essas discussões são muito importantes, sem dúvida, entretanto discutir a forma de como materializar tais conceitos numa proposta interdisciplinar ou integradora de conteúdos na perspectiva da aceitação da realidade concreta do aluno também foi muito importante, pois forneceu aos educadores a possibilidade de trazer para o contexto escolar questões antes só existentes na teoria.

A partir de agora, com a formação continuada, os professores não podem mais usar a desculpa da aplicação descontextualizada do currículo formal se restringindo a datas, fórmulas, acontecimentos, até porque a construção do currículo agora exige a participação do educando, pois é através de sua escuta é que se formarão os temas geradores ou temas dos eixos temáticos, ou ainda dos projetos de ensino-aprendizagem e, a partir destes, outros desdobramentos, como temas, contratemas, etc.; é nesse processo que o conhecimento é construído.

É realmente um desafio, pois trata-se de uma quebra de paradigmas na relação professor-aluno, ou seja, a teoria da formação integral é politicamente correta e educacionalmente adequada para construção de uma sociedade composta de sujeitos capazes de se compreenderem no espaço e no tempo em que vivem, sem que se submetam à lógica do capital de forma acrítica, mas considerando a história da educação brasileira ainda persistem alguns ranços que insistem que o professor ensina e o aluno aprende.

Trata-se, de uma concepção bancária de sua própria educação, onde trazem arraigadas em si mesmos as concepções tradicionais de educação, em que o aluno traz com ele uma ideia de escola (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 63) em que o professor é o centro e por meio desta perspectiva tradicional, que o expulsou da escola, acredita que, assim

pensando será ajudado no processo de (re)constituição de sua cidadania ó sem ao menos entender os significados do que lhe é ensinado/transmitido ó e na transformação do mundo à sua volta, proferindo, como diz Freire (1987) a palavra inautêntica¹⁷. É uma concepção que precisa de reconstrução a partir do momento que entendemos que, na verdade não se trata de um sonho, mas de um equívoco ideológico estruturalmente criado para manter este sujeito alienado. Nos pressupostos freireanos de educação libertadora o processo pelo qual se dá o ato educativo é necessário que haja contribuição para que os sujeitos se sintam capazes e preparados para transformar a sociedade e não para que a mantenham. Assim toda a proposta pedagógica que se encontra, ou que deveria se encontrar explícita em qualquer PPP e que se viabilizará em qualquer escola da SME deve, sem seu bojo, expressar uma opção de classe. Freire (1987, p. 78) é explícito neste quesito ao dizer que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

Constata-se, assim, que realmente é um desafio para a formação continuada do educador se constituir enquanto práxis, pautada tanto no fazer pensar quanto no fazer pedagógico, tomando a prática social tal qual um objeto de pesquisa e aprofundamento teórico metodológico, conforme tratado por Frigotto (2007).

Já no âmbito da formação humana, ou omnilateral, expressa em Marx (1987), tendo também como base o trabalho em sua forma ontológica, descrito por Lukács (1979), é tomada como totalidade e integrada como orientação teórico-metodológica, assim como o trabalho enquanto princípio educativo expresso em Gramsci (1982). Assim, ao se falar em formação, tais categorias são muito caras e indispensáveis ao trabalho pedagógico a ser promovido, sendo também fundamentos importantíssimos do processo formativo.

Por exemplo, ao referenciar o pensamento gramsciano compreendemos que ele trouxe grandes contribuições na forma de como abordar a questão do trabalho na educação

17 Conforme Freire (1987, p. 78): "A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação".

ou, mais especificamente, no trabalho como princípio educativo. Ora, uma coisa é nos aprofundarmos na leitura gramsciana e compreendermos os elementos teórico-filosóficos acerca do trabalho como princípio educativo. Outra coisa é como podemos, enquanto educadores, formadores, coordenadores ou até mesmos apoios, aplicar tal compreensão no dia a dia pedagógico. Como já disse Frigotto (2010) não se trata de subverter o significado deste princípio e transformá-lo num método pedagógico ou numa ferramenta didática. O aporte teórico e a compreensão sistemática do significado deste princípio ó de outros também, como, currículo, omnilateralidade, currículo integrado etc. ó é suporte imprescindível para uma nova postura frente as demandas interpostas na formação. Cumpre aos sujeitos agora se questionarem quanto ao seu fazer pedagógico, quanto a sua disposição em aplicar aquilo que aprendeu na formação com a proposta de refazer sua prática, reconstruir se conhecimento.

Assim estará contribuindo não apenas para o sucesso da formação, mas também porque seu esforço na pesquisa contribuiu para conceber a escola como lugar também para trabalhadores e ambiente suscetível à construção de novas formas de construção do pensamento. É, portanto, segundo Gramsci (2004), lugar que está diretamente ligado à vida, mas não a vida isolada e, sim, coletiva, posto que coletivo é o trabalho. É um lugar, portanto, que vê na realidade a oportunidade de uma reflexão crítica e histórica. Assim,

[...] a escola luta contra o folclore, contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]. O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2004, p. 42-43).

Tal concepção traz em si o princípio que defende a preparação de novas gerações para o mundo do trabalho, o que significa destacar que não é possível, segundo o pensamento gramsciano, realizar tal feito sem que se pense o homem em sua forma integral, na sua omnilateralidade. Implicando, como dito antes numa mudança de paradigmas, de numa nova postura não apenas do educador frente ao seu papel político na educação, mas também de todo o efetivo escolar frente a sua relação com a comunidade.

Segundo a PPP-EAJA,

Falar dos sujeitos da EAJA impele-nos a pensar a totalidade desses educandos e educadores envolvidos no processo educativo dessa modalidade e, ao mesmo tempo, a estabelecer as diferenças e pontos comuns entre eles.

O pressuposto dessa compreensão é o próprio fazer educativo, cuja efetividade se dá não apenas na sala de aula ou na relação professor/aluno, mas em todos os movimentos que ocorrem na escola e na relação da escola com a comunidade (GOIÂNIA, p. 18, 2010-2013).

Sob este olhar não apenas os educadores, mas todos aqueles que se encontram direta e indiretamente envolvidos com a educação, sobretudo quando desenvolvendo algum tipo de ação pedagógica com educandos, pode ter a capacidade de fazer com que estes aflorem potencialidades que favoreçam a transformação da realidade à sua volta e não apenas que aprendam uma profissão para desempenhar determinada função na cadeia produtiva.

Nesse contexto, Marx e Engels (2001, p. 18) apuram que:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material.

Depreende-se, portanto, que é pelo trabalho que o homem organiza a construção de sua história, abarcando conhecimento, métodos e técnicas científicas e realizando uma transformação concreta não apenas do meio ambiente, mas também e, principalmente, da sociedade em que vive.

A esse respeito Enguita (1993, p. 106) diz que:

O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como o da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também é, sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.

Foi justamente nesta linha de pensamento enfatizando a premência de garantir o debate acerca do fazer pedagógico, interligados com as concepções de educação e trabalho abordadas no presente estudo, cujo pensamento sempre esteve firme no propósito de um projeto com características emancipatórias, os textos da formação foram analisados e também produzidos na perspectiva do currículo integrado.

Assim, no firme propósito de garantir um debate profícuo sobre tais questões ó educação, trabalho, trabalho como princípio educativo, currículo integrado, dentre outras ó e, principalmente sobre o fazer pedagógico, intrinsecamente ligado com a concepção de trabalho e educação numa perspectiva de construção de um projeto claramente emancipador, ou emancipatório, os textos e demais materiais de leitura e estudos foram rigorosamente escolhidos com a finalidade de reafirmar o currículo integrado. No decorrer das discussões

sobre integração, vários textos foram sistematicamente utilizados como aporte filosófico cuja leitura aponta para a dimensão filosófica da integração, tal qual a compreensão da formação humana fundamentada na formação integral, ou omnilateral, que engloba a contextualidade da vida humana numa tríade suportada pelo trabalho, pela ciência e pela cultura. Dentre estes textos podemos citar Frigotto (2008; 2010; 2011; 2012); Ramos (2005; 2010); Marx (1982) dentre tantos outros.

Mas um texto em específico fomentou a discussão sobre a proporção da inseparabilidade entre EB e EP que, segundo Gramsci (2004) apresenta a integração enquanto sugestão para transcendência histórica da divisão entre o *homo faber* e *homo sapiens*. Isso quer dizer que apresenta uma proposta para inseparabilidade entre o ato de pensar e o ato de fazer. Nesta perspectiva de superação apresenta uma garantia aos jovens e adultos estudantes trabalhadores a possibilidade de uma formação integral, ou seja, não apenas para aprender a ler o que está escrito, mas também a ler o que lhe é apresentado pelo mundo na sua posição de sujeito histórico-social. Assim, o currículo integrado não é apenas uma possibilidade viável de inserção social para aquele sujeito que, por uma série de motivos ó condições concretas de sua própria existência ó, se viu obrigado a se distanciar do ambiente escolar e, conseqüentemente comprometendo sua escolarização em tempo habitual, mas também se apresenta como uma grande possibilidade de formação humana, omnilateral, fundamental e indispensável para a emancipação dos sujeitos sociais.

Exatamente por este motivo, Silva (2004), um dos teóricos do campo do currículo muito visitado durante a formação e também embaixador de conceitos acerca de eixos temáticos e tema gerador diz assim:

Portanto, a perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico (p. 16).

Este pensamento, sem dúvida nenhuma possibilita um nível de criticidade à formação que favorece aos jovens e adultos trabalhadores uma formação bastante aperfeiçoada no sentido de garantir a este sujeito a possibilidade de aprender a ler o mundo e de entender sua posição neste espaço e tempo histórico e social.

Entretanto é preciso que se tenha muita clareza ao tratar da integração, pois os conhecimentos gerais e específicos não devem ser vistos como partes separáveis, mas como totalidade da integração o que, insistentemente deflagrou-se na formação de que é imprescindível romper com a fragmentação dos conhecimentos científicos. A integração deve

ser encarada como a ponte entre diálogo e conteúdos disciplinares. É a superação dicotômica entre o que se tem separadamente como conhecimentos gerais e conteúdos escolares e os conhecimentos específicos da formação profissional. Assim como bem apontou Freire (1996) é o processo que se utilizando dos saberes de experiência feitos, aqueles que os sujeitos trazem da sua existência para, em complemento com o que se lhe apresenta na escola, articula com os conhecimentos técnicos e científicos.

Para Ramos (2005, p. 109) o currículo integrado deve ser:

[...] baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros.

Não existe outra forma de sistematizar ou implementar o currículo integrado senão pela interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares, uma vez que a proposta neste movimento, como processo de construção do conhecimento em sua completude, por meio da relação que se faz entre diálogo e conceitos trazidos por cada conteúdo ou componente curricular. E por isso muitas propostas de implementação do currículo integrado não caminham, não prosperam. A proposta pode até conter em seu bojo elementos críticos que acompanham a questão, ou seja, discutem o trabalho, abordam a importância da formação integral, discutem a omnilateralidade e a importância do trabalho como princípio educativo, mas não planejam de modo que os conhecimentos acumulados naquele metiê docente se integrem. Falar em currículo integrado é muito bom, mas abrir mão das velhas práticas pedagógicas e se dispor a trabalhar em conjunto não parece tão bom assim.

A real implementação do currículo integrado deve passar por etapas indispensáveis. É preciso se debruçar na pesquisa para entender, na perspectiva teórica e crítica, o que é currículo, o que é currículo integrado, qual o seu papel hegemônico e sua proposta contra-hegemônica. Superada essa fase passemos para o planejamento do currículo e das ações, onde a forma de como esse currículo vai ser montado vai revelar, dentre outras questões, o posicionamento político do coletivo da escola, bem como a postura dos educadores. Após essa fase passamos à fase de concretização. Não adianta planejar um currículo integrado, com planos e objetivos que contemplem o diálogo entre os componentes curriculares, mas se, de fato, não ocorrer a integração, não haverá currículo integrado. Se dois ou mais educadores não se dispuserem a, em planejamento coletivo, trabalhar de forma integrada, conjunta, não haverá currículo integrado.

A interdisciplinaridade é vista como elemento central da formação. Sem interdisciplinaridade não há integração. E para se trabalhar a interdisciplinaridade a formação continuada ofereceu, dentre outras, a ferramenta da regência compartilhada, onde um ou mais educadores se lançavam numa prática comum entrelaçando os pontos convergentes de suas disciplinas. É durante a regência compartilhada que podemos perceber com maior comprometimento aqueles que se envolvem de fato com a proposta integradora e interdisciplinar. Mas também não é simplesmente ministrar uma aula a «quatro mãos» tem que estar presente dois corações e duas mentes focadas na proposta política da integração. Aqui vamos aprofundar sobre regência compartilhada.

Não se pode deixar que a leitura da escola sobreponha à leitura de mundo (FREIRE, 1989). Não que aquilo que se aprende na escola, o acesso ao conhecimento sistematizado não seja importante, mas as vinculações deste conteúdo com as inferências do mundo são primordiais e, para isso é indispensável a preparação, a formação e a disposição daqueles que se colocam enquanto educadores. Estes precisam estar completamente disponíveis para a troca proposta pela interdisciplinaridade, ou seja, as áreas do conhecimento, ciências ou disciplinas se alimentando entre si num movimento que vai muito além do simples encontro disciplinar, mas num movimento que pretende ultrapassar os limites disciplinares rumo à construção de um conhecimento que possa significar aos sujeitos, educadores e educandos, algo que os faça entender de forma crítica e participativa o sentido da história humana (FAZENDA, 1991).

Notemos que não se deve desprezar, em nome da interdisciplinaridade, os conteúdos que compõem as disciplinas, pois estes representam, de alguma forma, a construção de um conhecimento historicamente construído e tem seu valor epistemológico. Não se está aqui advogando pela supressão ou desprezo pelos conteúdos curriculares, mas chamando atenção para o fato de que estes conteúdos representam a evolução do intelecto humano na sociedade em que vivemos. Este percurso representa incontestável avanço nos mais diversos ramos das ciências. A proposta da interdisciplinaridade prevê diálogo entre as disciplinas, diálogo entre os sujeitos, diálogo entre as propostas didático-pedagógicas e políticas da escola.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1979, p. 42).

Ainda conforme Freire (1996, p. 77-78):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa, de ser política, de não ser neutra.

Se bem também que compreendemos a neutralidade como um posicionamento político. Não um posicionamento esperado e que possa trazer algum benefício à educação da classe trabalhadora, pois está a serviço da classe dominante e da manutenção do poder e da sociedade em se manter como está. Pelo contrário. Este tipo de posicionamento é sempre prejudicial à educação e sujeitos com este tipo de posicionamento podem sempre comprometer qualquer proposta pedagógica, sobretudo aquela que propõe integração, interdisciplinaridade, diálogo entre conhecimentos.

É assim que a construção do currículo foi proposta na PPP-EAJA, ou seja, através do diálogo, da troca entre as áreas dos conhecimentos. Nesse sentido o currículo deve ser compreendido como o instrumento em que o sujeito contrai, assimila, edifica e reedifica conhecimentos, em uma espiral de relações favorecidas pela prática pedagógica que tem no mundo o foco de discussões e fonte de diálogos entre sujeitos educadores e educandos sempre numa perspectiva de transformação. Sendo assim, o currículo é construído como um caminho, um conjunto de princípios, os quais apontam vivências, convivências, ações, inter-relações que expressam significados confrontando saberes e conhecimentos populares e científicos num diálogo permanente (GOIÂNIA, 2010-2013, p. 27).

Não há o que contestar que a EJA na RME de Goiânia tem se mostrado bastante profícua na realização de discussões sobre interdisciplinaridade, o que é perceptível na própria PPP-EAJA com a proposta do trabalho coletivo e na proposta da base paritária, além da construção do tema gerador, projetos de ensino-aprendizagem e eixos temáticos que, invariavelmente devem partir do princípio da dialogicidade. E até mesmo na sua metodologia que propõe o trabalho coletivo e interdisciplinar da realidade do educando das classes trabalhadoras e, com efeito, na seleção de conteúdos (GOIÂNIA, 2010-2013, p. 38).

Entretanto, tal concepção tem se colocado como um grande desafio na sua concretização, fato que ensejou a retomada da discussão em toda a formação continuada, mas que não diminuiu as dimensões da totalidade dos conhecimentos uma vez que conteúdos específicos da EP se tornaram realidade concreta no currículo da EB integrada à EP.

O que queremos dizer com isso é que não há dúvidas sobre a evolução pedagógica oriunda da construção de um currículo baseado em uma rede temática com características

interdisciplinares. Entretanto, ainda que constatem tal evolução, é preciso salientarmos um currículo com tais características está sempre à beira de se tornar um mero currículo, ou seja, ao se determinar um tema gerador e, a partir daí construir eixos temáticos ou rede temática, há sempre o risco de que tais elementos passem a funcionar como disciplinas, o que vai totalmente de encontro à proposta da formação integral. O processo de burocratização do processo de construção do currículo integrado, assim como o tradicionalismo disciplinar podem ganhar força e tornar o trabalho de construção desse currículo uma atividade rotineira e formal.

De acordo com Davini (2009, p. 284) o currículo integrado deve-se despontar como uma alternativa que seja capaz de garantir:

- uma efetiva integração entre ensino e prática profissional;
- a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática;
- um avanço na construção de teorias a partir do anterior;
- a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações;
- a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última;
- a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas;
- a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Ainda em conformidade com a autora, quando falamos em integração pautada no discurso marxista de educação e trabalho, ou gramsciano do trabalho como princípio educativo, a ferramenta mais apropriada é, sem dúvida, o currículo integrado pois é o que mais se aproxima da possibilidade atender às demandas da formação dos sujeitos educadores e educandos trabalhadores, principalmente quando estivermos falando de nível fundamental e médio (DAVINI, 2009).

É importante destacar que em se tratando de uma proposta de construção curricular esta não deixa de ser uma proposta também de caráter didático-pedagógico, fato que devemos analisar com cuidado, pois ao falarmos de integração ensino-trabalho o simples fato de promover uma aproximação dos dois não quer dizer que a integração de fato ocorreu, ou seja, não é a aproximação que vai garantir a integração, embora possa facilitar, mas sim a forma de como será planejado o fazer pedagógico. Por isso a importância da formação continuada, pois garante ao participante a capacidade de entender em detalhes como funciona o currículo integrado a partir de propostas temáticas aliadas ao caráter político da formação.

Não basta apenas propor a criação de uma rede temática. É preciso, além dessa proposta, compreender os fundamentos políticos e filosóficos que a acompanham. E, nesse ponto, o posicionamento político do educador ditará os rumos que o currículo irá tomar sob

seu comando.

Rodrigues (2003) fez um importante trabalho de orientação para construção da rede temática com a finalidade da composição de um currículo integrado em conformidade com a PPP-EAJA. Segundo a autora é imprescindível que todos os passos realizados no sentido de elaboração do tema gerador sejam sistematicamente registrados e apropriados como ferramenta didática que favorecerá a viabilização do processo ensino-aprendizagem tendo como ponto de partida a contextualização das falas significativas dos sujeitos educandos ouvidos, ou seja, a problematização dessas falas apontar certas contradições e situações problemas vividas por esses sujeitos.

O primeiro passo a ser dado é a realização de um diagnóstico que possa dar a maior quantidade de informações possível sobre a realidade dos sujeitos educados. Essa etapa tem a função precípua de estabelecer uma compreensão de como esses sujeitos podem perceber e explicar a realidade concreta que os rodeiam, sobretudo no que diz respeito aos problemas vivenciados por eles no seu dia a dia socioeconômico e cultural e, ainda como oferecem soluções para superação desses problemas. Este é, portanto, o primeiro passo para elaboração de um tema gerador, eixo ou complexo temático, bem como na construção do projeto de ensino-aprendizagem, ou seja, é o levantamento preliminar da realidade local (RODRIGUES, 2003).

O segundo passo é a seleção das falas significativas, aquelas que tendem a representar problemas ou contradições sob o entendimento dos sujeitos e deve culminar com a seleção da fala síntese e organização dos dados obtidos. O próximo passo é a devolução à comunidade dos temas escolhidos, ou melhor dizendo, pré-temas. É o momento em que a comunidade avaliará se estes pré-temas realmente condizem com sua realidade e se estão imbuídos de significado. Esta etapa é sucedida pela escolha do tema gerador, do eixo temático ou do tema do projeto de ensino-aprendizagem e construção do contratema e após essa etapa é realizada a problematização das falas selecionadas. Retoma-se a continuidade da construção com a redução temática e o planejamento e execução das aulas ou atividades. Vale explicitar que esse planejamento deve considerar três momentos específicos, quais sejam: 1) o estudo da realidade, que é representado por uma fala significativa; 2) aprofundamento teórico ou organização do conhecimento, momento que não dispensa a mediação do educador para estudo, compreensão e análise da realidade; e 3) plano de ação ou aplicação do conhecimento, que é o momento em que os sujeitos têm a oportunidade de agir ou incidir sobre sua própria realidade (RODRIGUES, 2003).

No contexto da formação continuada os trabalhos de reordenação ou reorientação

do currículo ocorreram de forma democrática, com discussões e debates sobre o assunto e com escuta dos profissionais envolvidos e também com a coleta de dados para composição de um diagnóstico da realidade concreta dos alunos. O planejamento e a organização do currículo passaram a acontecer a partir dos encontros de formação continuada onde os educadores passaram a construir o currículo a partir de eixos temáticos e realização de atividades interdisciplinares, a partir da regência compartilhada. O planejamento coletivo também foi outra ferramenta bastante importante na viabilização do trabalho integrado.

Na perspectiva da regência compartilhada como importante ferramenta para a concretização do currículo integrado, Rodrigues *et al.* (2014, p. 138) afirmam que:

O currículo integrado e a organização das aulas compartilhadas buscam superar essa perspectiva pedagógica, pautando-se na visão do educando como sujeito do processo, um ser que traz consigo conhecimentos cotidianos carregados de significados que precisam ser considerados na organização curricular que vise à construção de conhecimentos. Mas nesse tipo de trabalho, as aulas precisam ser muito bem planejadas, devendo haver compromisso dos profissionais para convencerem os alunos dessa nova perspectiva em que eles passam a ser sujeitos do processo.

Reitera-se que o desenvolvimento de aulas compartilhadas seguiu o princípio da interdisciplinaridade e da integração, tão presentes na discussão que empreendemos até agora. Entretanto o processo de implementação das regências compartilhadas no Proeja-FIC/Pronatec precisou de muito empenho dos educadores, sobretudo no que diz respeito à mudança de postura quanto à disposição e interesse na interdisciplinaridade.

CAPÍTULO III

SUJEITOS EDUCADORES E EDUCANDOS DA ESCOLA MUNICIPAL JMO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO

Com a ampliação da experiência Proeja-FIC, inicialmente desenvolvida na EMTIJNM, que contou com recursos do Proenatec e cuja denominação passou a ser Proeja-FIC/Pronatec, outras nove escolas passaram a integrar essa experiência e desenvolver as atividades de formação inicial e continuada a partir de uma proposta de integração de conteúdos da base comum com a EP a partir de fundamentos e princípios presentes na PPP-EAJA numa perspectiva do currículo integrado para uma formação humana, crítica e libertadora dos sujeitos da EJA.

Foi nesse contexto da expansão da experiência que a EMJMO foi incluída, quando também houve a ampliação da parceria realizada entre a SME, o IFG, a UFG e o Fórum Goiano de EJA, sendo que cada qual desempenhou funções específicas: desde o fornecimento de quadro docente e administrativo; o gerenciamento e remuneração; e a formação dos atuantes no programa, tais como professores formadores, apoios e gestores, ressaltando que todo o processo foi acompanhado e registrado pelo CMV que, depois de realizar uma observação avaliativa de instrumentos de coletas de dados (entrevistas e questionários) aplicados junto a professores e educandos da EJA e de realização de discussões e debates entre todos os parceiros, sinalizou em 2012 para a necessidade de ampliação da oferta da EP por meio do programa Proeja-FIC no contexto das 10 escolas.

Contudo em meio à pesquisa desenvolvida pelo CMV da FE/UFG e o encaminhamento dos trâmites para a ampliação das turmas e escolas que atuavam com o Proeja-FIC, o governo federal alterou o incentivo para a execução de projetos Proeja-FIC, incentivando a implementação do Pronatec, o que gerou descontentamentos na equipe, mas

que se reorganizou e optou por desenvolver o Proeja-FIC, com todos os seus princípios, estrutura e organização, utilizando os recursos do Pronatec. É dentro deste quadro que se implementa o Proeja-FIC/Pronatec em dez escolas de EJA da SME de Goiânia, que optam por participar da experiência, dentre elas a EMJMO.

Esta experiência formativa por meio da implementação do Proeja numa vertente da formação inicial e continuada tem a característica de estar voltada para o atendimento de sujeitos da EJA do segundo segmento, ou seja, da 5ª à 8ª séries, do Ensino Fundamental, já desenvolvida, como dito anteriormente, inicialmente pela EMTIJNM, no período de 2010 a 2012, ofertando o curso de Alimentação.

3.1 A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na EMJMO

Somente a partir dos resultados obtidos na experiência piloto, os quais foram considerados muito satisfatórios, é que a experiência foi estendida e, no ano de 2013 a EMJMO passou a integrar a experiência juntamente com mais nove escolas. Só que a novidade, a partir de então, foi a integração do Pronatec, por meio da ação Bolsa Formação, o que permitiu a ampliação da proposta e oferta de novos cursos no rol de possibilidades formativas, escolhidas pelo público da EJA das escolas e da comunidade do entorno. As escolas podiam escolher até cinco cursos e, a partir da consulta ao público a ser atendido pelos cursos, os dois cursos mais votados, seriam ofertados.

Assim como ocorreu em todas as escolas participantes, a escolha dos profissionais (professores, orientadores-formadores e apoios acadêmicos) para atuarem no programa no âmbito da EP (os quais seriam acrescidos ao corpo de educadores da EB, diretora e coordenação da escola), se deu por meio da publicação do Edital n. 35/2013/PROEX/BF/PRONATEC/IFG, na data de 27 de março de 2013, e assinado pelo então Reitor, professor Paulo César Pereira.

Neste edital (ANEXO III) constam todas as informações sobre o processo seletivo dos profissionais inscritos, descrevendo em detalhes as condições necessárias para que cada profissional atuasse no programa. Dentre o detalhamento das informações, constam as atribuições de cada profissional.

Determinadas as atribuições de cada ator do processo, realizadas a seleção e a convocação deu-se início, então, às atividades formativas e de implementação das propostas do Programa, lembrando que, no caso dos orientadores-formadores e apoios acadêmicos a carga horária semanal de atuação era de 20 horas e professores da EP com 16 horas.

O desenvolvimento da experiência no âmbito da EMJMO se deu obedecendo a critérios e aspectos administrativos embasados na PPP-EAJA, no calendário de atividades das instituições EAJA/Proeja-FIC/Pronatec da RME de Goiânia, os documentos base do Proeja e do Proeja-FIC, no Guia Pronatec de Cursos FIC e no projeto de formação continuada dos professores, elaborado em conjunto entre UFG, IFG, SME e representante do Fórum Goiano de EJA, o que, vale destacar, foi muito importante para ajudar a conduzir a orientação de estudos, aprofundamentos, pesquisa, organização curricular e sistematização das experiências formativas e de implementação do currículo, tendo como atividades básicas a realização de encontros coletivos, seminários de avaliação e trocas de experiências, encontros nas escolas e atividades específicas de formação de formadores e dos demais profissionais na escola na parceria entre este profissional, o Coordenador Pedagógico, Professor Pesquisador e o Apoio da Unidade Regional (URE).

Uma das principais características do Pronatec é a oferta de cursos básicos de qualificação profissional com duração que pode variar de 160 a 400 horas, mas que possuem a mesma característica de não oferecerem elevação de escolaridade e numa perspectiva aligeirada de formação profissional. Dessa forma, para que tal possibilidade fosse viável, os cursos escolhidos para oferta passaram por uma espécie de reformulação onde se buscou a integração com a EB com seu desenvolvimento na perspectiva do currículo integrado, escolhendo-se os cursos de Informática (operação básica) e Modelagem para serem ministrados na EMJMO.

Nesta vertente de integração é preciso compreender que o significado deve visitar a realidade concreta do educando trabalhador na perspectiva de expandir sua formação, dando oportunidades de não apenas acessar o conhecimento de forma fragmentada, mas que tenha possibilidade de compreender a totalidade em toda sua perspectiva (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Assim, o currículo integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana (LOTTERMANN, 2012, p. 21).

Nesta dinâmica de atuação, com os cursos já escolhidos, iniciaram-se três turmas de Informática e duas de Modelagem, respeitando-se o seguinte horário:

Quadro 1: Horário Proeja-FIC/Pronatec ó EMJMO

Dia	Horário	Turmas/Sala/Disciplinas				
		Informática A Sala 3	Informática B Sala 4	Modelagem A Sala 5	Informática C Sala 2	Modelagem B Sala 8
2 ^a	1 ^o	Artes	Ed. Física	Inglês	Geografia	Ciências
	2 ^o	Matemática	Português	História	Inglês	Geografia
	3 ^o	Inglês	Geografia	Artes	Ed. Física	Matemática
	4 ^o	Ciências	História	Português	Artes	Ed. Física
3 ^a	1 ^o	Informática	Ciências	Modelagem	Artes	Ed. Física
	2 ^o		Inglês		Matemática	Português
	3 ^o		Matemática		Inglês	Geografia
	4 ^o		Artes		Ciências	História
4 ^a	1 ^o	História	Informática	Artes	Ed. Física	Ciências
	2 ^o	Geografia		Matemática	Português	Inglês
	3 ^o	Português		Inglês	Geografia	Matemática
	4 ^o	Ed. Física		Ciências	História	Artes
5 ^a	1 ^o	Ciências	História	Ed. Física	Informática	Modelagem
	2 ^o	Inglês	Geografia	Português		
	3 ^o	Matemática	Português	Geografia		
	4 ^o	Artes	Ed. Física	História		
6 ^a	1 ^o	Português	Artes	Ed. Física	Ciências	História
	2 ^o	Ed. Física	Matemática	Geografia	História	Inglês
	3 ^o	Geografia	Inglês	Ciências	Matemática	Português
	4 ^o	História	Ciências	Matemática	Português	Artes

Fonte: EMJMO (2013).

Mas o horário por si só não possibilita o movimento de integração, ainda que houvesse previsão para tal por meio das docências compartilhadas. Houve, inclusive, o estabelecimento de outros horários com o estabelecimento das parcerias entre os professores das diferentes áreas com a finalidade de fazer com que tais professores pudessem perceber a possibilidade da atuação conjunta. Com isso pretendia-se que a familiaridade com os compartilhamentos levasse a uma espontaneidade no desenvolvimento da prática em decorrência da metodologia do eixo temático, observando as congruências existentes entre os diversos componentes curriculares, tanto da EB quanto da EP.

No primeiro ano da experiência é possível dizer que havia mais interdisciplinaridade entre os professores da EB do que uma efetiva integração destes com a EP. Em se falando de integração pode-se dizer que houve restrição. Havia momentos esporádicos em que professores da EB conseguiam, a partir de uma atuação pontual ou específica, se perceber no contexto do que estava sendo trabalhado pelos professores da EP. Já momentos em que o mesmo ocorria com professores da EP eram mais raros.

Reiteramos que na proposta de construção curricular a interdisciplinaridade ãé

entendida como uma posição epistemológica e pedagógica que se concretiza na ação pedagógica à medida que o coletivo de professores estabelece o diálogo e cooperação entre os componentes curriculares, procura romper com a construção fragmentada do conhecimento e possibilita ao educando a análise e compreensão crítica da realidade (GOIÂNIA, 2010, p. 3).

Considerando tal pressuposto e observando o que diz Moura (2007) o desenvolvimento de práticas ou posturas interdisciplinares exige a compreensão da necessidade de se assumir tanto os não saberes quanto o que cada indivíduo apresenta de limitação no conteúdo que lhe apresentado por meio de uma ou mais disciplinas. Neste aspecto a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como a junção métodos, técnicas ou conteúdos, mas como um aglomerado de conhecimentos que, embora não definidamente acabados compõem um conhecimento mais ampliado. Trata-se, portanto uma forma diferente da prática pedagógica percorrer o caminho das mediações rumo à construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas (p. 24).

Neste aspecto a interdisciplinaridade se materializa no trabalho coletivo, entretanto sua concretização necessita de condições práticas e objetivas postas pelas instituições que a requisitam, além do compromisso e envolvimento daqueles que se responsabilizam pela prática no processo ensino-aprendizagem (MOURA, 2007).

Assim Rodrigues (2000) a contribuição dos professores será tanto mais eficaz quanto mais forem capazes de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global, articulando o conteúdo das disciplinas às finalidades sociais mais amplas, considerando o princípio da interdisciplinaridade (p. 109).

Trata-se, portanto em dizer que a interdisciplinaridade:

[...] consiste em uma interação das disciplinas científicas ó seus conhecimentos, dados, metodologias, formas avaliativas ó, **articulando-as** às dimensões cultural, histórica, social, religiosa, estética, política, econômica, filosófica e ética da realidade. O que pressupõe a **cooperação** e o **interpenetrar-se** de diferentes áreas do conhecimento, através de um processo de **intercomunicação e diálogo permanente**, para a construção de saberes significativos (RODRIGUES, 2000, P. 109). (Grifo nosso).

Sobre o envolvimento de articulação de instâncias que envolvem a humanidade, cooperação pedagógica na mediação do conhecimento, bem como comunicação e diálogo permanente Rodrigues (2000) relata alguns dos principais elementos constituintes da interdisciplinaridade enquanto prática e nesta caracterização consideramos importante

complementar seus dizeres com Fazenda (2008, p. 17) que diz:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam os professores.

Tal compreensão estabelece que o conceito de interdisciplinaridade pressupõe a prática integrativa não apenas de conteúdos e conhecimentos, mas também a percepção de uma prática que contemple os entrelaçamentos entre as instâncias constitutivas do ser humano num movimento de possibilidades dialógicas não apenas entre o pensar e o fazer, mas sobre a própria história do homem ou da humanidade e o seu papel no mundo. Assim Fazenda (2008, p. 21) complementa dizendo que:

O conceito de interdisciplinaridade, [...], encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada.

Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidade e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando.

Considerando tais abordagens ficou claro para nós, diante da análise realizada tanto nos relatos da coordenação quanto na construção dos eixos temáticos que foi possível realizar interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da base comum com os da base profissional, entretanto a integração não chegou a ocorrer como inicialmente planejado.

Nas demais situações o trabalho conjunto não decorreu naturalmente de uma percepção conjunta. As regências compartilhadas foram, em certa medida, planejadas e executadas a partir de um planejamento desestruturado, mas jamais caracterizando um vazio de intencionalidade. Ocorriam por si mesmas a partir de um fragmento do programa das disciplinas que pudesse ser desenvolvido em conjunto e a partir daí as aulas eram planejadas.

A esse respeito Freire (1987) coloca a chave para reflexão sobre a intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora. Não se pode conceber a consciência espacialmente, como um receptáculo vazio presente no homem que deve ser preenchido. A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade,

criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão. É sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade.

A educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade. A intencionalidade está na capacidade de admirar o mundo, ao mesmo tempo desprendendo-se dele, nele estando, que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável. Resulta em uma percepção que elimina posturas fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza. O educando deve primeiro descobrir-se como um construtor desse mundo da cultura.

Acerca das regências compartilhadas, seu desenvolvimento se dava a partir destes planejamentos e da iniciativa dos professores. A princípio um professor convidava um professor de outra área que, no seu entendimento, tivesse relação com o que seria trabalhado na sua disciplina. Confirmada a possibilidade, planejavam e executavam a atividade entrando juntos em sala de aula, ou cada um fazendo a sua abordagem sobre o assunto em questão dentro de seu próprio horário.

Em relação a essa metodologia, entre os homens sujeitos educandos, cinco entrevistados disseram, de uma maneira geral que as aulas compartilhadas são muito boas e que propiciam um maior aprendizado. Entre as mulheres, oito entrevistadas responderam que a metodologia é muito boa, ao passo que quatro entrevistadas disseram não gostar e duas não responderam.

No que se refere ao trabalho interdisciplinar, este ocorria mais efetivamente entre os que realmente se atentavam para o trabalho planejado a partir do diagnóstico realizado e que procuravam trabalhar do modo mais próximo possível à metodologia do eixo temático. Vale salientar que nem todos conseguiram trabalhar nesta perspectiva, não só na escola universo da pesquisa. Observou-se que alguns professores faziam dois trabalhos de forma paralela, sendo um em conformidade com a concepção da hierarquização do conteúdo programático mínimo e outro na perspectiva da abordagem dos subtemas que surgiam na construção coletiva do eixo temático.

Acerca do eixo temático sua definição remete à forma e às possibilidades de como o currículo pode ser organizado. Por meio do eixo temático é possível determinar as diretrizes ou a metodologia de trabalho implícito na realidade concreta dos educandos e tem a capacidade de orientar o processo ensino-aprendizagem a partir de uma concepção de interdisciplinaridade. Já a proposta fundamental da interdisciplinaridade caminha numa

vertente completamente oposta à hierarquização dos conteúdos, ou seja, atua numa tentativa de rompimento da supervalorização de conteúdos e exige um firme e duradouro diálogo com os professores das diferentes áreas do conhecimento, propondo um repensar da prática educativa, abandono do individualismo e do tecnicismo e numa formação continuada no âmbito da educação. Tais elementos se traduzem numa proposta de formação integral em contraposição à proposta educacional fragmentada do mundo capitalista (RODRIGUES; COSTA, 2013).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2013, p. 129):

Para a construção dos eixos temáticos, as escolas levaram em consideração a escuta aos alunos sobre os problemas mais recorrentes na realidade local, suas especificidades e os apontamentos dos educandos sobre o que gostariam de aprender, debater e refletir. Assim, ao definir coletivamente os temas dos eixos temáticos, forma-se uma rede de subtemas e conteúdos significativos que se fazem necessários dominar, a partir do quê permitem às disciplinas se confrontarem e entrelaçarem. Nessas abordagens e discussões, procura-se identificar ainda em que momentos os professores das disciplinas atuavam coletivamente participando de regências compartilhadas. Os conteúdos isolados das disciplinas deixam de constituir o foco principal do currículo. Não há mais a exposição isolada do conhecimento de um determinado professor, pois o abrir-se para o aprofundamento de estudos que favoreçam mudanças sociais qualitativas na educação, contribui para a superação do esfacelamento e pulverização do conhecimento, bem como da indicação de leituras e direcionamentos preconceituosos que reduzem os olhares.

A respeito dos planejamentos coletivos nota-se uma preocupação com a produção de uma memória de construção do eixo temático, avaliando as dificuldades e os avanços no trabalho. No início da experiência as reuniões eram traçadas as ações coletivas pertinentes ao tema, considerando que muitas foram planejadas, mas poucas desenvolvidas. Assim o principal desafio era manter, no cotidiano, a motivação demonstrada nos planejamentos, lembrando que os imprevistos e as fragilidades referentes à assiduidade dos alunos desmotivavam alguns profissionais que em alguns momentos conseguiam contagiar outros colegas, mas em outros momentos também se encontravam desmotivados.

Vejamos, por exemplo o processo de construção do eixo temático para o trabalho a ser desenvolvido no ano de 2013, lembrando sempre que tudo ocorreu com base no trabalho coletivo. Assim o mapa esquemático de construção do eixo temático e subtemas ficou da seguinte forma:

Quadro 2: Eixo temático e subtemas (2013)

Eixo temático: Cidadania e Trabalho		
Para as turmas 1 e 2 de Modelagem e 1, 2 e 3 de Informática		
	Disciplinas	Conteúdos
Subtema: Corpo e Cultura	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento financeiro em lazer • Investimento financeiro em momentos culturais • Investimento com vestes/amigos/grupos
	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde corporal • Cultura da magreza
	Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura corporal • Estilos de vida • Tribos urbanas
Subtema: Trabalho e Emprego	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros: classificados (M1 e M2) e propaganda (I1, I2 e I3). • Leitura oral, de compreensão e de inferência • Produção de texto
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentagem • Desemprego (jovens e adultos) • Chances de primeiro emprego (salário) • Valorização salarial (trabalho/emprego) • Tempo de qualificação profissional • Estabilidade • Direitos trabalhistas/Previdência Social
	Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Releitura de obras de Tarsila e

		Portinari <ul style="list-style-type: none"> • Profissão • Empregabilidade • A representação da arte nas diversas profissões
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Prática esportiva • Lazer • Profissão • Aquecimento do mercado de trabalho com os preparativos para a Copa do Mundo
<p>Obs: O presente subtema foi trabalhado conforme os conteúdos descritos em cada disciplina, entretanto, ainda que não tenha sido constatada o envolvimento da área profissional, a orientação de estudos, extraída do planejamento/estudo coletivo considerou a importância de trabalhar com os alunos o conceito de trabalho e cidadania, situações alienantes dos educandos, como a educação pode intervir nessa alienação como forma de emancipação. Para isso foi sugerida uma atividade com os educandos divididos em 3 grupos para se discutir sobre trabalho, cidadania e educação. Os grupos foram mediados pelos professores de Artes e Educação Física, com a finalidade de se levantar elementos que fundamentasse a discussão.</p>		
Subtema: Democracia e manifestações sociais	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • República e a divisão de seus poderes • Eleições/voto • Direitos e deveres
	História	<ul style="list-style-type: none"> • Grécia e Brasil República
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Protestos em relação aos gastos com os preparativos para a Copa do Mundo
Subtema: Identidade, diversidade e ética	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Individualidade • Coletividade • Identidade individual e coletiva
	História	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra

		Mundial (diversidade)
	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • D.N.A.; • Código genético; • Árvore genealógica.
	Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Folclore e manifestações culturais (regional e nacional): <ul style="list-style-type: none"> • festas; • oralidade; • usos e costumes; • religiosidade; • artesanato; • músicas; • danças;
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Ética no esporte • Diversidade (limitações físicas)
Subtema: Qualidade de vida, consumo e sustentabilidade	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros: classificados (M1 e M2) e propaganda (I1, I2 e I3) • Leituras oral, de compreensão e de inferência; • Produção de texto.
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento financeiro • saúde; • lazer; • responsabilidade no consumo do dia-a-dia (reaproveitamento sem desperdício). • Tempo de investimento com a família

	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação • consumo exagerado • conscientização • Atividades físicas
	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação; • Saúde; • Educação; • Saneamento básico; • Trabalho (desumanização); • Segurança; • Expectativa de vida: • Tecnologia <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos demográficos • Capitalismo X meio ambiente • População mundial X consumismo • Desenvolvimento econômico ⇒ poluição e efeito estufa • Saúde e expectativa de vida (maior ênfase)
	Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Releitura de obras de Tarsila e Portinari • família; • moradia. • Saúde e Educação

Fonte: Coletivo da escola campo.

Ressaltamos que foram raros os momentos em que professores da EB e professores da EP atuaram de forma compartilhada, mas sabe-se que isso ocorreu em alguns

momentos. Entretanto os registros não esclareceram com exatidão e clareza os conteúdos e a forma como trabalharam.

Todavia, ao se observar o quadro é possível observar o esforço do coletivo de professores na tentativa de estabelecer vínculos para uma possível articulação entre os conteúdos definidos a partir do eixo temático e dos subtemas, mas a integração não aconteceu de fato o que não quer dizer que não houve interdisciplinaridade.

Sobre a interdisciplinaridade sabemos que os professores da base comum realizaram vários movimentos, tais como regências compartilhadas, desenvolvimento de jogos e atividades em grupo, projetos interdisciplinares. Tais movimentos foram bem sucedidos na proposta de interdisciplinaridade.

É preciso levar em consideração que, neste processo a coordenação encontrou dificuldades para manter o envolvimento e a disposição dos profissionais a despeito do aparecimento das dificuldades que apareciam no dia a dia escolar, mas sempre propunha discussões sobre problemas surgidos no período que precedia os planejamentos, incluindo estudos que pudessem ajudar numa melhor compreensão dos mesmos, aprendizagem dos alunos, questões disciplinares, atividades complementares, cronograma de atividades do mês, atividades comemorativas, aspectos relacionados à organização do turno, problemas ocorridos na comunidade local que impactam os alunos ou o trabalho da escola, história e vida dos alunos.

Destaca-se que estes assuntos não ficavam apenas no âmbito da discussão e que vários de seus elementos eram trabalhados nas aulas e eram utilizados como contextualização dos saberes explorados nas diversas aulas. Outras vezes como momentos de conversa informal sobre a vida dos alunos e as vinculações com a relação escola/trabalho, muito abordada por diferentes componentes curriculares.

Tido como um dos mais importantes fundamentos da proposta Proeja-FIC/Pronatec, a formação continuada foi levada muito a sério pela instituição parceira responsável, a UFG, que considerando os pressupostos do documento de Orientações preliminares para o Proeja-FIC/Pronatec, iniciou sua prática formativa realizando reuniões periódicas para construção do planejamento, bem como acompanhamento semanal das atividades desenvolvidas no dia a dia da escola junto aos orientadores formadores e encontros quinzenais destes no processo de formação nas escolas no ano de 2013, até outubro, quando a atuação destes profissionais passou a ser semanal nas escolas, no que diz respeito às propostas e estudos realizados no ambiente formativo.

As reuniões quinzenais ou mensais nas escolas eram realizadas para efetivação do

planejamento e foram estabelecidas por meio do Calendário das Instituições EAJA/Proeja-FIC/Pronatec da RME de Goiânia para o ano de 2013 nos dias 8 e 20 de fevereiro, 4 e 20 de março, 12 e 26 de abril, 15 e 29 de maio, 10 e 28 de junho, 14 e 26 de agosto, 13 e 25 de setembro, 9 de outubro, 8 e 20 de novembro e 2 de dezembro.

Contudo, em agosto, grande parte das escolas da SME que atuavam com EJA participaram da greve dos profissionais da educação, retornando suas atividades regulares apenas em outubro de 2013, sendo que para atender ao calendário de dias planejados para que houvesse a formação continuada, houve um processo de intensificação das reuniões de planejamento, agora sendo parte delas realizadas em pequenos grupos pelo orientador-formador na parceria com o Coordenador Pedagógico. Diante deste fato, ainda que tenham sido previamente marcadas, foram possíveis serem realizadas 15 das 18 reuniões de planejamento na EMJMO. Esta discussão sobre a formação continuada e a implementação do currículo integrado será aprofundada no subitem que se segue.

Esta periodicidade na realização das reuniões de planejamento não se deu de forma aleatória. Como forma de sistematizar o processo, as reuniões eram realizadas em conformidade com o estabelecido nas orientações preliminares que, além do período, também determinavam que o planejamento deveria ocorrer sem a presença do educando e com a participação efetiva de professores responsáveis por ministrar as disciplinas da base comum em conjunto com os professores da EP, cabendo à direção, coordenação, e apoio da URE da escola, em conjunto com o orientador formador, a articulação, orientação e promoção da formação continuada nas dependências escolares.

Ainda em relação ao planejamento notou-se que houve um comprometimento generalizado das equipes pedagógica e gestora na utilização do tempo destacado para o tal finalidade. Quanto a este tempo para planejamento, havia um fracionamento do mesmo para atender às demandas da formação, ou seja, uma parte do tempo era destinada à própria formação dos sujeitos educadores e gestores, sempre sobre a orientação e supervisão do orientador-formador e outro entre os próprios docentes e gestores que sempre se reuniam para conversar sobre assuntos relacionados não apenas ao planejamento propriamente dito, mas também acerca das aulas, conteúdos e procedimentos didáticos pedagógicos da escola, o que implica em dizer que muitas discussões eram travadas sobre integração e currículo integrado.

Considerando que os planejamentos também resgatavam temáticas abordadas na formação continuada consideramos importante dizer que dentre tais abordagens estão inclusas discussões sobre a organização curricular na EAJA, com destaque para seus princípios, eixos e metodologias, sobretudo questões que suscitaram a discussão sobre possibilidades e desafios

na organização do currículo integrado, conceitos de politecnia e escola unitária.

Também foram discutidos elementos metodológicos relativos ao Programa com estudos sobre projeto de ensino, eixo temático e tema gerador, além de discussões conceituais sobre mundo do trabalho e mercado do trabalho. Nessa vertente a direção da formação continuada considerou de fundamental importância sistematizar a compreensão da PPP-EAJA no que se refere a relação entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação sempre numa perspectiva dialética. Assim, a proposta da formação sempre deixou muito clara a intencionalidade do Programa, que deveria ser pautado na mediação do diálogo independentemente da metodologia escolhida (tema gerador, eixo temático ou projeto de ensino), compreendendo ainda elementos para o entendimento de docência compartilhada e sua realização na prática.

Tanto no ambiente da formação quanto no ambiente escolar as discussões sobre os aspectos metodológicos se mostravam cada vez mais volumosas e, neste sentido, acabaram se afunilando nos elementos teórico-conceituais sobre tema gerador e eixo temático, bem como as possibilidades e desafios na organização do currículo integrado, concepções de avaliação e avaliação da aprendizagem na EAJA.

Nessa perspectiva o tema no currículo foi selecionado e desenvolvido a partir da análise do diagnóstico. O desenvolvimento se deu de forma diferente por parte dos professores porque alguns conseguiam planejar seu trabalho na perspectiva do eixo temático e suas aulas sempre remetiam ao tema proposto, trazendo fontes textuais diversificadas, coletando dados da vida cotidiana dos alunos e confrontando os conhecimentos com o tratamento científico.

Outros trabalhavam os temas de forma pontual, como um apêndice em seus planos de trabalho. Mas também tinham aqueles que não conseguiam avançar muito, pois tentavam priorizar o tema, mas não conseguiam trabalhar numa vertente interdisciplinar e a relação com a temática ficava comprometida.

Nesta perspectiva o início da formação na EMJMO se deu com a análise minuciosa, discussão e sistematização da PPP-EAJA com enfoque nos eixos norteadores (identidade, cidadania, trabalho e cultura), princípios (conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho educativo), na forma como se dá a organização curricular, sobretudo do que se relaciona à metodologia.

Acerca da metodologia as atividades de formação na escola se deram com a finalidade de se estudar e discutir elementos que elucidassem a compreensão sobre tema gerador, eixo temático e projeto de ensino, movimento que, conforme já anunciado, levou à

escolha do tema gerador e, por consequência, do eixo temático.

Com base nestas ações iniciais de formação outros momentos ocorreram com a finalidade de gerar possibilidade de reflexão a partir do resultado obtido com o diagnóstico realizado junto aos sujeitos educandos trabalhadores o que favoreceu o aparelhamento de uma proposta de atividades que coadunassem com a PPP-EAJA. Depois de estabelecido o plano de trabalho tanto a formação propriamente dita, quanto os planejamentos eram realizados a partir do conceito de integração, portanto integrados, o que possibilitou a superação de uma compreensão dualista entre planejamento e formação.

Para além das especificidades metodológicas do Programa, mas de forma complementar, também foram trabalhados conceitos que perpassam a categoria do trabalho, trabalho como princípio educativo, trabalho e contemporaneidade, trabalho e tecnologia, trabalho e sua concepção ontológica ou ontocriativa, trabalho e capital, mundo do trabalho e mercado do trabalho, currículo integrado, o que contribuiu para a escolha, em 2013, do eixo temático cidadania e trabalho e dos subtemas: manifestações sociais, identidade, democracia, trabalho e emprego, corpo e cultura, qualidade de vida, consumo e sustentabilidade, Constituição e cidadania, direitos sociais, civis e políticos, que também funcionaram como conteúdos estruturantes.

Em 2014 o eixo temático girou em torno da problematização: o mundo precisa de paz ó não às diversas formas de violência. Para tanto o eixo temático se desdobrou em subtemas como: poder aquisitivo e orçamento familiar, estudo, trabalho, família, violência e insegurança, religiosidade e autoconceito, qualidade de vida - saúde, lazer e infraestrutura, moradia. Neste mesmo ano foi composto um novo eixo que se utilizou dos diagnósticos realizados e que ajudaram na elaboração do eixo temático de 2013 que perdurou até início de 2014, momento em que começaram as atividades com o novo eixo.

Para o trabalho coletivo realizado em 2014 com o propósito de estabelecer o eixo temático acima citado e seus respectivo subtemas também podemos estabelecer um quadro esquemático, mas em função do maior envolvimento de todos os participantes da proposta na escola campo, a configuração visual do quadro se apresentou completamente diferente do quadro de 2013. Atribuímos tal fenômeno ao movimento de vincular os conteúdos estabelecidos a partir dos subtemas às disciplinas e também à elaboração, ao final da construção do eixo temático e subtemas com respectivos conteúdos, de uma rede temática, chegando-se ao fluxograma abaixo.

Rede Temática

Poder aquisitivo / orçamento familiar
O salário mínimo e as necessidades básicas da família (M)
A correta utilização do salário (M)
Formação profissional para o mundo do trabalho [formação integral] (LP)
Planejamento de gastos do orçamento(M)
Gasto individual de cada membro familiar(M)
Poder de compra (M)
Educação Financeira(M)
O Consumismo na sociedade capitalista(G,I,M,H)
Mídia e consumismo(I,LP,A)

Estudo
Analfabetismo x Pobreza (G,M,LP)
Escolaridade e inclusão social (M)
Jogos : memória, xadrez, caça-palavras (M,EF)

Trabalho
Relações de exploração no trabalho (H,M)
Formação profissional e geração de renda(M)
Exploração do trabalhador – mercadoria, mais valia, alienação, adoecimento, tempo livre e ócio (H,M)
Tempo de dedicação ao trabalho, de investimento nas relações interpessoais nos diversos contextos, de dedicação à produção cultural e intelectual.(M)
Exercícios físicos no trabalho – Ginástica laboral e caminhadas(C,EF)

Família
A importância da família.(A)
O papel da família na sociedade.(H)
Brincadeiras de integração familiar: Pique-esconde, Ciranda (roda), Quebra-cabeça, Amarelinha...(EF)
Brincadeiras tradicionais(EF)
Diferentes formas de organização familiar na sociedade atual(G)
Pobreza x mortalidade infantil(G, I,LP)
A era da comunicação e o isolamento do ser humano – relações interpessoais [Redes sociais e relações interpessoais] (LP)

Religiosidade e autoconceito
Diversidade de credos e liberdade religiosa (G)
Dependentes químicos e as formas de tratamento oferecidas pelas igrejas(H/RHT)
Conflito entre Israel e Palestina(G)

Qualidade de vida – saúde, lazer, infraestrutura
Lixo doméstico, tratamento adequado. Reutilização, reciclagem e redução do consumo.(C,H,M,A)
Poluição urbana: consequências.(A)
Direitos e deveres do cidadão.(H, A)
Políticas públicas(A)
Atividades físicas para o bem estar físico e emocional (EF)
Conceito ampliado de saúde(EF)
Relação entre Educação Física e Saúde (EF)
Lazer, tempo livre e ócio(EF, A)

Moradia
Tipos de moradia; (A)
Arquitetura; (M)
Moradias de diferentes épocas e lugares.(A)
Fatores que interferem na aquisição da casa própria(M)
As necessidades básicas do ser humano. (G)
Mercado imobiliário – meios disponíveis para a aquisição da casa própria (M)

Violência / Insegurança
Formas de prevenção à violência(H, A)
Subjetividade do ser x meio social x violência(LP,EF)
Situações que induzem à violência (C,EF,A)
Estatísticas de violência em suas diversas formas(A)
Violência no setor e no Brasil(H)
Saúde x uso de drogas (C,EF,A)
Banalização da violência(A)
Violência institucionalizada(A)
Regimento da SSP – informações básicas(LP)
Políticas públicas para o lazer, esporte, práticas corporais e exercícios físicos(C,EF)
Cultura corporal(C,EF)
A competição como fator desencadeador da violência (EF)
Jogos virtuais (EF)
Legislação, investigação e intervenção em crimes virtuais(A)
Redes sociais (A)
Políticas públicas(A)

O mundo precisa de paz – Não às diversas formas de violência

Importante salientar que para o suporte dos estudos teóricos foram utilizadas produções de autores como Karl Marx (1982, 1987, 1992), Gaudêncio Frigotto (2003, 2008, 2011, 2012), Maria Ciavatta, Marise Ramos (2005, 2005a, 2010), Celso Vasconcellos (2000), Cipriano Luckesi (2008), Carlos Brandão (2001, 2008), Antonio Gramsci (1982, 2004), dentre outros, sobretudo Paulo Freire (1967, 1969, 1979, 1983, 1989, 1995, 1996, 2000).

Dentre as principais idéias trazidas pela maioria destes autores podemos destacar a convergência das discussões em torno da categoria trabalho, trabalho e educação e trabalho como princípio educativo em Marx (1982, 1987, 1992), Frigotto (2003, 2008, 2011, 2012), Ciavatta e Ramos (2005, 2005a, 2010) e Gramsci (1982, 2004). Entretanto também pode-se constatar elementos que permeiam o processo de avaliação na educação em Luckesi (2008), as principais características e a importância do projeto de ensino e a relação da aprendizagem com o PPP em Vasconcellos (2000) e discussões sobre a educação popular e a EJA em Brandão (2001, 2008). Em Freire (1967, 1969, 1979, 1983, 1989, 1995, 1996, 2000) podemos encontrar elementos que perpassam por todas estas categorias e que ainda contemplam discussões sobre tema gerador e eixo temático. Importante ressaltar que tais categorias são fundamentais e complementam a discussão acerca do currículo integrado.

Com base nesta instrumentalização e da apropriação dos novos conhecimentos construídos coletivamente os professores começaram a desenvolver discussões com os alunos que perpassaram pelo campo do conceito de trabalho e cidadania, de situações que propiciam a alienação do educando trabalhador, como a educação pode intervir nesse processo de alienação e como ferramenta de emancipação.

Na condição de orientador-formador em outra escola da RME e de pesquisador na EMJMO tive a oportunidade de não apenas acompanhar, mas de também participar destas discussões e uma característica que sempre nos chamou atenção foi que o sujeito educando da EJA sempre ocupou centralidade nos debates desenvolvidos nos momentos de planejamentos, sobretudo em função das escolhas dos eixos temáticos e subtemas, conforme exemplificados acima, mas também observamos preocupação com o currículo, ou seja, o que ministrar e como ministrar na perspectiva da integração, além de acesso a recursos materiais para a dinamização da didática, tais como textos, projetores, computadores, celulares e, também aparecendo em grande parte das discussões, questões relacionadas à formação de professores para atuação na EJA.

Tal percepção pode ser constatada na voz de três dos vinte e quatro sujeitos educandos trabalhadores que, ao serem questionados sobre o que mais gostaram nas aulas, os mesmos responderam.

Entre os homens:

Sujeito 1) Do ensino, a explicação e a preocupação que o aluno aprenda a matéria que foi dada.

Sujeito 2) Respeito. Aula é muito boa. Respeita o aluno.

Sujeito 6) A satisfação de voltar a estudar, ter novos conhecimentos e ver um novo horizonte.

Entre as mulheres:

Sujeito 1) Durante as aulas eu gostei muito dos ensinamentos dos professores...

Sujeito 4) Na verdade é uma chance de aprender uma profissão.

Sujeito 6) Gostei muito das perguntas, porque faz parte das aulas.

Sujeito 12) Os professores explicam bem o que ensinam. Eles são pacientes e eles ouvem nossas opiniões.

Isso nos fez recordar de uma observação feita por Soares (2008, p. 57) que afirma que:

As discussões sobre a educação de jovens e adultos ó EJA ó têm priorizado temáticas como a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno. Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida das ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização das ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA.

No início das articulações nos momentos dos planejamentos ficava evidente uma separação entre os momentos de discussão e planejamento. As discussões, ao que se observou, eram mais pronunciadas nos momentos de formação que, geralmente eram conduzidos pelo orientador-formador, momento este que eram multiplicados os temas e teorias apresentados na formação geral, conduzida pela UFG.

Ressalte-se, portanto que na RME o planejamento coletivo, desenvolvimento, a sistematização e registro do processo educativo da EAJA foi realizado fundamentalmente no período noturno, respeitando a realidade dos sujeitos, tanto docentes quanto alunos. Em relação aos docentes, muitos têm uma dupla jornada de trabalho e, em muitos casos, em mais de uma escola. Em relação aos alunos, porque a grande maioria trabalha durante todo o dia e só têm tempo para os estudos durante o turno noturno. Assim a realidade desses sujeitos ainda que diversa em alguns pontos se convergem no que diz respeito ao trabalho e as consequências decorrentes desta prática (VIROTE et al., 2014).

Com esta filosofia a sistematização do tempo destinado às atividades de formação na EMJMO se dava em função do próprio planejamento, que foi formatado de modo a garantir dois momentos diferentes, sendo um primeiro momento dedicado exclusivamente à formação dos professores e que era mediado pelo orientador-formador. Já em relação ao

segundo momento eram discutidas questões relacionadas a aspectos didático-pedagógicos da unidade escolar.

Foi possível observar que, como dito logo acima, inicialmente havia uma separação entre estes momentos e que com o decorrer das atividades e das reuniões formativas esta separação foi gradualmente se dissipando na medida em que os sujeitos foram se apropriando de determinados conhecimentos e incorporando-os à sua prática, ou seja, os próprios sujeitos docentes, orientador-formador, coordenadora e gestores foram dando novos significados ao processo formativo/educativo o que lhes permitiu uma nova prática didático-pedagógica.

Nesta perspectiva

A formação, destinada aos professores da EB (EB), vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e aos profissionais da EP, pensada na perspectiva do currículo integrado, reportou à Proposta Político Pedagógica (PPP) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da SME que denota a intencionalidade da formação humana integral, em detrimento da preparação do educando apenas para o mercado de trabalho; cujo eixo é o trabalho como princípio educativo, compreendido como algo inerente à práxis humana, atividade pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Isso denota que, muito antes da implantação do Proeja-FIC/Pronatec, o processo de construção da EAJA em Goiânia já vinha ocorrendo em direção ao desenvolvimento do currículo integrado (ARAÚJO; AVELAR, 2015, p. 2).

Como vimos acima, o processo formativo estabelecido na EMJMO se fundamentou tomando como ponto de partida o entendimento de que os sujeitos envolvidos neste processo podem ser vistos a partir de sua historicidade e de seu inacabamento, posto que não se configuram como meros coletores de um conhecimento previamente estabelecido, mas como sujeitos capazes e atuantes na construção coletiva de conhecimentos. Assim, como uma experiência nova e desafiadora, a formação continuada no âmbito da EMJMO instigou os profissionais a olharem para sua práxis sob uma nova perspectiva: a da construção coletiva de saberes, com base na ação-reflexão-ação.

Necessário entender que, neste sentido, a práxis não é, sobremaneira, a prática. A práxis se constitui conceitualmente como a própria construção coletiva das práticas que serão vivenciadas no dia a dia profissional, articuladas à fundamentação teórica que as sustenta. Já a prática se enquadra no âmbito das construções elementares do pensamento, ao contrário da práxis, que reside no próprio coletivo, articulado, diversificado, disposto a novos movimentos e jamais composto por técnicas ou métodos massificados e compartimentados (LIMBERT, 2003).

Segundo o entendimento de Freire (1996) refletir indica ação no processo

existente entre o próprio fazer e o pensar ou *vice versa*. Indica também no pensar para e sobre o fazer. Nesta perspectiva a reflexão tende a se originar a partir da curiosidade acerca da prática do professor que, inicialmente se mostra como ingênua, mas com o passar do tempo e com a prática-teoria-prática cada vez mais intencionada no exercício vai tomando outras formas e se mostrando crítica, numa perspectiva freireana da ação-reflexão-ação. Nesta perspectiva Freire (1996, p. 43-44) diz que “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

E é justamente neste movimento de reflexão crítica constante que surge o caminho ou a orientação para a formação continuada docente, cujos professores compreendem o processo e buscam transformar a realidade por meio de sua prática. Em relação a isso, Freire (1996) diz que:

[...]. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. [...].

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (p. 42-43).

A partir destes dizeres podemos observar que Freire (1996) introduz dois aspectos importantes para o fazer-pensar do educador, ou seja, a curiosidade do pensar crítico e a formação permanente. Em relação ao pensar crítico pressupõe-se a própria curiosidade que busca relações entre o pensar e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de um movimento epistemológico que se origina a partir da evolução da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica, consciente da necessidade da formação permanente em função da consciência de inacabamento.

E a partir destes e de outros fundamentos epistemológicos a formação continuada voltada para os sujeitos do Programa acabou por se tornar envolta por uma intencionalidade que imprimiu a essa formação um caráter crítico-reflexivo que caracterizou todo o trabalho formativo.

Tomando-se por base o relato da experiência produzido por Araújo e Avelar (2015) desenvolvidos no cronograma de atividades a partir do calendário escolar oficial da RME, bem como nas temáticas formativas propostas para realização das reuniões quinzenais

de formação no âmbito da escola, ocorrendo em 2013 e 2014, a formação designada tanto aos professores da EB quanto aos professores da EP foi fundamentalmente arrazoada na perspectiva do currículo integrado a partir dos fundamentos da PPP-EAJA que tem como principal característica a evidência da intencionalidade da formação humana integral.

Neste sentido tal formação seguiu o eixo do trabalho como princípio educativo, visto como elemento intrínseco à práxis humana, prática onde o homem existe por meio do seu trabalho numa relação com outros homens e com a natureza. Assim, embora o Proeja-FIC/Pronatec apresente tal fundamento, isto já vinha sendo construído na EAJA em Goiânia (ARAÚJO; AVELAR, 2015).

Entretanto, para além do registrado no relato dos autores citados, a formação continuada também se estendeu até a primeira metade de 2015 que, em função de problemas causados por falhas administrativas por parte do IFG e pela falta de recursos, não conta mais com a figura dos orientadores-formadores nem dos apoios acadêmicos. Durante este período a formação continuada na escola passa a contar com o apoio da coordenação pedagógica e dos professores-pesquisadores que atuam como multiplicadores durante as reuniões de planejamento e formação junto ao coletivo de professores.

3.1.1 Avanços e retrocessos na formação continuada

A experiência do Proeja-FIC/Pronatec empreendida no período de 2013 a 2015 com a atuação dos parceiros em questão (UFG/RME/IFG), ainda que apresentasse alguns percalços administrativos e financeiros, garante uma proposta de formação onde os professores puderam participar dos encontros formativos sem que para isso precisassem abandonar suas atividades docentes.

Nesses moldes a UFG, via Projeto de Extensão Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja), garante encontros de formação continuada inicial e ao longo do processo para todos os profissionais da EJA envolvidos na experiência, tanto os da SME quanto aqueles que foram, por meio de edital, contratados pelo IFG, além da formação quinzenal para todos os orientadores-formadores. Já a partir de 2014 tanto coordenadores pedagógicos quanto apoios das UREs e professores pesquisadores participantes no Obeduc foram incluídos no processo de formação.

Considerando a perspectiva freireana da ação-reflexão-ação as atividades de formação continuada dos profissionais envolvidos no Programa sempre foi pautada na

vertente da discussão sobre possíveis progressos, limites, perspectivas e contradições na execução e efetivação do Proeja-FIC/Pronatec, o que não foi diferente nas reuniões formativas da EMJMO.

O início da propagação da experiência se deu com a realização de um evento organizado pela UFG com a proposta de apresentar a todos os docentes efetivos das 10 escolas o Programa, seus fundamentos, objetivos e a proposta de formação. A formação começou em janeiro de 2013, sendo que o encontro inicial serviu não apenas para difundir a proposta, mas também para instrumentalizar todos os participantes com material didático-pedagógico que nortearia as atividades e que serviriam como base de leitura e discussão nos encontros futuros para planejamento e para os horários designados para estudos.

Dessa forma o que aconteceu durante todo o período de 2013 foi uma dinâmica estruturada em encontros na própria FE e nas escolas e funcionava da seguinte forma: nos encontros promovidos nas dependências da FE era realizada a formação dos orientadores-formadores, responsáveis pela difusão dos fundamentos e eixos da proposta formativa junto às escolas.

A dinâmica formativa desenvolvida na FE estava embasada principalmente na leitura e discussão de textos que remetiam aos fundamentos da PPP-EAJA no que se refere ao trabalho, trabalho e educação, trabalho como princípio educativo que, conforme já dito anteriormente, convergiam na temática do currículo integrado enquanto proposta de formação integral para o desenvolvimento crítico e emancipação do sujeito educando trabalhador.

Nesse entendimento,

A EAJA está intrinsecamente voltada para inclusão de pessoas em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados. Nessa perspectiva, ela se relaciona à educação popular, visando a emancipação dos sujeitos [...] (GOIANIA, 2013, p. 9).

Neste mesmo documento encontramos a concepção de que a formação continuada de professores é de fundamental importância, haja vista que, conforme Machado (2008b, p. 165 *apud* GOIANIA, 2013, p. 9) o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução.

Por isso a necessidade, segundo a proposta de formação continuada, de que os profissionais envolvidos no Programa estejam em constante formação e que se deve oferecer momentos de estudo, avaliações e discussões, com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que contemplem situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação, a capacidade de apropriação crítica, a busca de informações, o reconhecimento do trabalho e das estratégias que sirvam para a superação dos problemas da prática educativa (GOIÂNIA, 2013, p. 9).

E era exatamente assim que as formações na FE aconteciam. E tinham o propósito de garantir uma formação pautada na ação-reflexão-ação com a utilização de materiais de estudo que suscitavam a reflexão por meio das leituras e discussões e fomentavam a prática educativa a partir das concepções estudadas.

Essa dinâmica da formação foi, de certo modo, replicada no ambiente das escolas por meio dos orientadores-formadores que participavam das formações na FE. Importante ressaltar que todo o processo de formação, independentemente do local onde era realizada, ou seja, na FE ou nas escolas, todo o esforço para o planejamento, construção temática, proposição de leituras e atividades e avaliações era feito com base em outro fundamento da PPP-EAJA: o trabalho coletivo. A partir dessa compreensão é interessante relatar que era o Proeja-FIC que orientava as atividades de formação no que tange a utilização de referenciais teóricos, propostas didático-pedagógica e teórico-metodológica.

Tal proposta contempla nossa discussão acerca da superação da escola dualista e consequente suplantação da dualidade existente entre o trabalho intelectual e trabalho manual, tendo como princípio básico o trabalho como elemento ontológico numa vertente libertadora e não alienante.

Assim, a proposta do Programa levou em consideração alguns avanços que o Proeja trouxe para a modalidade EJA, na SME de Goiânia denominada de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e, a partir de tal concepção propôs a integração da EB com a EP a partir do currículo integrado e na perspectiva da Escola Politécnica com a utilização de recursos do Pronatec geridos, então pelo IFG.

Neste ponto em específico podemos notar uma espécie de entrave ideológico ou político, um choque, ou seja, trabalhou-se com os recursos do Pronatec, mas com os princípios do Proeja. O princípio daquele é exclusivamente voltado para o mercado de trabalho e os princípios deste estão voltados para uma formação integral a partir das concepções da PPP-EAJA.

Mas essa proposta de formação foi levada adiante na propagação dos fundamentos da PPP-EAJA por meio da formação continuada e por meio, também dos critérios estabelecidos para os perfis de profissionais (professores, orientadores-formadores e apoios) a serem contratados por intermédio de editais de seleção publicados pelo IFG. Assim se tinha os pressupostos de um projeto e as exigências de um edital, mas a formação foi estabelecida numa perspectiva de currículo integrado, garantindo com que esse profissional selecionado participasse da formação, tivesse momentos inclusos na sua carga horária de estudos e planejamento, elementos não previstos no Pronatec.

Inicialmente essa composição trouxe certa dificuldade no alinhamento das discussões a partir das concepções do Proeja ou da PPP-EAJA, pois quando se dizia aos professores, por exemplo, que deveriam participar da formação, que tinha que fazer um trabalho coletivo, que precisava participar dos momentos de planejamento e que estes momentos não eram individuais e, sim coletivos, numa perspectiva integrada encontrou-se resistência não apenas por parte desses professores, mas também do próprio parceiro gestor dos recursos do Pronatec, o IFG, que pretendia atuar numa perspectiva aligeirada de formação profissional.

Nessa vertente a formação continuada também teve característica de convencimento desses atores no sentido de mostrar que era importante e necessário aliar a proposta inicialmente desenvolvida por meio da PPP-EAJA e pelo Proeja às concepções de formação profissional trazidas pelo Pronatec, mas numa perspectiva integradora e emancipadora.

De acordo com o Relatório de Formação Continuada do Ano de 2013 da EMJMO houve uma constatação de que a proposta gerou grande inquietação entre os professores da escola que projetaram expectativas e muitas dúvidas ou possibilidades no que diz respeito à consolidação das práticas didático-pedagógicas tangenciadas por três aspectos inerentes ao currículo integrado e que se consubstanciavam: 1) pelos horários de aulas, 2) pela inovadora proposta de regência compartilhada e 3) pelos momentos dedicados exclusivamente a estudos na escola frente à formação e às práticas pedagógicas nos cursos escolhidos, de Informática e de Modelagem, para serem ministrados na unidade escolar.

A partir do cronograma proposto e com a realização das atividades formativas a cada quinze dias as discussões iniciais sobre a PPP-EAJA houve um afunilamento para questões relacionadas aos princípios e fundamentos, o que direcionou a busca pela compreensão e entendimento mais aprofundados sobre a organização curricular do documento em questão, trazendo à tona questionamentos sobre como proceder a tal organização com base em temas geradores, eixos temáticos e projetos de ensino aprendizagem. Então, a partir da atuação direta do orientador-formador em parceria com a coordenação da escola, o coletivo de professores passou a levantar questões sobre suas opções de atuação a partir destes três elementos organizativos curriculares e, ao final, escolheram trabalhar com a metodologia do eixo temático.

Então, de posse e análise do diagnóstico realizado junto aos sujeitos educandos e a partir das discussões desencadeadas no planejamento pedagógico escolheram atuar a partir do eixo temático Cidadania e Trabalho. Foi possível observar, a partir de então, o imperativo de

proceder a articulação entre os planejamentos quinzenais, os horários destinados ao estudo e as aulas na vertente do currículo integrado.

Para os planejamentos quinzenais, a estruturação da experiência contemplava a dispensa dos alunos para que fosse possível a realização da formação continuada no âmbito da escola, garantindo um momento precioso de reflexão e ação. Para esses momentos, orientador-formador e coordenação pedagógica propuseram atividades no sentido de materializar o currículo integrado.

Para Ramos (2006, p. 80) o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Ou seja, tanto conhecimentos da base propedêutica quanto conhecimentos profissionais tendem a se integrar no currículo integrado.

Com base nesse conceito a formação continuada na EMJMO passou por um processo de ressignificação a partir da segunda metade de 2013. E isso foi possível, em grande parte, por conta do direcionamento crítico e reflexivo dado pelo orientador-formador e pela coordenação pedagógica no que diz respeito às práticas pedagógicas fomentadas no primeiro semestre.

Tal movimento permitiu a estruturação de uma estratégia formativa que refletisse as características e generalidades da EMJMO com base em temas que abrangiam o trabalho e o currículo integrado, mas sempre em consonância com os eixos propostos na organização curricular da PPP-EAJA, que são trabalho, cultura, cidadania e identidade. Aliado a este movimento também propuseram a leitura e discussão do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Neste ponto em específico começou a ser notada a criticidade do coletivo de professores quanto ao Programa. Em reunião de planejamento os professores começaram a destacar alguns pontos positivos e algumas falhas do Programa, mas o que ficou mais evidente foi a dificuldade que estavam encontrando no processo de integração dos conteúdos da base comum com os da base profissional.

Outra questão que também suscitou grande discussão foi a demora no processo de recrutamento e contratação dos docentes que atuariam na EP, bem como a inexistência de recursos materiais a serem empregados para o desenvolvimento dos cursos, principalmente no curso de Modelagem. O grande número de afastamento e evasão dos sujeitos educandos foi o marco nas discussões realizadas no segundo semestre de 2013.

Sobre esta questão em específico, o Relatório de Formação Continuada do Ano de

2013 da EMJMO traz uma importante consideração a qual observamos a seguir:

Os mesmos (sujeitos educandos) presenciam problemas sociais nos países em desenvolvimento, caso do Brasil, como: discrepância na distribuição de renda, desigualdades sociais, alto índice de analfabetismo, fome, péssimo funcionamento do sistema único de saúde, violência, precariedade do mundo familiar, corrupção, desvio de verbas, estranhamento/alienação do trabalho com a própria vida, luta pelas carências básicas (comer, beber, vestir, habitar e educar) em decorrência do descaso do Poder Público que atende aos ideais dos capitalistas burgueses (PORTAL DO FÓRUM EJA/GO).

Não obstante, tais ocorrências incrementam o processo de alienação e entrave na escolarização da maior parte dos jovens e adultos do Brasil que precisam escolher entre estudar e trabalhar. Entendendo que sua necessidade primordial é subsistir e cuidar da subsistência da família a escolha é óbvia; interrompem seus estudos e partem para o mundo do trabalho numa posição de desvantagem no que diz respeito à sua escolarização e formação profissional. Isso favorece a perpetuação da alienação e dificulta a construção de um conhecimento crítico e emancipador.

Mas tudo que foi construído em 2013 no que se refere à formação continuada e ao trabalho docente nas escolas se viu à beira de um fim sem, no entanto, que se cumprissem as intenções do Programa. O primeiro semestre de 2014 foi um teste crucial a todos os participantes, pois problemas de gestão de um dos parceiros e por causa do descompromisso governamental que, a partir do Pronatec não liberava verbas que subsidiariam a contratação de pessoal e para compra de recursos financeiros, quase colocou a perder os esforços de formação inicialmente envidados.

Assim, houve uma interrupção nas atividades relacionadas à parte da EP, mas no que se refere à formação as atividades continuaram com algumas adaptações. No início de 2014 a formação se iniciou com a formação dos professores da EB e coordenadores das escolas e se tinha a expectativa de que tanto orientadores-formadores e professores da EP seriam contratados a qualquer momento. Mas com o passar do tempo a situação não possibilitava mais argumentos por parte da equipe de formação, pois o que se tinha era somente uma previsão de contratação, mas nada que pudesse ser afirmado com certeza.

Neste período a formação continuou tanto com os coordenadores das escolas quanto com os professores-pesquisadores do Obeduc, por isso as escolas não pararam suas atividades relativas ao Programa, uma vez que cada escola possuía a representação do professor-pesquisador, que passou a auxiliar na formação na escola juntamente com os coordenadores.

Mas algumas escolas apresentaram resistência diante da situação porque os

coordenadores não queriam assumir o papel da formação justificando não fazer parte de suas atribuições, argumento combatido com a apresentação do regimento da RME que, atesta que uma das atribuições do coordenador pedagógico é cuidar da formação dos professores da escola. Inclusive em determinadas reuniões da formação continuada foi discutida a função do coordenador pedagógica.

Na EMJMO, entretanto, em razão do comprometimento político da coordenação e do coletivo gestor da escola, as atividades de formação foram continuadas com a intervenção da própria coordenadora pedagógica, que se utilizava dos textos já trabalhos para continuar as reuniões de formação na mesma proposta trabalhada em 2013. Além disso, esta Coordenadora Pedagógica fazia parte do Projeto de Pesquisa Obeduc, enquanto professora-pesquisadora e a formação continuada desenvolvida nesta pesquisa a auxiliou na continuidade do trabalho de formação continuada na escola.

Mas isso não foi o bastante para garantir uma adesão unânime dos professores nesse formato da formação. Assim, as reuniões de formação eram realizadas com a utilização de textos que apresentavam uma semelhança teórica com a realidade do cotidiano da própria escola. Então, se houvesse algum assunto que fosse necessário levantar alguma discussão e que requeresse alguma fundamentação teórica a busca era feita a partir de um material teórico que refletisse a realidade vivenciada naquele momento.

Nesse sentido, o processo de formação dos orientadores-formadores, momentaneamente paralisado no primeiro semestre de 2014 contava com a participação direta dos professores-pesquisadores que já desenvolviam atividades formativas via Projeto Obeduc, na FE/UFG e dos coordenadores pedagógicos nos momentos de formação na FE/UFG e nas escolas.

Infelizmente nesse período, em razão da inépcia do IFG no sentido de resolver os problemas administrativos que impediam a contratação de profissionais para o exercício de 2014, as escolas começaram a desacreditar e a questionar sobre a continuidade das atividades nos moldes inicialmente propostos. É importante deixar claro que a equipe de formação da UFG, responsável pela formação dos orientadores-formadores, não deixou de atuar, mas teve sua atuação prejudicada em função da inépcia acima citada. Ficou-se muito tempo aguardando a solução dos problemas, mas isso demorou muito a acontecer, o que poderia ter comprometido os resultados do Programa.

Ou seja, foi um primeiro semestre, de fato complicado, entretanto o comprometimento e o posicionamento político em favor da formação continuada, as atividades oficiais do Programa foram continuadas sem a presença dos orientadores-

formadores e dos professores da EP. Assim, os professores participantes da formação na escola descreditaram do processo, chegando a pensar que não haveria a contratação dos professores da EP, dos apoios administrativos e do orientador-formador e que, por isso se devia retomar as atividades originais de cada escola.

Assim em oito escolas, onde havia a presença de representantes dos professores-pesquisadores do Obeduc, estes assumiram, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a formação continuada na escola, com o apoio da formação na FE/UFG via o Projeto de Extensão do Geaja, e da Pesquisa Obeduc, com a parceria da SME de Goiânia e o Fórum Goiano de EJA.

Com o trabalho da formação continuada na FE/UFG, ainda que sem a presença do orientador-formador e dos professores da EP nas escolas, estas conseguiram compreender que o trabalho interdisciplinar, proposto pela PPP-EAJA, podia se efetivar entre os professores da EB nas escolas até que os problemas administrativos se resolvessem e o Programa fosse retomado nos moldes inicialmente projetados.

Em 2013, os coordenadores aguardavam nas escolas o que os orientadores-formadores levavam da formação para planejarem a formação continuada na escola, e as atividades foram desenvolvidas nesses moldes sem nenhuma grave intercorrência, salvo alguns pequenos problemas pontuais que não colocavam em risco, sob hipótese alguma, a continuidade do Programa.

Com o problema do primeiro semestre de 2014, as escolas não contavam mais com a figura do orientador-formador e houve, a princípio, por parte de alguns coordenadores a resistência em assumir, juntamente com os professores-pesquisadores, a formação continuada nas escolas, argumentando que não era função dos mesmos. Contudo, esta era uma ideia equivocada, pois a função do Coordenador Pedagógico e do Apoio Técnico-Professor da URE compete à realização deste trabalho. Os coordenadores e professores-pesquisadores que aceitaram esta proposta tentaram manter a rotina de reuniões de formação, como foi o caso da EMJMO.

Entretanto, as discussões na EMJMO ficaram centradas em questões quotidianas da escola, mas ainda assim houve alguma preocupação em manter a linha teórica inicialmente proposta e adequar as discussões agora empreendidas, mas a coordenação se preocupou em estabelecer vínculos entre os dois períodos para que o momento vivenciado não se apresentasse segmentado das atividades inicialmente desenvolvidas. Contudo, o eixo temático, iniciado em 2013 foi fundamentalmente alterado a partir do diagnóstico realizado no início de 2014. Mas neste ponto crucial emerge um questionamento: como manter a

perspectiva do currículo integrado sem a presença da EP?

O grande problema apontado reiteradas vezes era a não participação dos professores da EP nos momentos de formação. Embora o edital previsse, isto não ocorreu na prática e constatou-se que os professores da EP participaram muito poucas vezes dos planejamentos coletivos. Mas outra questão que merece atenção é a incompatibilidade de horários ou falta de tempo para professores da EB e EP planejarem juntos.

Devido à carga horária dos professores e a ponderação de que o fracionamento do tempo inviabilizava o trabalho teórico seguido da prática, horas semanais eram condensadas num único dia. O professor ficava naquela turma o tempo todo e não sentava pra planejar com os demais professores da EB.

No segundo semestre de 2013 o horário foi fracionado. Os professores da EP entravam duas vezes por semana em cada turma. Com esta dinâmica havia a esperança de se melhorar a questão do tempo de encontro dos professores da EB e EP, mas não funcionou. Os professores iam pra escola dentro daquele tempo exato previsto para suas aulas e, terminando seu horário iam embora.

O problema desta situação só era minimizado quando o coordenador do Pronatec ficava com os alunos em sala de aula para que os professores da EB e EP pudessem se encontrar.

De acordo com Rodrigues *et al.* (2014, p. 127):

Vale destacar que ainda há o desafio de romper a distância entre essas ideias e a prática diária nas escolas. Alguns profissionais da educação geral ou profissional chegam às unidades educativas trazendo consigo a visão pragmática e/ou tradicional de ter que cumprir uma ementa ou programa curricular em apenas uma quantidade mínima de horas previstas nessa modalidade de ensino, sem a perspectiva de trabalho integrado e ampliado que constitui uma visão humanizada do processo educativo. As escolas teriam a priori que contribuir para essa formação maior.

Assim a integração funcionava com os professores da EB que passavam para os professores da EP o que estavam trabalhando e estes sinalizavam o que havia em comum com suas áreas e daí se programavam as aulas compartilhadas.

Foi somente em 2014 que o trabalho fluiu melhor. Todos os profissionais da EB eram mais abertos e se envolviam nas ações coletivas da escola e conseguiam flexibilizar o planejamento feito para realizar a aproximação com o trabalho desenvolvido no campo propedêutico nas diferentes áreas.

Isto só foi possível porque eles participavam de todos os planejamentos e ainda

mantinham contato estreito com os professores da EB nos intervalos e até durante o horário das aulas mediante alguns rápidos encontros para rever ou ajustar algum aspecto do que foi planejado.

O processo de formação realizado pelos coordenadores, com apoio dos professores-pesquisadores ocorreu em grande parte porque as escolas foram comunicadas que haveria uma retomada das atividades que, inicialmente, foram avaliadas pelas escolas como importantes e muito positivas, sendo que por este motivo alguns coordenadores tentaram manter as atividades formativas na perspectiva inicialmente trabalhada.

Mas essa continuidade, segundo a coordenação da escola EMJMO foi complicada, pois se tentou manter o planejamento, mas por volta do início do segundo bimestre de 2014 a tranquilidade da equipe de professores começou a ser afetada e quando se propunha estudos relacionados a currículo integrado, interdisciplinaridade, regência compartilhada, ou seja, assuntos relacionados à proposta formativa do Programa, os professores começaram a questionar sobre a efetividade dos estudos nessa perspectiva, pois com a falta de contratação de orientadores-formadores e professores da EP se começou a pensar na inviabilização de continuidade do Programa, o que muda no segundo semestre deste mesmo ano.

Apesar do descrédito que começava a crescer entre o coletivo de professores, tanto que quando a coordenação tentava encaminhar alguma questão relacionada com as atividades iniciais do programa, logo questionamentos e pessimismo se faziam presentes nos discursos de alguns poucos professores, o que não permitiu um retrocesso no que já havia sido construído na EMJMO.

No final do primeiro semestre de 2014, ocorreu a seleção dos orientadores-formadores e dos professores da EP, e com uma profunda preocupação por parte da UFG com a situação que se encontravam as escolas frente ao Programa e o rumo que as coisas estavam tomando, surgiu a proposta de dar continuidade à formação na FE, mas agora contando com os Coordenadores Pedagógicos, também na formação dos orientadores-formadores para que pudessem atuar em conjunto nas escolas. Os problemas foram, em parte, resolvidos e a contratação dos orientadores-formadores, apoios técnico-administrativo e professores da EP foi realizada para a retomada das atividades no segundo semestre de 2014.

Mas aí foi levantado outro problema. Como a experiência foi projetada para dois anos de atividades, ocorrendo normalmente em 2013, paralisando as atividades da EP no primeiro semestre de 2014 e retomando no segundo semestre desse mesmo ano, totalizando dois anos, período em que se encerrariam as atividades envolvendo a EB e a EP, permanecendo, conforme previsto desde o projeto inicial, 6 meses apenas a EB, concluindo a

formação dos educandos que ainda necessitassem deste tempo para totalizar o ensino fundamental.

Isso fez com que a ideia para continuidade da formação no final do primeiro semestre de 2014 com a participação dos coordenadores pedagógicos fosse retomada para a continuidade e finalização do Programa no primeiro semestre de 2015. Assim, totalizaram dois anos e meio de projeto, mas o uso dos recursos financeiros do Pronatec foram só dois anos, 2013 e 2014. Nestes termos não foram grandes os problemas trazidos, pois na proposta do Programa estavam previstos dois anos com a EP e mais seis meses para conclusão da EB para aqueles alunos que não tivesse condições de avançar em dois anos par ao ensino médio.

Quanto a atuação de professores da EP o Programa não passou por dificuldades no final de 2014 porque a carga horária prevista para os dois anos do projeto foi, não apenas integralmente cumprida, mas houve até uma superação, uma vez que no primeiro semestre de 2014 não houver atividades e, no segundo semestre as atividades foram retomadas com carga horária dobrada. Tal movimento garantiu a integralização das cargas horárias dos cursos propostos nas escolas.

Integralizadas as cargas horárias da formação profissional nos cursos propostos, os coordenadores pedagógicos assumiram a formação continuada nas escolas seguindo o padrão formativo inicialmente planejado e trabalhado.

3.2 Os educandos da EJA na construção e vivência do currículo

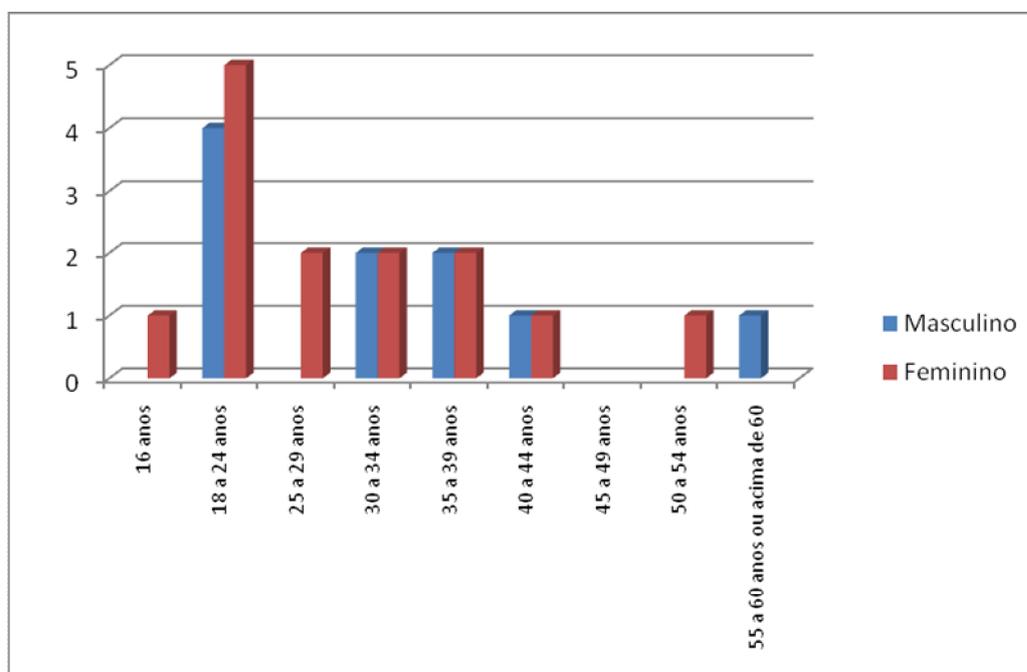
Dos educandos da EJA da EMJMO que aceitaram participar desta pesquisa, dos 24 participantes, 20 estão na faixa etária entre os 16 e 39 anos de idade, figurando neste quantitativo adolescentes, jovens e adultos. Dois sujeitos compõem a faixa etária entre os 40 e 44 anos, um sujeito na faixa de 50 a 54 anos e um sujeito na faixa de 55 a 60 anos ou acima de 60 anos de idade. Assim, nossa amostra é composta fundamentalmente de adolescentes, jovens e adultos distribuídos entre os dois sexos.

Em conformidade resultados logo abaixo apresentados e com resultados de outras pesquisas relacionadas ao perfil dos sujeitos atendidos pela modalidade EJA no Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia, é possível afirmar, de acordo com Machado e Rodrigues (2013) que estes sujeitos:

[...] são jovens, adultos e idosos com baixa autoestima, inseguros, com vergonha, humilhados, prontos para abandonarem a escola, que compõem turmas heterogêneas, com ritmos diferentes na aprendizagem, mas não podem ser considerados como deficientes, e sim diferentes entre si e dos

educandos do ensino regular, sendo, em geral, os jovens mais ágeis que os adultos e idosos, em especial no uso das tecnologias, porém estes últimos possuem uma persistência maior; e necessitam apreender as regras, tarefas da escola e a linguagem escolar etc. (p. 64).

Gráfico 1: Faixa etária/quantidade por sexo



Fonte: Pesquisa do autor

Não há homogeneidade em turmas de EJA, muito pelo contrário. Jovens, adultos e idosos possuem características e especificidades diferentes e, no contexto escolar apresentam grandes diferenças de comportamento, interesses, compromisso com os estudos etc. E isso ocorre em razão da diversidade geracional, ou seja, os jovens se caracterizam pela precocidade na atribuição de responsabilidades e possuem forte senso de pertencimento com a construção de identidade sempre associada ao coletivo a que está vinculado, ou seja, aos jovens, cujos hábitos se assemelham em práticas, linguagens e elementos culturais.

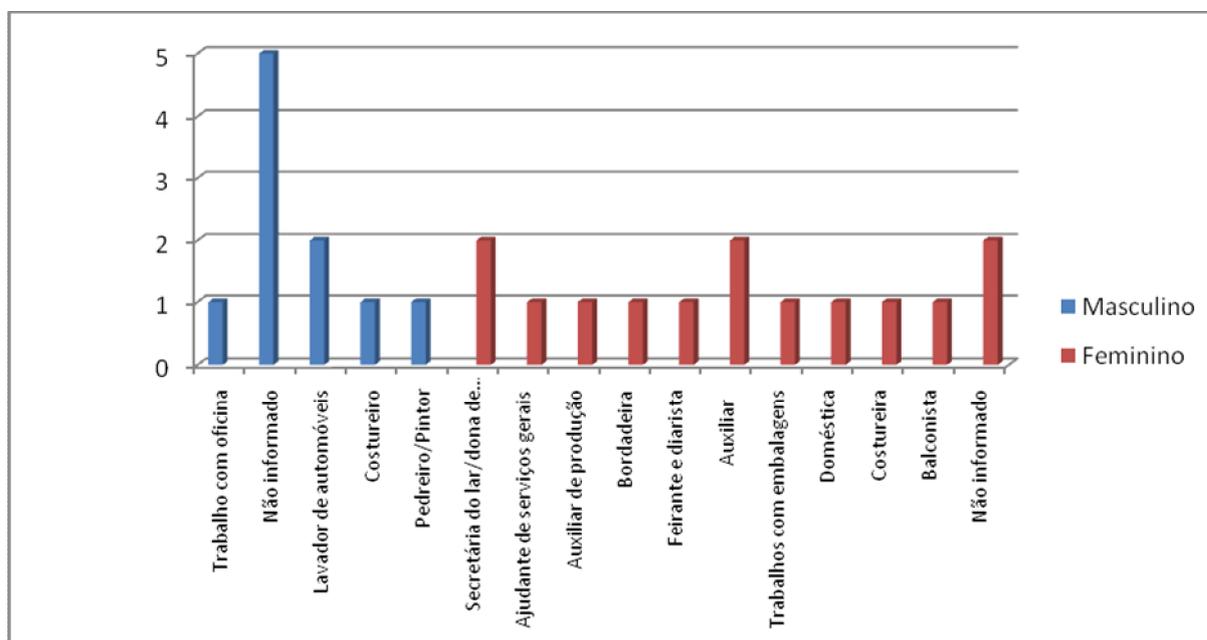
Já em referência à abordagem dos adultos, estes possuem responsabilidades mais expressivas como, por exemplo, cuidar da família. Tendem a defender e assumir o que dizem e também valorizam muito o convívio grupal, entretanto a família está sempre em primeiro lugar. São mais racionais e objetivos e tendem a permanecer por mais tempo no emprego do que os jovens. Em relação aos idosos, estes apresentam grande irregularidade no percurso escolar e em razão da idade avançada suas motivações e interesses são diferentes dos jovens e dos adultos. Têm grande dificuldade em se colocar e manter no mercado de trabalho, além de lidar com os preconceitos associados ao avanço da idade (MACHADO; RODRIGUES, 2013).

O perfil e as características encontradas por meio da nossa coleta de dados se assemelham muito com os resultados encontrados por meio de diagnóstico realizado em outros momentos tanto na EMJMO quanto nas outras nove escolas, o que nos permite consolidar este perfil por meio dos dizeres de Machado e Rodrigues (2013, p. 63-64) que afirma que:

Os alunos do Projea-FIC/Pronatec, por serem da EJA, compõem um público com perfil socioeconômico e cultural peculiar, que tem o direito a uma formação humana, que lhes garanta o acesso aos saberes técnico-científicos historicamente produzidos e sistematizados, articulados aos saberes cotidianos/senso comum [...] produzidos na realidade social em que se inserem. São homens e mulheres (pais e mães) trabalhadores/as ou filha/os de trabalhadoras/ES, jovens, que ingressam precocemente ou estão em vias de se inserir no mercado de trabalho e adultos empregados ou desempregados, com traços de identidade comuns, mas também divergentes.

Esta peculiaridade acaba refletindo na forma de como os currículos são construídos para estes sujeitos, entretanto isso não quer dizer que suas especificidades são sempre, a contento, levadas em consideração neste processo.

Gráfico 2: Ocupação/Profissão segundo o sexo

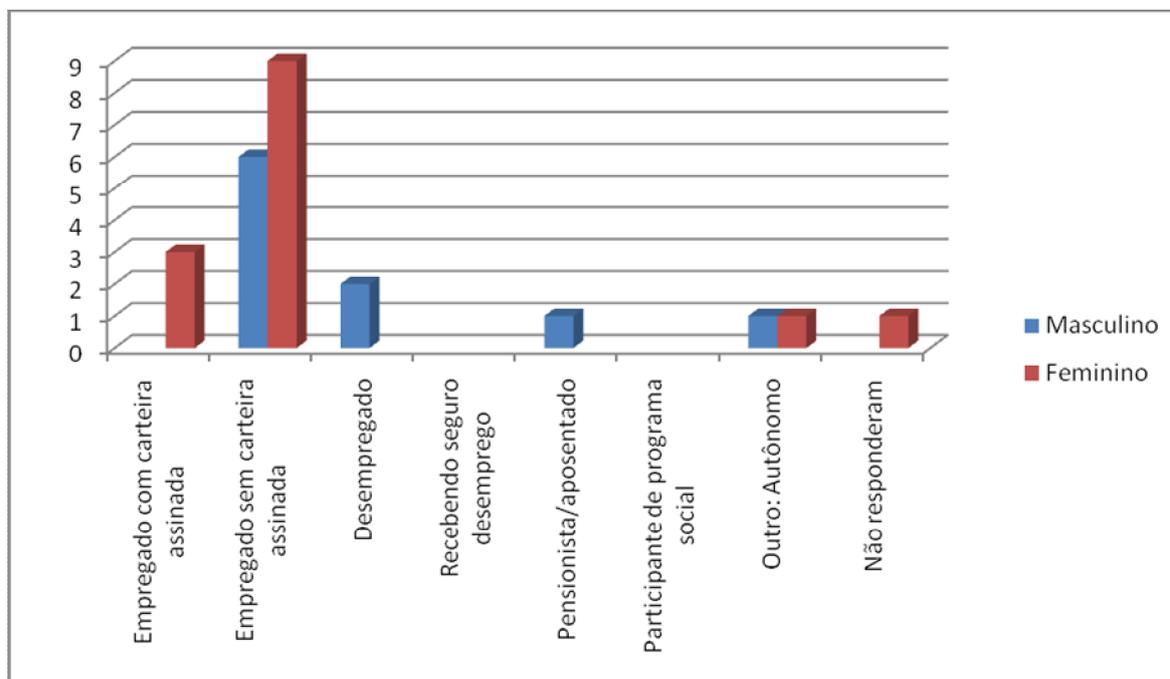


Fonte: Pesquisa do autor

Sobre a ocupação/profissão do sujeito educando uma fator em especial nos chama a atenção. A opção não informado atingiu 29% de todos os participantes, revelando, com maior proporção entre o sexo masculino, um grande índice de sujeitos sem qualificação profissional.

Entretanto a questão não pode ser analisada separadamente da realidade trabalhista destes sujeitos no que diz respeito à sua condição frente ao mercado de trabalho. Assim o gráfico a seguir nos oferece informações complementares sobre a questão.

Gráfico 3: Condição trabalhista dos sujeitos



Fonte: Pesquisa do autor

Como pode ser observado no gráfico 62,5% dos sujeitos são trabalhadores que vivem na informalidade, ou seja, que trabalham, mas não possuem nenhum vínculo formal junto ao mercado de trabalho, no que se refere à carteira assinada. Isso os deixa à margem da lei, pois não possuem amparo social vinculado ao registro de trabalho, ficando desamparados no que tange a auxílio em eventuais acidentes, não possuem direito a férias, décimo terceiro, dentre inúmeros outros benefícios. Apenas 12,5% dos sujeitos possuem emprego formal.

Segundo Rodrigues *et al.* (2014, p. 127):

Conforme dados coletados nas dez escolas que atuam no PROEJA-FIC/PRONATEC da SME, tabulados e organizados no artigo deste livro denominado Jovens e adultos não escolarizados ó uma multidão de invisíveis, dos 658 alunos que responderam ao questionário, a maioria é de jovens de 15 a 30 anos, e grande parcela deles é formada por trabalhadores que recebem de 1 a 3 salários mínimos e poucos têm carteira assinada, além dos desempregados.

Sobre os dados, importante dizer que no transcorrer dos últimos dez anos foi possível constatar que ocorreram mudanças significativas na estrutura organizativa do

mercado de trabalho no âmbito nacional brasileiro onde o índice de formalização de empregos teve um aumento considerável com proporcional aumento, num âmbito também geral, do salário com conseqüente queda dos índices de desemprego e aumento das taxas de escolarização de pessoas economicamente ativas.

Tais considerações se mostram altamente vulneráveis às contestações diante do cenário econômico brasileiro atual, mas o que importa no momento para a pesquisa, é que para que os fenômenos de melhoria nos índices relacionados ao trabalho encontrassem um cenário favorável de crescimento econômico, ainda que a exploração do trabalhador não recuasse um passo sequer, o país contou, dentre outros, com a promoção de programas e políticas públicas de EJA e de EP voltados para o sujeito trabalhador estudante, mas se este composto social foi, de fato favorecido, é questionável.

Esse crescimento econômico tem seu lado perverso quando a pauta é o trabalhador, sobretudo aquele cuja faixa etária esteja englobada entre os 18 e os 39 anos de idade e acima de 45 anos. Ocorre que, em relação à jornada de trabalho a população ocupada esteve concentrada entre a faixa etária de 40 a 44 anos de idade, dos quais 49,9% do sexo masculino e 42,9% do sexo feminino, com carga horária de 44 horas semanais. Outros elementos que merecem destaque é a alta rotatividade e a flexibilização e a subversão dos direitos trabalhistas ou das condições contratuais de trabalho, com uma grande incidência de postos de trabalho que não oferecem garantias de estabilidade ou durabilidade (BRASIL, 2016).

E nesse contexto a alta rotatividade atinge sobremaneira os jovens, cujos contratos trabalhistas vigoram com os menores tempos de trabalho. Só para se ter uma ideia da questão, se compararmos os dez anos entre 2003 e 2013 veremos uma grande discrepância. Nos primeiros seis meses do ano de 2003 eram os trabalhadores com idade entre 18 e 24 anos os ocupantes de 30% das vagas de trabalho disponíveis, mas perfizeram um total de 22,2% de vagas ativas no encerramento do exercício. Entretanto, já em 2013 os mesmos índices eram de 27,9% e 18,7%, respectivamente (BRASIL, 2013^a).

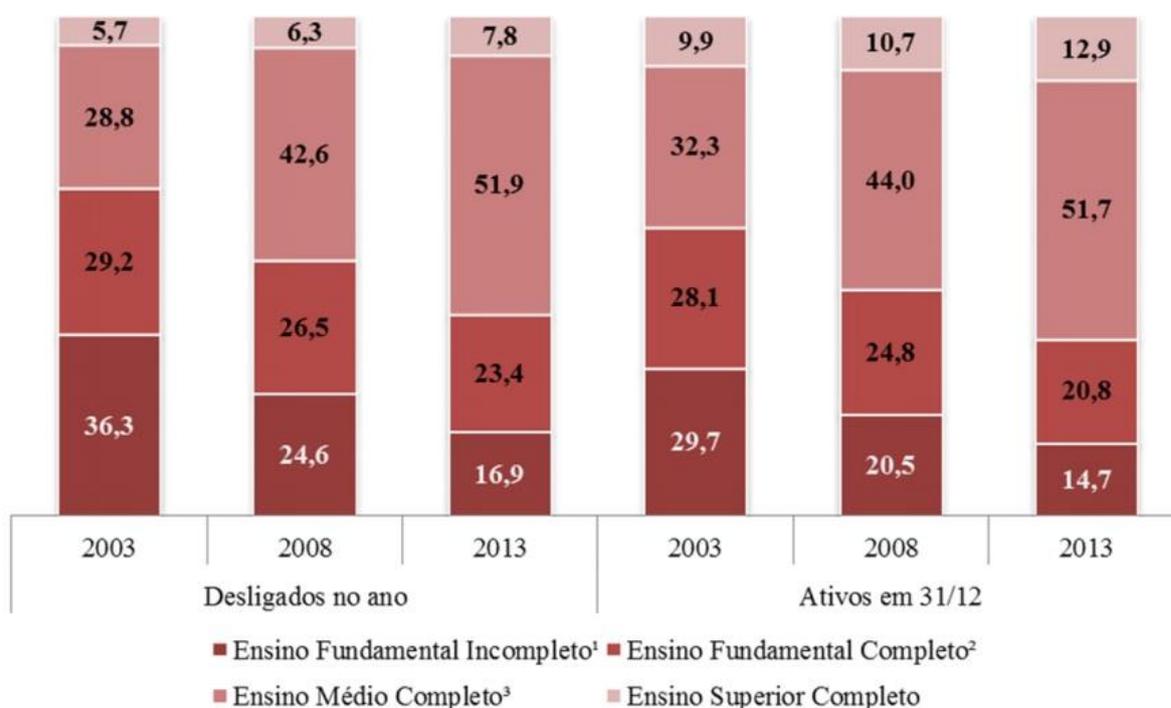
Contudo,

Essa realidade é mais perversa para os menos escolarizados: estes apresentam maior taxa de rotatividade. Em outras palavras, [...], entre os trabalhadores celetistas com menor escolaridade (ensino fundamental incompleto e completo), a taxa de desligamento é sempre maior do que a taxa dos ativos desde 2003, embora no período entre 2003 e 2013, tenham se reduzido a discrepância entre o percentual de desligamento/ativo para aqueles com ensino fundamental incompleto (6,6% em 2003 e 2,2% em 2013), bem como a taxa de desligamento no período para esse segmento (de 36,3% em 2003, para 14,7% em 2013). **Essa situação se inverte quando**

são analisados os segmentos com mais anos de estudo (BRASIL, 2016, p. 39). (Grifo nosso).

Entretanto as discrepâncias apontadas pela citação no decorrer de 10 anos não se avolumam entre aqueles que conseguiram aumentar sua escolaridade. Aqueles com ensino médio completo e/ou ensino superior completo fizeram parte da estatística que apontou para o crescimento dos índices de participação no mercado de trabalho, conforme bem esclarece o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Distribuição dos vínculos celetistas segundo faixa de escolaridade ó Brasil (2003, 2008, 2013) (em%)



Fonte: Brasil (2013a).

Diante das informações aqui apresentadas reiteramos que a realidade em que o sujeito da EJA se insere no mercado de trabalho tem trazido graves implicações na sua efetividade no âmbito tanto da escolarização quanto da formação profissional, ou seja, da EJA propriamente dita e da EP, tendo estas duas vertentes, ou modalidades educacionais, como direitos legalmente garantidos.

De outro modo também é necessário levar em consideração as pressões exercidas pelo mercado em função da crescente necessidade de qualificação de mão de obra, mas que não oferece condições favoráveis aos trabalhadores para que possam galgar melhores posições

a partir do aumento da escolaridade/qualificação.

Assim, a caracterização dos sujeitos da pesquisa se aproxima da abordagem observada em outras pesquisas, ou seja, sujeito com faixa etária situada entre 18 e 29 anos e eminentemente estudante e trabalhador com baixa escolaridade (PIMENTA, 2007).

Nesse sentido é importante considerar uma reflexão que contemple uma abordagem dialética acerca do currículo integrado cujos pressupostos considerem a subjetividade destes sujeitos.

É sabido que os sujeitos da EJA são constituídos a partir de uma concepção histórica, social e cultura frente à sua humanidade e que as transformações ocorridas no âmbito da história trazem consigo e, por consequência, transformações sociais que influenciam e determinam os quadros econômicos na contemporaneidade.

Quando a discussão abarca os sujeitos da EJA e a construção de um currículo significativo e que contemple suas necessidades é necessário entender que antes de qualquer passo é preciso estabelecer um canal de diálogo com escuta sistemática desse sujeito. Tal movimento, se conduzido de forma correta e com a intencionalidade pautada na proposta de construção de um currículo integrado fundamentalmente baseado na fala significativa desses sujeitos grandes são as chances de chegarmos a um currículo crítico e libertador.

E diante de tal observação, não se pode, nunca, esquecer que:

O educando da EAJA é aquele aluno que por diversos motivos não teve acesso à escola, dela se afastou, ou ainda nela permaneceu e não teve sucesso na vida escolar numa fase anterior da sua vida e volta para a instituição escolar quando jovem, adulto ou idoso (FRANCISCO, 2015, p. 110).

Assim, caso não haja mudanças significativas nas condições e na promoção de políticas públicas voltadas para EJA e se ainda forem mantidas as atuais condições, em 2024 a demanda por esta modalidade de ensino ultrapassará barreiras que hoje consideramos apenas como direito básico de acesso e permanência à escola, agravando em muito o problema que já é grande. Por este motivo: "Não atender, nem garantir a educação a jovens, adultos e idosos excluídos do processo educacional são fatos que comprometem e continuarão comprometendo a situação educacional do país, com todas as consequências previsíveis" (BRASIL, 2016, p. 27).

As características dos sujeitos da EJA podem ser encontradas em inúmeras pesquisas (FEIJÓ; ASSIS, 2004; ARROYO, 2010; ANDRADE, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000; RODRIGUES *et al.*, 2013; AMARAL; WALTHER, 2013; POCHMAN, 2013), as quais descrevem as especificidades desses jovens e adultos, compreendida em três

dimensões, a saber: a) sujeito excluído; b) sujeito não-criança; e c) sujeito submetido a inserção precária no mundo do trabalho (SILVA, 2010a).

Acerca destas três características ou elementos de unificação ou generalização há que se destacar que, de fato, os jovens são mais vulneráveis à exclusão social, econômica, cultural, territorial, étnica etc., o que os conduz inevitavelmente a um processo de marginalização e afastamento dos núcleos educacionais. A exclusão social tem seu viés reparador que sempre aponta para soluções via projetos de inclusão, entretanto tais projetos nada têm de incluídos, mas apenas amenizam a exclusão frente a um Estado caracteristicamente regulador e favorecedor da fragmentação do trabalho e das conquistas sociais alcançadas pelos movimentos operários (SILVA, 2010a).

Os dados estatísticos reafirmam a exclusão e o perfil de desigualdade vivenciado por esse grupo compõe os sujeitos dessa modalidade. Os maiores índices de desemprego atingem a faixa etária entre 15-24 anos de idade e vários são os processos excludentes que obrigam os jovens a se afastarem do ensino regular e procurar a EJA em algum momento de sua vida. Fomentando as estatísticas, 75% dos jovens entre 15 a 19 não concluíram o ensino fundamental e, destes, 22% nem alcançaram 4 anos de estudos (BRASIL, 2016).

É possível, sim, observar a caracterização do sujeito educando da EJA por meio do termo "não-criança" fruto de práticas de infantilização e utilização de conteúdos didáticos inapropriados, o que os imprime mais uma característica, o de excluídos da escola. Também há que se destacar as trajetórias escolares interrompidas pelas trajetórias profissionais, revelando claro conflito entre trabalho e escola (FEIJÓ; ASSIS, 2004; ARROYO, 2010; ANDRADE, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000; RODRIGUES *et al.*, 2013; AMARAL; WALTHER, 2013; POCHMAN, 2013).

Todavia essas três dimensões classificatórias não oferecem o aprofundamento, segundo Silva (2010a), necessário para se caracterizar o sujeito da EJA com maior amplitude, identificando as especificidades dos jovens, adultos e idosos que compõem o universo da EJA tendo, inclusive uma ampla literatura científica que trata das trajetórias de vida destes sujeitos trazendo com maiores detalhes suas especificidades em função de seus tempos de vida, em contraposição a outros que ainda os caracterizam a partir de categorias que não expressam suas especificidades em sua totalidade subjetiva. Para o autor, em se tratando do jovem é preciso dar um compreender com maior profundidade os processos que evidenciam a socialização do jovem.

É preciso entender contextos que:

Problematizam as representações da juventude na sociedade, refletindo sobre

as muitas maneiras de ser jovem na atualidade. Apresentam as questões de identidade pessoal e coletiva como processos de interação e conflito; fazem críticas aos currículos e às práticas escolares que, mesmo quando são denominadas inovadoras, não reconhecem as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação (SILVA, 2010a, p. 123).

Mas uma questão importante a ser tratada aqui no que diz respeito à formação do sujeito educando é a expectativa que foi gerada na apresentação do Programa e como foi conduzida durante os anos de 2013, 2014 e 2015.

A estratégia de propaganda buscou uma forma de sedução dos sujeitos educandos para que aderissem com maior firmeza ao Programa. Nessa propaganda foi abordada a questão da formação profissional e da elevação da escolaridade, mas um discurso foi utilizado como forma de chamar a atenção desses sujeitos: a certificação chancelada pela SME e pelo IFG.

Foi garantido aos sujeitos educandos que um certificado chancelado pelas duas instituições garantiriam vantagens no mercado de trabalho, pois tais documentos garantiriam destaque no currículo profissional do sujeito educando.

Esse discurso também foi utilizado como forma de evitar ou diminuir a evasão ou afastamento do aluno. Então iniciaram os cursos com uma grande expectativa, mas diante de problemas como a falta de materiais, diante da dinâmica diferenciada adotada pelos professores com a integração, muitos passaram também a desacreditar do Programa e as evasões se iniciaram com uma dinâmica cada vez mais crescente.

Gostaríamos de encerrar o capítulo dizendo que tanto o trabalho de formação quanto a construção do currículo nas escolas e, sobretudo na escola campo, teve como foco o currículo integrado que, diante da pesquisa mostrou que faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais.

Por essa razão possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura (KUENZER, 2002, p. 43-44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior percepção obtida na conclusão da pesquisa foi a de que a formação continuada realizada, desde o início sempre caminhou no sentido de oferecer contribuições que influenciassem, de forma positiva a prática pedagógica de todos os envolvidos numa caminhada que pressupõe o sujeito educando da EJA como sujeito de sua própria formação. A caminhada coletiva no processo de construção de um currículo que deixa implícito em sua proposta integradora desta modalidade com a EP a preocupação de formar um sujeito crítico, capaz de intervir na sua realidade e de transformá-la.

Por isso é que em todo o desenvolvimento da dissertação podemos observar a aproximação das categorias abordadas, trabalho e trabalho como princípio educativo, da modalidade de EJA, sugerindo um debate que perpassa pela discussão do mundo do trabalho em face do sujeito educando em sua principal característica: trabalhador.

É imperioso que registremos que o olhar do educador em EJA não pode, em momento algum, deixar de considerar a integralidade de seu sujeito educando, posto que este, ainda que tenha se perdido em sua trajetória formativa, tem muito a contribuir com o seu conhecimento socialmente construído, ponto de partida para a reconstrução de sua trajetória há muito interrompida.

Este educador precisa entender a importância de aproximar não apenas o sujeito educando de questões relacionadas ao mundo do trabalho, mas também de todos aqueles ao seu redor, sobretudo no seu local de atuação. Instrumentalizar os sujeitos educandos por meio da construção de novos conhecimentos é oferecer a ele a oportunidade de romper com a lógica desse sistema socioeconômico e político e, a partir de então, tomar a direção de sua trajetória formativa e escolar o que é melhor para si, numa perspectiva crítica e emancipadora. Mas ao educador está imposta uma dificuldade que vai além de suas intenções quando da proposta de um trabalho que propõe um novo significado para o currículo voltado aos sujeitos da EJA.

Nesse sentido o educador precisa se preocupar com duas questões que podem oferecer possibilidades nesta caminhada: sua prática educativa e sua formação continuada. Percebamos que a formação continuada, nos moldes de como analisamos na pesquisa, favorece o aperfeiçoamento da prática por meio da ação-reflexão-ação, fazendo com que o educador repense a sua prática e se utilize de sua própria curiosidade ingênua, mas que transcenda para uma curiosidade crítica para alcançar um nível formativo cada vez mais adequado e próximo à realidade e necessidade dos sujeitos da EJA.

O currículo integrado possui, numa vertente integradora e integral, na perspectiva da omnilateralidade, a possibilidade de fazer com que não apenas o sujeito educando possa acessar os conhecimentos científica e tecnologicamente construídos, mas ao educador a condição de mediar este acesso por meio do diálogo, da reflexão sobre sua prática, da mudança de estratégias quando percebe não estar conseguindo alcançar os objetivos do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto cabe salientar que o currículo integrado possui essa capacidade de alcance porque sua constituição e fundamentos estão estreitamente relacionados com o trabalho, elemento constituinte do gênero humano. Assim, ao se propor um processo de formação pautado na construção do currículo integrado podemos observar as intencionalidades do processo numa perspectiva omnilateral da própria formação humana, tanto de educadores quanto de educandos. E isso se torna mais evidente entre os sujeitos da EJA, posto que um dos principais elementos que caracterizam esses sujeitos é sua condição de trabalhador, não importando se formais ou não.

Portanto a formação em si não pode ser traduzida apenas como uma mera integração entre a EB e a EP, mas educação e trabalho. Nesta perspectiva podemos dizer que o grande avanço da EAJA da RME foi a compreensão dessa relação, contexto fundamental não apenas a EJA integrada à EP, mas em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido é preciso elevar a importância de algumas categorias que compõem não apenas o processo de formação em si, mas também a construção do currículo integrado. Assim a interdisciplinaridade desponta como uma ferramenta de grande utilidade e importância, pois não pode ser considerada apenas como uma mera metodologia, mas uma disposição epistemológica e pedagógica que se concretiza a partir da ação pedagógica em um momento de composição coletiva de educadores e gestores num movimento de diálogo e esforço na integração de componentes curriculares a partir de um entendimento que os leva à compreensão de que o conhecimento não é fragmentado e não pode ser isoladamente apresentado. Ora, é indiscutível que tal compreensão irá favorecer o sujeito educando a

processar o conhecimento em suas múltiplas conexões, sobretudo na associação dos componentes da EB com os da EP, entretanto também favorecerá ao sujeito educador a possibilidade de reconstruir os seus próprios conhecimentos, pois aquele que ensina aprendendo também está.

A esta categoria temos outra que também foi abordada na pesquisa e que está diretamente relacionada: o trabalho coletivo. Inexiste a possibilidade de uma interdisciplinaridade sem o trabalho coletivo. Muito menos ainda a integração ou o currículo integrado. Trata-se de um fundamento da PPP-EAJA que é tratado como elemento primordial de toda a proposta.

Não se pode pensar nem organizar o processo de formação continuada sem o trabalho coletivo. Sem ele não há possibilidades de planejar, de construir a rede temática, de propor momentos de estudos e discussões ou debates, de realizar atividades no âmbito da prática pedagógica, de avaliar o processo formativo. É claro que outros fundamentos como a concepção do conhecimento, os princípios da linguagem e da aprendizagem também são importantes para o embasamento de uma proposta formativa, mas sem o trabalho coletivo a proposta de integração fica completamente comprometida.

Tanto é que a proposta de formação continuada a partir da tentativa de construção e implementação do currículo integrado foi totalmente amparada pelo trabalho coletivo. Podemos observar com clareza o trabalho coletivo na formação dos orientadores-formadores, coordenadores pedagógicos, professores-pesquisadores, apoios etc. em todos os momentos, seja na FE/UFG, seja nas escolas em seus momentos formativos e/ou de planejamento, nas regências compartilhadas a partir da intenção de integrar os conteúdos da EB e EP, nos momentos de avaliação. Ou seja, sem o trabalho coletivo não há que se pensar em qualquer tipo de atividade de formação. Entretanto este princípio pensado de forma isolada também não conseguirá angariar resultados positivos, pois todos os princípios da PPP-EAJA foram pensados coletivamente numa proposta de formação continuada a partir da ação-reflexão-ação.

Estes são alguns dos elementos chave apreendidos na discussão. Podemos verificar que há uma síntese entre os princípios e que os resultados disso convergem num movimento dialético da proposta de formação continuada a partir da proposta de construção do currículo integrado.

Mas neste ponto em específico cabe uma outra reflexão. Observamos que o trabalho coletivo constituiu o fundamento da PPP-EAJA para a experiência Proeja-FIC/Pronatec. E isso pode ser visto, como dito no parágrafo anterior, nos momentos de

formação continuada, mas sobretudo nos planejamentos coletivos e no desenvolvimento das ações planejadas, principalmente na tentativa da integração da EB com a EP.

Mas um parêntese deve ser aberto ao mencionar o Pronatec. A possibilidade de estudar a experiência da escola campo acaba por se configurar como uma estratégia de pesquisa para conhecer bem uma pequena parte do contexto ora abordada a partir de então refletirmos na totalidade da propostas de formação continuada desenvolvida, bem como a prática do currículo integrado desempenhado nas salas da escola campo. Assim é importante, para reafirmar a concepção registrada na pesquisa reforçar o caráter mercadológico que permeia o Pronatec e sua característica marcante de programa de formação aligeirada e que não se preocupa com uma formação omnilateral do sujeito.

Diante dessa característica do programa podemos perceber que em todo o processo de formação continuada e de construção do currículo na perspectiva do currículo integrado o sujeito educando esteve no centro dessa construção. Isso demonstrou que a intencionalidade esteve o tempo todo focada na formação integral desse sujeito, buscando rompimento com a lógica do mercado e aproximação com uma formação em que privilegiasse a defesa do direito dos trabalhadores à educação.

Por outro lado constatamos que em se tratando de implementação do currículo integrado muito ainda precisaria ser feito para que isso ocorresse, entretanto não podemos negar, sob nenhum argumento, que em alguns casos ocorreu, de fato, essa integração e, em muitos outros casos a interdisciplinaridade, impossíveis de ocorrer sem o trabalho coletivo, lembrando que em havendo a presença dos educadores havia, por conseguinte a tentativa de implementação do currículo integrado.

Percebemos a(s) intencionalidade(s) do projeto inicial de formação e, segundo os planejamentos, coletivos que foram, apontavam para uma grande possibilidade de sucesso, tomando-se por base os resultados obtidos com a experiência piloto da EMTIJNM. Todavia os percalços pelo caminho não ofereceram condições materiais para a implementação do currículo integrado. Lembremos, por exemplo, o impasse administrativo no primeiro semestre de 2014 que inviabilizou a contratação de profissionais para prosseguimento da experiência e que também comprometeu algumas ações, entretanto a formação continuou a partir do compromisso político dos responsáveis, o que garantiu com que a experiência não se perdesse no caminho.

A questão do currículo integrado também foi uma questão que abordamos na nossa pesquisa, mas que ao final percebemos que sua relevância estava mais discutida no âmbito da formação do que tratada de forma a ser materializada na experiência. Isso não quer

dizer que tal fato se deu em função do descompromisso ou da intencionalidade do coletivo, mas exatamente pelas condições materiais impostas no decorrer da experiência.

Dessa forma dá-se a entender que o currículo integrado, ainda que objeto da pesquisa, não apareceu numa posição central nas discussões, mas isso ocorreu porque as condições estruturais que viabilizariam sua implementação em sua totalidade não foram favoráveis, ou seja, em um momento em que se precisaria de profissionais para composição do coletivo de professores, um dos parceiros não realizou o seu papel inicialmente destacado, que era de gerir e financiar a contratação de profissionais para o Programa, dentre os quais professores da área profissional. Quero deixar registrado que não estamos aqui analisando a intencionalidade deste parceiro, mas que sua inépcia diante da situação apresentada no primeiro semestre de 2014 quase pôs a perder toda a experiência, o que não ocorreu, conforme dito acima, pelo compromisso do coletivo de profissionais das outras duas instituições parcerias, a saber FE/UFG e SME.

Resumindo, a condição material a qual nos referimos está diretamente associada à contratação de professores da EP para que estes, num movimento coletivo realizasse a integração com os professores da EB. Mas como realizar tal movimento se não havia material humano para tal? Não tinha como!

Entretanto, ainda que não este problema estrutura tenha sido imposto à formação continuada, esta não paralisou suas atividades e, num esforço coletivo, os professores da educação básica continuaram suas atividades e, numa perspectiva interdisciplinar deram continuidade à ao Programa. Aí podemos dizer que embora o currículo integrado não tenha sido implementado em sua totalidade, os preceitos, fundamentos e princípios abordados na formação continuada e nos planejamentos coletivos foram muito apropriados e sistematizados na prática pedagógica segundo a proposta de uma formação que partisse da realidade concreta do educando e que se materializou por meio dos pressupostos da dialogicidade, da criticidade, da integração, do trabalho coletivo etc.

Com base nesse entendimento estendemos a problemática não apenas para o primeiro semestre de 2014, mas para todo o ano de 2013 também. Isso porque, até que os profissionais fossem contratados, formados e que se tornassem aptos à multiplicação do trabalho e que compreendessem as demandas que lhes seriam atribuídas o tempo se passou e ao final deste período ainda encontramos muitos profissionais resistentes em se lançar nessa proposta de integração na vertente do currículo integrado. Aí quando estavam mais seguros, mais instrumentalizados e aptos ao trabalho coletivo surgiu o problema já anunciado no primeiro semestre de 2014.

Gostaríamos de, mais uma vez, dizer que tal contexto dificultou o processo de currículo integrado, mas por sua vez a compreensão daquilo que estava posto na PPP-EAJA, que era trabalho interdisciplinar, trabalho coletivo passou a ser executado. A exemplo disso é que mesmo sem a presença do educador da área profissional no primeiro semestre de 2014 ainda assim o trabalho continuou sendo executado, tanto a formação na FE/UFG quanto nas escolas com a materialização dos planejamentos coletivos, mas numa perspectiva interdisciplinar a partir dos estudos sobre integração.

Isso foi muito importante pois, mesmo após 2014, o trabalho nas escolas de EJA continuou na perspectiva da PPP-EAJA, ou seja, com base na realidade concreta dos sujeitos, na sua escuta, sendo discutidos e levantados os temas e eixos a partir dessa realidade.

Note-se que embora consideremos necessário, assim como a própria formação continuada também o considera, o currículo integrado não foi implementado em sua totalidade em função das considerações já arrazoadas. Não podemos negar que tal conclusão foi uma decepção particular, mas por outro lado entendemos que a questão não esteve sob o nosso controle que aspectos relativos ao currículo integrado foram importantes na instrumentalização do trabalho coletivo realizado na escola.

Assim nosso foco foi a investigação do currículo integrado, contudo apesar da formação focar no currículo integrado, apesar do processo prever o seu envolvimento, tanto no âmbito da formação de todos os profissionais (professores, orientadores-formadores, apoios, coordenadores pedagógicos, professores-pesquisadores) ainda assim não foi possível desenvolver, na sua integralidade o currículo integrado.

Apesar desta compreensão percebemos que houve, sim, avanços consideráveis, pois não havia ainda um desenvolvimento da PPP-EAJA na sua totalidade, a própria compreensão desta proposta, dos princípios, fundamentos, entendimento acerca do próprio currículo integrado, do trabalho com o educando da EJA que, por característica é um educando trabalhador em sua grande maioria. Assim o fato de já considerarem o trabalho como ponte de partida do processo ensino-aprendizagem por meio de estudos sobre o currículo integrado foi um ganho considerável para EAJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 81-110, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e política**. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, Ana Paula de; SÁ, Mara Franco de. O Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia: primeiras impressões acerca do perfil do educando. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, n. 5, p. 36-47, 2014.

AMARAL, Marcelo Parreira do; WALTHER, Andreas. Juventude, educação e trabalho: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT/UECE/BNB, 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRS, 2008. [Dissertação de Doutorado em Educação].

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Trabalho ó Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

_____. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ARROYO, Miguel González; AUGUSTO, Rosely Carlos. Dossiê trabalho e educação: diversidade e lutas sociais no campo. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 3, p. 81-93, 2012.

ARRUDA, Marcos. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** Rio de Janeiro: PACS, 1996.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In:

BARROS, Maria de Fátima Souza. **O desafio dos professores da Rede Estadual que atuam em Goiânia na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ó PROEJA**. Goiânia: UFG, 2009. [Monografia de Especialização em EJA].

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Rev. Fac. Educ.**, v. 5, n. 1/2, p. 77-92, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

_____. Carlos Rodrigues. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência Pronatec - Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência**

Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base.** Brasília: 2007.

_____. Ministério do Planejamento e Orçamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos. **Os números da rotatividade no Brasil:** um olhar sobre os dados da Rais 2002-2013, 2013a.

CAMAHUM, Deborah Freitas Assunção; ESTEVAM, Célia Aparecida Almeida. Gramsci e a escola unitária. **Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 22, p. 55-67, 2016.

CAMBOIM, Márcia de Araújo.; MARCHAND, Patrícia Sousa. PROEJA: possibilidades e implicações. In: BENVENUTTI, Juçara et al. (Org.). Refletindo sobre o PROEJA: produções de Porto Alegre. Pelotas: Ed Universitária, UFPEL, 2010.

CAMPOS, L. S.; RODRIGUES, M. M. A. A educação de jovens e adultos na indústria: formando a mão-de-obra brasileira para o século XXI. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, v. 1, n. 2, p. 50-69, 2011.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG - Campus Goiânia:** contradições, limites e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011. [Tese de Doutorado em Educação].

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação** ó Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, V. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O Proeja para além da retórica:** um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas. Porto Alegre: UFRS, 2009. [Dissertação de Mestrado em Educação].

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **Os conceitos básicos da psicologia contemporânea.** In: Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na

Psicologia. Educação Soviética. Agosto 1988.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. **CADRHU**, Texto de Apoio/Unidade 2, p. 282-289, 2009.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 70, p. 311-328, 2006.

DORE, Rosemary. Educação e trabalho. **Cad. Cedes**, v. 34, n. 94, p. 289-294, 2014.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FÁVERO, Osmar. **Mermória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, Simone Gonçalves de. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 157-166, Rio de Janeiro, 2004.

FÓRUM GOIANO DE EJA. **Projeto de formação continuada dos professores**. Curso de formação continuada 2013/2015. Universidade Federal de Goiás. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2013. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/prog.geral_formcont_2010_2013.pdf>>. Acesso em: 23, mai, 2016.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014**. Goiânia: UFG, 2015. [Dissertação de Mestrado em Educação].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação.** 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, n. 9, p.123-132, 1969.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 30. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Conferência de Abertura na 33ª Reunião Anual da ANPED.** Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, out. 2010.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da EB. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, 1129-1152, 2007.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

_____. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2008.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 45, p. 235-275, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** ó Excertos. 2005a.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás:** tranças desencadeadas com o Proeja. Goiânia: UFG, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação].

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOIÂNIA. PREFEITURA DE GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.** Goiânia: SME, 2010-2013.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico do Proeja-FIC.** Goiânia, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRESPLAN, Jorge Luís. **O negativo do capital:** o conceito de crise na crítica de Marx à economia política. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

HARVEY, D. Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, p. 269-274, 2009.

_____. **Breve historia del neoliberalismo.** Madrid: Akal, 2007.

HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IIEP - Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas. **Políticas públicas de educação e trabalho na perspectiva dos direitos sociais.** São Paulo: IIEP, 2011.

JACINTO, Everton Lacerda. **A atividade pedagógica do professor de Matemática no PROEJA.** Goiânia: UFG, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação].

JESUS, Pablo Henrique de. **Da cisão entre ética e política na filosofia de Hannah Arendt:** uma análise à luz da atividade de pensar. Goiânia: UFG, 2012. [Dissertação de Mestrado em Filosofia].

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 1, p. 19-30, 1999.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EB na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): um estudo sobre o acesso à informação profissional**. Rio de Janeiro: 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação].

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Marcelo. Problemas na educação profissional do Governo Dilma: Pronatec, PNE e DECNEMS. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 2, p. 73-91, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estado da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. Goiânia: UFG, 2009. [Tese de Doutorado em Educação].

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações/Kelps, 2013.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a EB: o caso do currículo integrado do Proeja**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. [Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica].

LOTTERMANN, Osmar. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2012. [Dissertação de Mestrado em Ciências].

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 19. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁKS, György. **Ontologia do ser social**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT/UECE/BNB, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. *Formação de Professores para EJA: uma perspectiva de*

mudança. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE. v. 2, n. 2/3, p.161-174, 2008.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos ó implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Ano 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Iara Saraiva. **O Pronatec Copa no contexto da formação para o novo (e precário) mundo do trabalho**. IV Seminário CETROS, 2013.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito econômico-filosófico. In: **Os pensadores: Marx**. São Paulo: Nova Cultural, v.1, 1987.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Vol. II, 7. ed., São Paulo: Difel, 1982.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIGUEL, José Carlos. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidade e profissionalização. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e política**. São Paulo: UNESP, 2006.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da EB. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 979-1001, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.
- NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de o trabalho docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, 2012.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005.
- NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Ver. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.
- OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. IN: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento ó um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, 2003.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- POCHMANN, Marcio. Juventudes na transição para a sociedade pós-industrial. In:
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de professores. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014.
- _____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, 2010.
- RESENDE, Lino Geraldo. Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia. **Revista Ágora**, n. 4, p. 1-17, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed., São Paulo: Moraes, 1981.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro *et al.* Regência compartilhada: vivenciando o currículo integrado. In: OLIVEIRA, Edna Castro de *et al* (orgs.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Goiânia: UFG, 2000. [Dissertação de Mestrado em Educação].

_____. **Tema Gerador: A Construção de uma Proposta Democrática Popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo**. Goiânia: UFG, 2003.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges. **Eixo Temático**. Goiânia, 2013. [Mimeo]. Disponível em: [HTTP://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/eixo_tematico_discussaometodologic.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/eixo_tematico_discussaometodologic.pdf)

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; GARCIA, Lênin Tomazett. O Proeja no ensino médio em Goiás: as dificuldades do programa. **Revista Relatos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 157-168, 2011.

RODRIGUES, Paula Dannyelly Coelho *et al.* Especificidades da EJA: uma análise da prática docente em Jucati-PE. **XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão ó JEPEX**, p. 1-3, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 511-595, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno.; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional. **IX ANPED SUL**, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi**. Folha de S.Paulo, 26 abr. 2007.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Estudo pessoal do autor, [s.l.]:[s.d.].

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed., São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 152-180, 2007.

SESI. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Relatório anual: 2011**. Brasília: SESI, 2012.

SIGNORELI, Izabel Cristina Alves. **õCozinha Goianaõ**: identidade e tradição culinária em Bariani Ortêncio. Goiânia: PUCGO, 2010. [Dissertação de Mestrado em História].

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo: PUCSP, 2004. [Tese de Doutorado em Educação].

_____. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Ivonete Maria da. **"Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda**: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Goiânia: UFG, 2004. [Dissertação de Mestrado em Educação].

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos ó EJA**: tudo junto e misturado! Belo Horizonte: UFMG, 2010a. [Dissertação de Mestrado em Educação].

SILVA, José Santana da. Intelectual orgânico: organizador, educador e dirigente político. **Revista Plurais**, v. 1, n. 1, p. 84-105, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: visão dos gestores. Brasília: UnB, 2010b. [Dissertação de Mestrado em Educação].

SOARES, M. **As políticas sociais e o Banco Mundial**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC/UNESCO, 2008.

SOUSA, Joeline Rodrigues. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. Fortaleza: UFC,

2012. [Dissertação de Mestrado em Educação].

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino: Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) óFederal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO I
PÚBLICO ALVO E INSTITUIÇÕES
PARCEIRAS DO PRONATEC

Quadro 3: Público alvo e instituições parceiras do Pronatec

PÚBLICO ALVO	QUEM PROCURAR
Estudantes do ensino médio da rede pública	Unidades de ensino da EB que tenham ensino médio, e/ou secretaria estadual e distrital de educação.
Cadastrados no CadÚnico	Centro de Referência de Assistência Social ó CRAS, vinculados às prefeituras, e/ou secretarias estaduais de assistência social.
Mulheres Cadastradas no CadÚnico	
Jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto	
Jovens em situação de vulnerabilidade social que participam do Projeto Vira Vida	
Beneficiários do Seguro-Desemprego	Sine e outras agências do trabalhador
Trabalhadores	
Participantes do Programa Jovem Aprendiz	
Cidadãos interessados em realizar processo de certificação de saberes	
Jovens que participam do ProJovem Trabalhador	
Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer	Secretarias estaduais e municipais de turismo
Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer	Empresas do setor de turismo, hospitalidade e lazer
Jovens em situação de vulnerabilidade egressos do Projeto Vira Vida	Secretarias estaduais e municipais de turismo

Praças do Exército em prestação de serviço Militar	Comando local do Exército
Praças da Aeronáutica em prestação de serviço Militar	Comando da Aeronáutica
Praças da Marinha em prestação de serviço Militar	Comando da Marinha
Praças do Exército que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses e Atiradores de Tiro de Guerra	Organizações militares
Praças da Aeronáutica que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses	Comando da Aeronáutica
Praças da Marinha que deram baixa do Serviço Militar nos últimos 12 meses	Comando da Marinha
Trabalhadores que atuam ou pretende atuar no setor aquaviário	Órgãos de execução do sistema de ensino profissional marítimo
Público da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária	Emater, ATER, Seaprof, Sindicatos
Jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado	Órgãos estaduais de execução do sistema socioeducativo
Pessoas com deficiência	Órgãos de gestão da política da pessoa com deficiência; entidades representativas da sociedade civil vinculadas à política da pessoa com deficiência
População em situação de rua	
Trabalhadores para os setores relacionados ao Plano Brasil Maior	Entidades representativas da indústria
Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nas áreas de produção, programação e distribuição de	Prefeituras participantes do Programa Cidades Digitais. Associações e Federações de empresas do setor. Convenientes do programa

informações e dados sobre plataformas de radiodifusão ou telecomunicações	de Conteúdos Digitais Criativos
Privados de liberdade em regime aberto e semiaberto e egressos de Estabelecimentos Penais	Unidades prisionais; secretarias estaduais de administração prisional ou órgãos congêneres; grupo de monitoramento da execução penal vinculado ao Conselho Nacional de Justiça
Cumpridores de penas Sistemas Penitenciários em regime fechado	
Trabalhadores em processo de reabilitação profissional	Postos do INSS
Trabalhadores para atender as demandas do mercado cultural	Secretarias estaduais e municipais de cultura
Pescadores e aquicultores que atuam ou pretendem atuar nos setores pesqueiros e aquícola	Superintendências federais da pesca e aquicultura
Jovens que participam do Pronatec ProJovem Urbano	Secretarias municipais e estaduais de educação
Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do Pronatec ProJovem Urbano com idade igual ou superior a 18 anos	Secretarias municipais e estaduais (órgãos gestores da EJA e do ProJovem)
Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do Pronatec ProJovem Urbano com idade igual ou superior a 18 anos	Secretarias municipais e estaduais (órgãos gestores da EJA e do ProJovem)
Estudantes matriculados no ensino fundamental EJA com idade igual ou superior a 15 anos, e no ensino médio EJA com idade igual ou superior a 18 anos	Secretarias municipais e secretarias estaduais (órgãos gestores da EJA)
Pessoas que atuam direta ou indiretamente em atividades relacionadas à defesa civil	Coordenações locais de defesa civil

Fonte: Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/cursos-pronatec>).

ANEXO II
LEGISLAÇÃO E ATOS NORMATIVOS
PRONATEC

Quadro 4: Fundamentação legal

DATA DE CRIAÇÃO	LEI	DESCRIÇÃO
26/10/2011	12.513	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.
05/06/2013	12.816	Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 5: Portarias MEC

DATA DE CRIAÇÃO	PORTARIA	DESCRIÇÃO
12/03/2012	185	Fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
05/03/2013	160	Dispõe sobre a habilitação de instituições e sobre a adesão das respectivas mantenedoras ao Pronatec.
06/03/2013	161	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, na modalidade de educação profissional e tecnológica.
07/03/2013	168	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
26/04/2013	362	Dispõe sobre alteração no art. 74 da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013.
27/06/2013	20	Dispõe sobre a Tabela de mapeamento de cursos técnicos para oferta na forma subsequente por intermédio da Bolsa-Formação Estudante e correlação com cursos de graduação.
31/07/2013	671	Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisute), para acesso a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente
09/10/2013	1007	Altera a Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
21/01/2014	01	Altera a Portaria SETEC/MEC nº 20, de 27 de junho de 2013, que aprova a Tabela de Mapeamento de cursos técnicos para oferta no âmbito do Pronatec.
07/02/2014	114	Altera a Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
07/03/2014	197	Dispõe sobre a obrigatoriedade das instituições de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica ofertantes de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional articulados à educação básica a responder anualmente o Censo Escolar da Educação Básica.
13/07/2014	701	Altera a Portaria MEC nº 160, de 5 de março de 2013, que dispõe sobre a habilitação de instituições e sobre a adesão

		das respectivas mantenedoras ao Pronatec.
05/07/2014	26	Institui Comissão para analisar oferta de Cursos Técnicos do PRONATEC.
25/11/2014	991	Altera a Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
01/11/2005	01	Dispõe das instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 187.000.000,00 (cento e oitenta e sete milhões de reais).
02/03/2015	02	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 21.679.079,81 (vinte e um milhões, seiscentos e setenta e nove mil, setenta e nove reais e oitenta e um centavos).
01/04/2015	04	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 131.393.229,20 (cento e trinta e um milhões, trezentos e noventa e três mil, duzentos e vinte e nove reais e vinte centavos).
01/04/2015	05	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais).
09/04/2015	06	Torna público a instituição, na condição de parceira ofertante de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, apta a receber recursos financeiros no total de R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais).
27/04/2015	07	Torna público a instituição, na condição de parceira ofertante de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, apta a receber recursos financeiros no total de R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais).

		milhões de reais).
04/05/2015	10	Torna público instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 57.000.000,00 (cinquenta e sete milhões de reais).
05/05/2015	11	Torna público a instituição, na condição de parceiro ofertante de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, apta a receber recursos financeiros no total de R\$ 2.064.827,00 (dois milhões, sessenta e quatro mil, oitocentos e vinte e sete reais).
06/05/2015	12	Institui a Comissão de Habilitação de Instituições Privadas de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.
03/06/2015	14	Ajuste orçamentário de repasse de recursos para Redes Públicas de Educação Profissional e Tecnológica e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego ó Pronatec.
08/06/2015	15	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 180.000.000,00 (cento e oitenta milhões de reais).
22/06/2015	16	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais).
22/06/2015	17	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões).
09/07/2015	22	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber

		recursos financeiros no total de R\$ 108.000.000,00 (cento e oito milhões de reais).
06/08/2015	24	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 11.500.000,00 (onze milhões e quinhentos mil reais).
13/08/2015	817	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
20/08/2015	27	Torna público as instituições relacionadas no quadro abaixo, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais).
02/09/2015	30	Torna público as instituições, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 100.000.000,00 (trinta milhões de reais).
13/10/2015	34	Torna público as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais).
26/10/2015	36	Torna público as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 120.000.000,00 (cento e vinte milhões de reais).
09/11/2015	38	Torna público as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 110.000.000,00 (trinta milhões de reais).
22/12/2015	1.152	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação.

01/01/2016	01	Torna público que as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, estão aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais).
07/01/2016	02	Torna público que as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, na forma presencial, estão aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 78.500.000,00 (setenta e oito milhões e quinhentos mil reais).
02/02/2016	06	Torna público que as instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, na forma presencial, estão aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 111.500.000,00 (cento e onze milhões e quinhentos mil reais).
16/03/2016	07	Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às Instituições de Ensino, visando à execução da Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec.
07/04/2016	10	As instituições relacionadas, na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, estão aptas a receber recursos financeiros.
14/04/2016	11	Retifica o art. 2º da Portaria nº 14 de 03 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial da União ó Seção no. 1 ó Pag. 19, de 05 de junho de 2015. Ajusta a Portaria nº 07, de 29 de abril de 2014, publicada no Diário Oficial da União do dia 02/05/2014, seção I, página 17.
03/05/2016	12	Aprova a quarta edição do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, revisada e atualizada, na forma do anexo I a esta Portaria.
11/05/2016	18	Dispõe sobre o Repasse de Recursos Financeiros destinados às Instituições de Ensino, para a Execução da Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 6: Guia Pronatec de Recursos FIC

DATA DE CRIAÇÃO	PORTARIA	DESCRIÇÃO
03/11/2011	1.568	Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada.
05/10/2012	1.232	Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada.
20/09/2013	899	Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 7: Resoluções FNDE (Rede Federal)

DATA DE CRIAÇÃO	RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
11/11/11	62	Critérios e procedimentos para a transferência de recursos e prestação de contas para a oferta da bolsa-formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec.
20/12/2011	72	Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.
16/03/2012	04	Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.
12/03/2013	06	Altera a Resolução/CD/FNDE nº 04, de 16 de março de 2012, que estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 8: Resoluções FNDE (Redes Estaduais, Municipais e Distrital)

DATA DE CRIAÇÃO	RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
28/06/2012	23	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
20/03/2013	08	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
10/10/2013	39	Altera a Resolução CD/FNDE nº 8, de 20 de março de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
06/03/2014	03	Altera o art. 3º da Resolução nº 8, de 20 de março de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 9: Resoluções FNDE (SNA)

DATA DE CRIAÇÃO	RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
11/11/2011	61	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas visando à oferta de Bolsa-Formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec.
25/11/2011	66	Altera a Resolução CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011.
28/12/2011	74	Altera o § 1º do Art. 9º e a numeração dos artigos finais, a partir do Art. 20 da Resolução CD/FNDE nº 61 de 11 de novembro de 2011.
16/03/2012	03	Altera a Resolução CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011.
15/08/2012	33	Altera o § 4º do art. 8º da Resolução CD/FNDE nº 3, de 16 de março de 2012.
06/03/2014	02	Altera o art. 3º da Resolução nº 7, de 20 de março de 2013, que estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
20/03/2013	07	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas visando à oferta de Bolsa-Formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec, a partir de 2013.
13/12/2013	55	Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros da Bolsa-Formação do Pronatec aos serviços nacionais de aprendizagem participantes da Rede e-Tec Brasil, para que estes ofertem educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, executem e prestem contas desses recursos, a partir de 2013.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 10: Resoluções FNDE (IES e ETNM Privadas)

DATA DE CRIAÇÃO	RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
05/06/2013	30	Estabelece procedimentos para o pagamento da Bolsa-Formação Estudante às mantenedoras de instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, ofertada na forma subsequente, no âmbito do Pronatec.
11/12/2013	50	Altera os arts. 2º, 3º, 5º e 6º da Resolução CD/FNDE no 30, de 5 de julho de 2013, que estabelece procedimentos para o pagamento da Bolsa-Formação Estudante a mantenedoras de instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, ofertada na forma subsequente, no âmbito Pronatec.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

Quadro 11: Notas Técnicas

DATA DE CRIAÇÃO	NOTA TÉCNICA	DESCRIÇÃO
2014	278	Dispõe sobre o balanço do Pronatec e perspectivas para o período 2012-2015.

Fonte: MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/legislacao>)

ANEXO III

Edital n. 35, DE 27 de março de 2013

PROEX/BF/PRONATEC/IFG

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

EDITAL Nº 35/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG

**PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE RESERVA
BOLSISTAS - BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC
CÂMPUS GOIÂNIA**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG –, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e da Coordenação Geral da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – BF/PRONATEC –, considerando a Lei Federal nº 12.513/2011 e a Resolução CD/FNDE nº. 04, de 16 de março de 2012, do Ministério da Educação, faz saber aos interessados que estarão abertas as inscrições para o Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas, destinado à formação de cadastro de reserva de profissionais que poderão atuar nos cursos FIC aprovados pela SETEC/MEC, no âmbito da BF-PRONATEC/IFG.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O presente Processo de Seleção Pública Simplificada destina-se à formação de cadastro de reserva de profissionais, integrantes ou não integrantes do quadro de servidores do IFG, que poderão atuar como: Professor, Orientador formador, Apoio acadêmico no âmbito da BF/PRONATEC/IFG.

1.2. O pagamento de bolsa aos profissionais que atuarão nos cursos da BF/PRONATEC obedecerá aos parâmetros contidos na Resolução CD/FNDE nº. 04, de 16 de março de 2012 do Ministério da Educação, observado o limite de carga horária de dedicação semanal.

1.3. A concessão de bolsas aos profissionais envolvidos na oferta de cursos da Bolsa-Formação da BF/PRONATEC dar-se-á conforme o estabelecido pelo art. 9ª Lei Federal nº 12.513/2011, observando as seguintes condições:

I - a carga horária semanal de dedicação ao programa para profissionais que não pertencem ao quadro de servidores ativos e inativos das instituições da Rede Federal de EPCT ficará limitada a 20 horas semanais, salvo a função de professor, que ficará limitada a 16 horas (de 60 minutos) semanais;

II - no caso de bolsista servidor ativo ou inativo do quadro permanente da Rede Federal ou de outra rede pública, a bolsa só poderá ser concedida mediante autorização do setor de recursos humanos da instituição à qual o servidor for vinculado;

III - no caso de bolsista servidor da Rede Federal ou de outra rede pública descrito no inciso II deste artigo, a bolsa ficará limitada a um máximo de 20 horas semanais, salvo a função de professor, que ficará limitada a 16 horas (de 60 minutos) semanais;

IV - na função de professor da Bolsa-Formação, o servidor ativo da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) só poderá atuar e receber bolsa no limite da mesma carga horária regular em que desempenha em sala de aula na instituição;

V – O número de bolsistas e a carga horária de cada um deverão ser compatíveis com a quantidade de beneficiários da Bolsa-Formação do PRONATEC, conforme o § 1º do art. 6º desta resolução.

1.4. Os profissionais não integrantes do quadro de servidores do IFG e não servidores públicos municipais, estaduais ou federais poderão receber bolsas no limite de três pagamentos ao ano.

1.5. A presente Seleção será regida por este Edital e executada por Comissão Local de Seleção instituída pelo Diretor Geral e Coordenador Adjunto do PRONATEC do campus Goiânia -BF-PRONATEC/IFG, conforme listados no [ANEXO I](#).

2. DAS ATRIBUIÇÕES

2.1. Ao PROFESSOR caberá:

- Elaborar Planos de Curso adequados às necessidades específicas de metodologia, conteúdos e avaliação do público-alvo.
- Participar dos encontros periódicos de formação e de planejamento das aulas e das atividades didáticas, promovidos pela equipe de acompanhamento pedagógico.
- Ministrar aulas em conformidade aos objetivos do Programa, dos Projetos de Curso e das políticas educacionais de inclusão.
- Elaborar materiais didáticos, adequando os conteúdos, mídias e bibliografia às necessidades dos estudantes.
- Propiciar espaço de acolhimento e debate com os estudantes.
- Avaliar o desempenho dos estudantes.
- Registrar a frequência e o desempenho acadêmico dos estudantes.
- Atuar em regência conjunta, quando previsto no Plano de Curso.

2.2. ORIENTADOR – FORMADOR caberá:

- Realizar a formação das equipes.
- Assessorar o planejamento pedagógico.
- Assessorar a elaboração dos Planos de Curso.
- Assessorar a elaboração de materiais didáticos.

2.3. AO APOIO ACADÊMICO caberá:

- Realizar a matrícula dos estudantes, a emissão de certificados entre outras atividades administrativas e de secretaria determinadas pelo coordenador geral e adjunto.
- Apoiar a gestão acadêmica das turmas.

- Acompanhar e subsidiar a atuação dos professores.
- Organizar e arquivar toda a documentação relativa à execução acadêmica e pedagógica do Programa no câmpus.
- Auxiliar no uso dos equipamentos audiovisuais.
- Auxiliar os professores no registro da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes e realizar o lançamento dos consolidados no SISTEC.
- Organizar o controle de frequência alunos e da equipe de bolsistas.
- Auxiliar a Coordenação e a Supervisão de cursos nas suas atividades.
- Participar dos encontros de coordenação.

3. DO PROCESSO SELETIVO

3.1. A seleção será realizada em **fase única**, de caráter classificatório, mediante análise de currículo, segundo pontuação discriminada no [item 5.2](#) deste Edital.

3.2. O processo seletivo seguirá o seguinte cronograma:

ETAPA SELEÇÃO	DATA
Inscrições	27/03 a 05/04/2013
Resultado preliminar	08/04/2013
Apresentação de recursos	09/04/2013
Resultados dos recursos	10/04/2013
Resultado final	11/04/2013
Convocação	12 e 15/04/2013

3.5. O número de vagas, localidades, requisitos mínimos, cursos, disciplinas e carga horária estão relacionados no [ANEXO II](#).

3.6. Para a realização das inscrições e apresentação de recursos serão considerados os locais e horários estabelecidos pelo Câmpus Goiânia conforme [ANEXO I](#).

4. DAS INSCRIÇÕES

4.1. As inscrições são gratuitas e serão realizadas conforme cronograma apresentado no [item 3.2.](#), no setor de seleção do IFG – Câmpus Goiânia à Rua 75 nº 46 - Centro

4.2. Servidores do IFG em licença somente poderão concorrer às vagas caso o período de afastamento/licença finalize-se em março de 2013.

4.3. Os candidatos poderão inscrever-se a Orientador formador ou em mais de uma disciplina, curso e unidade de atendimento, desde que não exceda a carga horária média de 16 horas semanais.

4.4. A inscrição consiste na entrega da seguinte documentação:

- a) Ficha de Inscrição, devidamente preenchida, conforme modelos disponíveis para cada função no [ANEXO III](#).
- b) Cópia de diplomas/certificados que atendam os requisitos mínimos constantes na tabela disposta nos [ANEXO II](#).
- c) *Currículo Vitae* de acordo com cada vaga, conforme [ANEXO IV](#).

d) Comprovantes de atividades ou experiência para efeitos de pontuação dos critérios, conforme cada função, elencados no [item 5.2](#).

4.5. O candidato que não apresentar a documentação obrigatória completa ou deixar de apresentá-la no ato da inscrição não será considerado participante do processo seletivo.

4.6. Não haverá, sob qualquer pretexto, inscrição provisória, condicional, extemporânea ou com documentação incompleta, via procuração, fax-símile ou via Internet.

4.7. Será eliminado do processo seletivo, sem prejuízo das sanções penais cabíveis, o candidato que, em qualquer tempo:

- cometer falsidade ideológica com prova documental.
- utilizar-se de procedimentos ilícitos, devidamente comprovados por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico.
- burlar ou tentar burlar quaisquer das normas definidas neste Edital.

4.8. Para efeito de aprovação e classificação serão considerados aptos apenas os candidatos que atendam os requisitos mínimos de cada vaga, constantes no [ANEXO II](#) deste Edital.

5. DA CLASSIFICAÇÃO

5.1. A classificação do processo seletivo obedecerá à ordem decrescente do total de pontos obtidos na análise do currículo.

5.2. Para efeitos de classificação serão utilizados os critérios dispostos abaixo:

A) Professor

ITEM	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO
1	Tempo de docência ou experiência profissional na área de formação, comprovada por declaração ou cópia de contrato ou CTPS	05 (cinco) pontos para cada semestre de docência (máximo 10 semestres)
2	Experiência em docência na Educação de Jovens e Adultos, comprovada por declaração ou cópia de contrato ou CTPS	05 (cinco) pontos para cada semestre de docência (máximo 10 semestres), acumulável com o item 1.
3	Projeto de pesquisa (últimos cinco anos)	02 (dois) pontos por projeto cadastrado (máximo de 10 pontos)
4	Projeto ou Curso de extensão (últimos cinco anos)	02 (dois) pontos por projeto cadastrado (máximo de 10 pontos)
5	Supervisão de estágio (últimos cinco anos)	02 (dois) pontos por semestre (máximo de 10 pontos)
6	Titulação	05 (cinco) pontos para especialista; 10 (dez) pontos para Mestre ou 15 (quinze) pontos para Doutor (não acumuláveis)
7	Cursos, minicursos, seminários, colóquios, eventos acadêmicos	01 (um) ponto para cada evento (máximo de 10 eventos)

B) Orientador – Formador:

ITEM	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO
1	Experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, comprovada por declaração.	05 (cinco) pontos para cada semestre de docência (máximo 10 semestres)
2	Cursos e minicursos ministrados, na área da educação	05 (cinco) pontos para cada evento (máximo 10 eventos)
3	Palestras e seminários ministrados, na área da educação	01 (um) pontos para cada evento (máximo 10 eventos)
4	Titulação	10 (dez) pontos para especialista; 20 (vinte) pontos para Mestre ou 30 (trinta) pontos para Doutor (não acumuláveis)

C) Apoio acadêmico:

ITEM	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO
1	Experiência em atividades de secretaria escolar, comprovada por declaração ou cópia de contrato ou CTPS	05 (cinco) pontos para cada semestre completo de trabalho e 02 (dois) para frações de semestre (máximo 10 semestres)
2	Tempo de serviço em unidade escolar	1 (um) ponto para cada semestre completo de trabalho e 0,5 (meio) para frações de semestre (máximo 10 semestres)
3	Titulação	10 (dez) pontos para especialista; 20 (vinte) pontos para Mestre ou 30 (trinta) pontos para Doutor (não acumuláveis)

5.3. Em caso de empate, será considerado o critério abaixo:

- a) For mais idoso, conforme artigo 27 parágrafo único da Lei nº. 10.741/03.

6. DOS RESULTADOS E RECURSOS

6.1. O resultado da homologação das inscrições, da análise preliminar do currículo e o resultado final do Processo Seletivo serão divulgados no câmpus Goiânia na página eletrônica, no endereço listado no [ANEXO I](#), obedecendo ao cronograma apresentado no item 3.2

6.2 A Comissão Local de Seleção divulgará os resultados apenas dos candidatos considerados aptos, ou seja, que atendam aos requisitos mínimos.

6.3. Os candidatos poderão interpor recursos contra o resultado das inscrições homologadas bem como do resultado preliminar, por meio de formulário próprio ([ANEXO V](#)), conforme cronograma apresentado no item 3.4.

6.4. Não serão aceitos recursos entregues via procuração, nem através de correspondência postal, fax-símile ou via Internet.

6.5. Em hipótese alguma será aceita revisão de recurso ou recurso de recurso.

7. DA CONVOCAÇÃO E REMUNERAÇÃO

7.1. A convocação dos candidatos observará rigorosamente a ordem de classificação para cada função e local.

7.2. Para efeitos de implantação da bolsa do programa, o candidato habilitado deverá entregar na Coordenação da BF/PRONATEC os seguintes documentos:

- a) termo de compromisso ([ANEXO VI](#));
- b) cópia do RG, CPF e PIS/PASEP;
- c) cópia de comprovante de endereço;
- d) cópia de documento que conste os dados bancários (banco, número da agência e conta corrente);
- e) declaração do RH autorizando o servidor a atuar como bolsista da BF/PRONATEC – **somente para os servidores públicos.**

7.3. Os profissionais atuantes nos cursos da BF/PRONATEC receberão Bolsas no valor de:

FUNÇÃO	VALOR DA BOLSA
Professor	R\$ 50,00 (cinquenta reais) por hora (60 minutos) de aula, em conformidade com a carga horária da disciplina
Orientador – Formador	R\$ 36,00 (trinta e seis reais) por hora (60 minutos) de trabalho
Apoio Acadêmico	R\$ 18,00 (dezoito reais) por hora (60 minutos) de trabalho

7.4. As atividades de planejamento e formação, e demais ligadas ao ensino, que compõe as atribuições da função de professor, são consideradas complementares a atividade de aula e, portanto, não são remuneradas separadamente.

7.5. Os candidatos classificados e não convocados comporão cadastro de reserva técnica, que poderão extemporaneamente serem convidados a atuar em qualquer vaga e local que haja demanda, desde que atendam aos requisitos mínimos da vaga.

8. DAS ATIVIDADES

8.1. Os candidatos poderão ser convocados conforme as necessidades dos cursos, no decurso do tempo de validade deste Processo de Seleção Simplificada.

8.2. Os horários, turnos e dias de aula, bem como a distribuição da carga horária das disciplinas ficam a critério da Coordenação da BF/PRONATEC Câmpus Goiânia, cabendo ao bolsista acatar integralmente essas definições sob pena de desligamento da bolsa.

9. DOS IMPEDIMENTOS

9.1. Servidores do IFG ocupantes das funções de Coordenador Geral, Coordenadores Adjuntos, Supervisores de Cursos e Apoio as Atividades Acadêmicas e Administrativas do BF/PRONATEC não poderão exercer a função de professores dos Cursos do BF/PRONATEC.

10. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 10.1. A concessão da bolsa está condicionada à disponibilização financeira, à viabilização das turmas conforme número de alunos matriculados, da rigorosa ordem de classificação e do prazo de validade do processo seletivo.
- 10.2. O presente Processo de Seleção Pública Simplificada terá validade até 31 de dezembro de 2013, prorrogável por um ano.
- 10.3. A inexatidão ou irregularidade de informações, ainda que constatadas posteriormente, eliminará o candidato do processo seletivo, declarando-se nulos todos os atos decorrentes de sua inscrição.
- 10.4. A inscrição do candidato implicará o conhecimento destas normas e o compromisso de cumpri-las.
- 10.5. É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação dos resultados das etapas de avaliação.
- 10.6. Em qualquer etapa do processo seletivo, será excluído o candidato que utilizar meio fraudulento.
- 10.7. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Local de Seleção e pela Coordenação Geral da BF-PRONATEC/IFG.

Goiânia, 27 de março de 2013.
PAULO CÉSAR PEREIRA
Reitor do IFG

ANEXO I – HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DO CÂMPUS

Câmpus	Horário	Endereço	Site
Goiânia	Segunda a sexta 14:00 – 17:00	Rua 75 nº 46 – centro – CEP: 74 055 110 Goiânia - Goiás	http://www.goiania.ifg.edu.br/

ANEXO II – VAGAS

1) Professor

IFG SME - VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE VARGAS – RUA SÃO LUIS QD 27 Nº 100 – JOÃO VAZ

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Eletricista industrial	Motores elétricos	1	20h	Graduação em engenharia elétrica ou engenharia de controle e automação ou Técnico em Eletrotécnica
	Dispositivos elétricos – comando e proteção	1	20h	Idem
	Manutenção industrial	1	10h	Idem
	Comandos elétricos	1	40h	Idem
	Controlador lógico programável - DLP	1	20h	Idem
	Inversores de frequência e soft starter	1	20h	Idem
	Eletropneumática básica	1	12h	Idem
	Transformadores	1	15h	Idem
	Subestação – SE	1	15h	Idem
	Normas técnicas	1	8h	Idem
Desenho técnico	1	10h	Idem	

IFG – SME – VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC – ESCOLA MUNICIPAL BUENA VISTA – RUA POUSO ALEGRE ESQ. C/ RUA PORTO FRANCO . APN

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR.TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Mestre de obras (2 turmas)	Introdução à leitura de projetos	1	20h	Engenheiro civil ou arquiteto

IFG – SME – VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC – ESCOLA MUNICIPAL JALES MACHADO SIQUEIRA – RUA ARUANA QD K-1 Nº 61 – JARDIM BELA VISTA

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR.TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Eletricista industrial (2 turmas)	Motores elétricos	1	40h	Graduação em engenharia elétrica ou engenharia de controle e automação ou Técnico em Eletrotécnica
	Dispositivos elétricos – comando e proteção	1	40h	Idem
	Inversores de frequência e soft starter	1	40h	Idem
	Transformadores	1	30h	Idem
	Subestação – SE	1	30h	Idem
	Normas técnicas	1	16h	Idem
	Manutenção industrial	1	20h	Idem
	Desenho técnico	1	20h	Idem

IFG – SME – VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC – ESCOLA MUNICIPAL PROF. NADAL SFREDO – RUA CM-5 QCL C-2 Nº 02 – JARDIM LIBERDADE

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR.TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Mestre de obras	Introdução à leitura de projetos	1	20h	Engenheiro civil ou arquiteto
	Fundações	1	60h	Engenheiro civil

IFG – SME – VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC – ESCOLA MUNICIPAL JESUÍNA DE ABREU – RUA IGARITE Nº 50 – PARQUE AMAZÔNIA

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR. TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Mestre de obras (2 turmas)	Fundações	1	120h	Engenheiro civil

IFG –SME – EA-VAGAS PARA PROFESSORES DE CURSOS FIC PRONATEC – E. MUNICIPAL SENADOR DARCY RIBEIRO – RUA SR 38 QD 51 Nº 77- SETOR RECANTO DAS MINAS

CURSO	DISCIPLINAS	Nº DE VAGAS	CARGA HOR. TOTAL	REQUISITOS MÍNIMOS
Montador e reparador de computadores	Ética e segurança no trabalho	1	20h	Técnico em segurança no trabalho com experiência em docência
	Formação do cidadão para o mundo do trabalho	1	20h	Graduação em qualquer área

2) Orientador Formador

Vagas	Carga horária semanal	Local onde atuará	Requisitos mínimos
7	10h	Unidades Remotas (Escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia)	Licenciatura e Experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e/ou Pós Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado) com projeto de pesquisa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

3) Apoio Acadêmico

Vagas	Carga horária semanal	Local onde atuará	Requisitos mínimos
1	10h	Escola Municipal João Braz – Rua São Salvador – Qd 28 nº 77 – Vila Jd São Judas Tadeu	Experiência com atividades de secretaria escolar
1	10h	Escola Municipal Pedro Costa de Medeiros – Rua Caravelas nº 240- Jardim Guanabara	Experiência com atividades de secretaria escolar
1	10h	Escola Municipal Prof. Nadal Sfredo – Rua CM- 5 – Qd CL – C-2 – Jardim Liberdade	Experiência com atividades de secretaria escolar

ANEXO III - FICHA DE INSCRIÇÃO - A

EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG
PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE RESERVA BOLSISTAS -
BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC

PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL		
Nome:		
Nº CPF:	Nº Identidade:	Órgão exp.:
DADOS PROFISSIONAIS		
Câmpus de Lotação (se servidor do IFG):		
Cargo (se servidor do IFG):	Matrícula Siape (se servidor do IFG):	
Formação:	Titulação:	
DADOS DA INSCRIÇÃO		
Curso	Disciplina	Local
ENDEREÇO		
Rua:		Nº
Compl.:	Bairro:	CEP:
Telefone:	Celular:	
E-mail:		

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Assinatura do candidato

(via do IFG)



COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO
EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG
PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE RESERVA BOLSISTAS -
BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC

PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL		
Nome:		
Nº CPF:	Nº Identidade:	Órgão exp.:

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Responsável Campus

(via do candidato)

ANEXO III - FICHA DE INSCRIÇÃO - B

EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG
PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE RESERVA BOLSISTAS -
BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC

APOIO ACADÊMICO // ORIENTADOR FORMADOR

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL		
Nome:		
Nº CPF:	Nº Identidade:	Órgão exp.:
DADOS PROFISSIONAIS		
Câmpus de Lotação (se servidor do IFG):		
Cargo (se servidor do IFG):	Matrícula Siape (se servidor do IFG):	
Formação:	Titulação:	
FUNÇÃO		
() Apoio Acadêmico () Orientador Formador		
Local onde atuará: () Câmpus () Unidade Remota: _____.		
ENDEREÇO		
Rua:		Nº
Compl.:	Bairro:	CEP:
Telefone:	Celular:	
E-mail:		

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Assinatura do candidato

(via do IFG)



COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO

EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG
PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE RESERVA BOLSISTAS -
BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC

APOIO ACADÊMICO ()

ORIENTADOR FORMADOR ()

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL		
Nome:		
Nº CPF:	Nº Identidade:	Órgão exp.:

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Responsável Campus

(via do candidato)

ANEXO IV – MODELO DE CURRICULUM VITAE

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Data de Nascimento:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Profissão:
- 1.5. Endereço Residencial:
- 1.6. E-mail:
- 1.7. Telefone para contato:
- 1.8. Documentação:
 - CPF n.º:
 - Identidade n.º:

Órgão expedidor:

Data de expedição:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação:

Nome do curso:
Instituição:

2.2 Pós Graduação:

Nível:
Nome do curso:
Instituição:

3. Projetos de Extensão

4. Projetos de Pesquisa

5. Orientação

Bolsista de pesquisa
Bolsistas de Extensão
Estágio

3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Instituição
Função:
Período:

4. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Evento
(natureza do evento)

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Assinatura do candidato

ANEXO V – MODELO RECURSO

**EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF/PRONATEC/IFG
PROCESSO DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA PARA CADASTRO DE
RESERVA BOLSISTAS - BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC**

Eu,....., portador(a) do
RG nº....., CPF nº....., inscrito(a) para a função de
....., apresento recurso junto à Comissão Local de Seleção
contra o resultado

Os argumentos com os quais contesto o referido resultado são:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Para fundamentar essa contestação, encaminho anexos os seguintes documentos:

.....
.....

.....(GO),..... dede 2013.

.....

Assinatura do(a) candidato(a)

RECEBIDO em...../...../...2013.

por.....

ANEXO VI – TERMO DE COMPROMISSO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
BF-PRONATEC/IFG**

TERMO DE COMPROMISSO

Pelo presente Termo de Compromisso, Eu, _____
_____ candidato (a) regularmente inscrito (a) na Seleção Pública Simplificada, EDITAL Nº 05/2013 – PROEX/BF-PRONATEC/IFG, para atuar como _____ do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, na condição de Bolsista, regido pela Lei Federal nº 12.513/2011 e a Resolução CD/FNDE nº. 04, de 16 de março de 2012 do Ministério da Educação assumo:

- Ter ciência de que a concessão da bolsa não gera vínculo empregatício e está condicionada à disponibilização financeira e à viabilização das turmas conforme número de alunos matriculados.
- Conhecer os dispositivos contidos na legislação que regulamenta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.
- Dedicar-me às atividades previstas conforme as atribuições de cada função.
- Participar das reuniões e encontros de formação promovidos pelos Coordenadores Geral e Adjunto e Supervisores de Curso, quando convocados.
- Estar ciente de que na função de professor só poderão atuar e receber bolsa no limite de 16 horas semanais, e para os integrantes do quadro de servidores do IFG no limite de 16 horas e/ou da mesma carga horária regular em que desempenha em sala de aula na instituição;

_____ (GO), ____ de _____ de 2013.

Assinatura do candidato

