

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARILENE FERREIRA DO NASCIMENTO

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA PROPOSTA CURRICULAR NO
CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFPA**

FORTALEZA

2012

MARILENE FERREIRA DO NASCIMENTO

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA PROPOSTA CURRICULAR NO
CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFPA**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S582f Nascimento, Marilene Ferreira do.

A organização do tempo e espaço na proposta curricular no curso de edificações do IFPA /
Marilene Ferreira do Nascimento. – 2012.

119 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

1.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Belém(PA). 2.Edificações – Estudo
e ensino – Belém(PA). 3.Ensino profissional – Belém(PA) – Currículos. 4.Ensino técnico
Belém(PA) – Currículos. 5.Jovens – Educação – Belém(PA). 6.Educação de adultos – Belém(PA).
7.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Currículos. 8.Programa Nacional de
Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e
Adultos (Brasil) – Currículos. I. Título.

CDD 373.246098115

MARILENE FERREIRA DO NASCIMENTO

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA PROPOSTA CURRICULAR NO
CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFPA**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

BANCA EXAMINADORA

Nota: _____

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Dayse Pontes Furtado
Universidade Federal do Ceará – UFC

Examinadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Regina Rodrigues Lima
Universidade do Vale do Acaraú - UVA

Examinadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Fortaleza, _____ de _____ 2012

A *Maria Lidia Azevedo Ferreira*, minha querida mãe e, *Antonio Ferreira Pantoja*, meu saudoso pai (*in memoriam*).

Ao meu querido Esposo *Aladim Nascimento (Alan)*, companheiro, que contribuiu de forma valorosa em amor, carinho e esforços para concretização deste.

E de modo particular ao meu amado filho *Aladim Júnior* que sempre incentivou e apoiou a minha trilha profissional, e a minhas queridas netas que são meu grande estímulo – *Maria Eduarda e Valentina*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Mestre dos Mestres, Pai celestial de amor supremo, pelo caminho, verdade e vida, pilares que norteiam minha vida.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane Dayse, minha eterna gratidão. Por meio de sua competência e compromisso com a Educação, orientou-me com rigor, paciência e cuidado e acima de tudo foi amiga e companheira. Seu apoio e condução foram indispensáveis nesta caminhada

À estimada Prof.^a Dr.^a Kátia Lima que, no processo de defesa do projeto, contribuiu de forma valorosa para a conclusão desta pesquisa.

À estimada Prof.^a Dr.^a Sandra Gadelha que deu contribuições significativas para a defesa do projeto.

Aos meus queridos pais, pela força, coragem e confiança que sempre demonstraram ter em cada objetivo por mim traçado.

À querida Tia Deusa, a minha eterna gratidão, pois contribuiu de forma significativa na trajetória de minha vida.

Ao meu esposo, Aladim Nascimento a gratidão pela sua compreensão, compartilhando de muitas reflexões aqui apresentadas, e filho e netas, pelo apoio e paciência, permitindo-me tranquilidade e segurança, se privando, muitas vezes, de minha atenção para que eu pudesse prosseguir nesta caminhada.

A minhas irmãs e irmãos, Eunice, Ilma, Isaac, Jorge, Domingos, Selma, Edson, Tereza, Ana Lidia, Nádia, Regina, Neldson, Ligia e Antonio, que por meio de um olhar, um abraço, diziam-me tudo, acreditando e confiando em mim, para que chegasse até aqui.

Aos meus tios e tias, primos e primas, e a todos os meus sobrinhos e sobrinhas que sempre estiveram presentes nos momentos de confraternização, alegrias e dificuldades. Aos meus tios Diquinho, Manduca, Dezinho e Zequita (*in memoriam*) pelas lições de fé e confiança que me auxiliaram na concretização deste.

Em especial, a Paulo Cesar e Flora, pelo apoio durante a minha estada em Fortaleza, meus sinceros agradecimentos por tudo.

À minha amiga e companheira de longas datas, Selma, sábia por se fazer presente, me acalmando por meio de sua amizade e principalmente pela sua fé.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da UFC, na linha do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos construídos e socializados.

A minha querida amiga coordenadora operacional do Minter/IFPA/UFC, Sônia de Fátima Rodrigues Santos, a quem sou profundamente grata pelas contribuições e estímulo para a concretização deste.

Ao Reitor do IFPA – Prof. Edson Ari de Oliveira Fontes e ao Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará e à Universidade Federal do Ceará pela parceria construída, que possibilitou a realização deste programa do Minter/IFPA/UFC.

Aos professores do IFPA e estudantes do curso de Edificações do PROEJA, que disponibilizaram tempo e atenção durante o grupo focal, e que tornaram possível a concretização desta pesquisa.

Sou profundamente grata também aos colegas de turma do Mestrado e Doutorado, pelo encorajamento e assistência – Carla, Ivonete, Inácia, Adria, Antuanete, Canto, Ana Lobato, Ângelo, Fernanda, Sandra Helena, Marta, Rosiane, Haroldo, Solange e Darlindo.

Às minhas colegas do setor pedagógico do Campus Belém, pelo respeito e carinho que sempre me proporcionaram.

Sou eternamente grata a todos que acreditaram na realização de um sonho que venho construindo em todo o percurso da minha vida acadêmica.

A todos, minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado da pesquisa de mestrado em Educação na linha de Movimentos Sociais, e tem como tema a organização do tempo e espaço na proposta curricular no Curso de Edificações do IFPA (Instituto Federal do Pará). Objetiva analisar a relação entre tempo e espaço no currículo prescrito e em ação do Curso de Edificações do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA), ofertado pelo IFPA. Dessa forma, visa identificar as concepções e princípios que contemplam as novas formas de organização curricular do PROEJA; as relações de tempo e espaço no desenvolvimento do currículo; e as metodologias que atendem às necessidades dos alunos em relação ao tempo e espaço no PROEJA. Trata de uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, em que foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, a fim de embasar os fundamentos teóricos que envolvem o problema. Apresenta uma análise e reflexão dos documentos oficiais acerca da temática. Paralelamente, discute os resultados obtidos a partir de questionários aplicados aos alunos e professores que fazem parte do curso pesquisado. Caracteriza os sujeitos nos aspectos pessoais e nível de conhecimento sobre o programa. Aborda o desenvolvimento do grupo focal, primeiramente com alunos, e em seguida com os professores que dialogaram sobre o tema, estimulados a falar de suas experiências envolvendo a escola. Verifica que a aproximação dos participantes permitiu uma melhor interação, o que favoreceu a troca de informações. Utiliza como base teórica e documental os estudos de Arroyo, Lima, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Frigotto e Freire, bem como o Projeto Pedagógico do curso de Edificações do IFPA para o PROEJA e demais documentos oficiais que dão base ao programa. Como resultado da análise dos documentos e planos de curso do PROEJA realizados neste trabalho, destaca que a concepção de integração a partir do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia estão mais próxima das ações dos sujeitos, professores, alunos, gestores do que a concepção de integração entre os conhecimentos, conforme sugere o Documento Base do PROEJA. Conclui que, nos planos de curso e em suas diretrizes, não há manifestação de integração entre as disciplinas de forma a criar novos conhecimentos ou conhecimentos integrados que ultrapassem na organização disciplinar a hierarquização dos conteúdos. O que se encontra nas prescrições curriculares são previsões de que a integração deverá ocorrer a partir de um diálogo entre as disciplinas e pela troca de experiências entre os professores. Revela, por fim, a materialização do conceito de integração em ações individuais e metodológica, muito distante da discussão necessária à quebra das barreiras entre as diferentes áreas e professores das diferentes disciplinas e as possibilidades de integração entre os diferentes teóricos.

Palavras-chave: Organização do tempo e espaço. Curso de Edificações. Instituto Federal do Pará. PROEJA. Proposta curricular.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research for Masters in Education in the line of social movements, and has as its theme the organization of time and space in the draft curriculum of the course of Buildings of IFPA. It aims to analyze the relationship between time and space in the curriculum in action of the course of Buildings of the PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, in the form EJA), offered by IFPA. It aims to identify the concepts and principles that addresses the new forms of organization of the curriculum PROEJA; to identify the relationships between time and space in curriculum development; and also to identify the methodologies that meet the needs of students over time and space in PROEJA. Uses a qualitative methodological approach, in which it was based on a literature on the subject, with the purpose of the theoretical basis involving the problem. Presents a reflection and analysis of official documents on the subject. Parallel to the second step, applies questionnaires to students and teachers who are part of the course in focus. At this phase, it objectives to characterize the subjects in the personal aspects and level of knowledge about the program. Approaches the development focus group, at first with students and then with teachers who conversed on the subject, encouraged to talk about their experiences involving the school. Verifies that the approachment allowed to the participants a better interaction, favoring the exchange of information. Uses as theoretical and documentary support the studies of Arroyo, Lima, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Frigotto and Freire; also the Educational Project of the course of Buildings of IFPA for PROEJA and other official documents that underlie the program. As a result of the analysis of documents and plans to travel PROEJA performed in this work, emphasizes that the concept of integration from the axis Science, Culture, Work and Technology are closer to the actions of individuals, teachers, students, managers who design integration of knowledge, as suggested by the Base Document PROEJA. Concludes that in the course plans and their policies there is no manifestation of integration across disciplines to create new knowledge or knowledge embedded in the organization beyond the disciplinary hierarchy of content. What is found in the curricular requirements are forecasts that integration should occur from a dialogue between the disciplines and the exchange of experiences among teachers. Reveals, at last, that the materialization of the concept of integration in individual stocks and methodological far the discussion needed to break the barriers between different areas and teachers from different disciplines and the possibilities of integration between the different theorists.

Keywords: Space and time organization. Course of Buildings. Instituto Federal do Pará. PROEJA. Draft curriculum.

LISTAS DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica
CEJAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEJA – Coordenadoria de Jovens e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONFITEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Eifpa – Escola Industrial federal do Pará
Etfpa – Escola Técnica federal do Pará
FIESP/CIESP – Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
GF – Grupo Focal
IBEAC – Instituto Brasileiro de Estudo e Apoio Comunitário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA – Instituto Federal do Pará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento Brasileiro de Jovens e Adultos
MEB – Movimento de Educação de Base
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI - Serviço Nacional da Indústria
TCU – Tribunal de Contas da União
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFC – Universidade Federal do Ceará

LISTAS DE FIGURAS

Gráfico 1	Distribuição dos professores participantes por gênero	44
Gráfico 2	Distribuição dos professores participantes por idade	44
Gráfico 3	Distribuição dos professores participantes por estado civil	44
Gráfico 4	Distribuição dos professores participantes por titulação	45
Gráfico 5	Distribuição dos professores participantes por tempo de docência	45
Gráfico 6	Distribuição dos alunos participantes por faixa etária	46
Gráfico 7	Distribuição dos alunos participantes por gênero	47
Gráfico 8	Distribuição dos alunos participantes por estado civil	47
Gráfico 9	Distribuição dos alunos participantes por nível de conhecimento do projeto	48
Gráfico 10	Distribuição dos alunos participantes por opinião sobre o tempo disponibilizado	48
Gráfico 11	Distribuição dos alunos participantes em relação ao estímulo e interesse despertados	49
Gráfico 12	Estímulo e interesse despertado nos alunos participantes	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
2.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	16
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	36
3 A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	40
3.1 O GRUPO FOCAL E SEUS RESULTADOS	50
4 O CURRÍCULO E AS SUAS RELAÇÕES COM O PROEJA	56
4.1 A EDUCAÇÃO INTEGRADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA	56
4.2 A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
4.3 O CURRÍCULO CONCEBIDO NO IFPA	63
4.4 METODOLOGIA	72
4.5 RELAÇÃO TEMPO/ESPAÇO ADEQUADA À FORMAÇÃO DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	74
4.6 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	77
4.7 TEMPO E ESPAÇO: NA PERSPECTIVA CURRICULAR	79
4.8 O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA	80
4.9 AS INVESTIGAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS ESPAÇOS	91
4.10 CONTEXTUALIZANDO OS ELEMENTOS TEMPO E ESPAÇO	93
4.10.1 Os elementos tempo/espaço nas concepções de Comênio, Rousseau e Dewey	93
4.11 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como interesse analisar a organização dos tempos e espaços na proposta curricular do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 205, incorporou como princípio, que toda e qualquer educação vise o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações.

De acordo com o Artigo 37, da LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade de Educação Básica, destina-se àqueles que não tiveram acesso oportuno ou continuidade de estudos na idade própria, e objetiva proporcionar prosseguimento de estudos no Ensino Fundamental e/ou Médio, consoante os dispositivos legais vigentes.

É uma modalidade estratégica do esforço do Governo Federal em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, não só por representar uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratar de postulados gerais transformados em direito constitucional, como consta no art. 208 (BRASIL, 1988), que reza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Conciliada à realidade histórica do atual processo de globalização econômica, a educação de jovens e adultos atravessou um momento de mudança conceitual, a partir da Lei nº 9394/96¹, como modalidade educacional, apresentando características próprias. Com a edição do Decreto nº 5.840/2006², a proposta direciona-se a integrar a EJA à formação para o mundo do trabalho.

O adulto, segundo a concepção do EJA, não é aquele sujeito que simplesmente entrou num curso profissional, e tampouco um estudante universitário, que busca aperfeiçoar profissionalmente seus conhecimentos, muito menos aquele com uma escolaridade regular.

¹ A Lei nº 9394/96 – Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

² Decreto nº 5.840/2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

As pessoas que compõem a EJA são homens e mulheres desempregados, trabalhadores em busca de uma melhor condição de vida, lutando no sentido de superar suas condições precárias, as quais são responsáveis pelos abandonos escolares, enfim, pelas raízes do analfabetismo.

A Educação de Jovens e Adultos responde ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. A reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, deve ser vista como uma reparação, ainda que tardia, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Ela deve traduzir-se como uma modalidade de educação para sujeitos, contextos, com histórias e configurações concretas. Assim, pode-se afirmar que a educação de jovens e adultos deve ser compreendida a partir de uma concepção mais ampla de educação, observada em suas múltiplas dimensões, como direito de todos e processo contínuo a ser desenvolvido ao longo da vida.

Na atualidade, a educação de jovens e adultos ainda não leva em consideração a realidade de cada aluno, seu conhecimento empírico, construído ao longo de sua vida. A educação deve ser vista como uma preparação para os desafios da vida e servir como qualificação para o mundo do trabalho. Nesta linha de pensamento, o texto se fundamenta nos trabalhos de Freire, Demo, Paiva, Frigotto, Arroyo e outros.

A realização desta pesquisa tem a intenção de aprofundar os estudos sobre a prática pedagógica dos professores na realização de seus procedimentos metodológicos de ensino no PROEJA, que foi implementado nas Instituições Federais objetivando atender uma ampla camada da população brasileira, que teve sua trajetória acadêmica regular interrompida, ficando, portanto, à margem do sistema escolar.

A motivação ampara-se também na experiência como professora na Educação Profissional há vinte anos, onde foi possível presenciar momentos de alegrias, conquistas e descobertas, tanto pelos alunos como pelos professores, que, na maioria das vezes, são professores sem formação específica nas Licenciaturas - apenas detentores de diplomas de Bacharéis e Engenheiros - carecendo da formação pedagógica e, muitas vezes, adquirem o conhecimento e o repassam por meio do improvisado, o que tem prejudicado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como elevando o estresse dos professores, que realizam várias tentativas de melhoria de suas práticas, muitas vezes sem sucesso.

Há que se destacar que durante a trajetória profissional como Pedagoga, também completamos a jornada de trabalho no setor pedagógico da escola, onde desenvolvemos um trabalho de orientação educacional junto aos alunos dos cursos técnicos de nível médio, além do suporte pedagógico ao trabalho dos professores, no qual foi possível vivenciar momentos em que estes resistiam ao trabalho pedagógico, ignorando a necessidade dessas ações para melhoria de sua prática pedagógica.

Nas aulas que ministrei de “Relações Humanas na Família e no Trabalho”, das turmas do PROEJA, nos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, foi possível observar as dificuldades encontradas pelos professores e alunos, relacionadas à estrutura curricular dos cursos.

Uma das dificuldades que se pode citar, em particular, se refere ao tempo e espaços em que se dá o processo ensino-aprendizagem, que no Campus Belém do IFPA pareceu bastante similar àqueles desenvolvidos no ensino regular, o que vem dificultando o processo e também causando o desestímulo e abandono dos cursos pelos alunos.

Percebemos a importância do PROEJA no processo de inclusão social e o desenvolvimento para a prática do exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho e, cada vez mais, sentíamos vontade de contribuir e aprender para fazer o melhor, principalmente promover os princípios de liberdade, justiça, e solidariedade. Tudo isso vem permitindo uma ação e reflexão sobre a prática, desenvolvida sobre o conhecimento dos limites possibilitados ao incorporar a leitura da proposta freiriana, para juntar as peças e integrar saberes.

A escolha do tema justifica-se em virtude dos estudos realizados no curso de especialização do PROEJA oferecido pelo IFPA. Neste, tivemos a oportunidade de aproximação com discussões em relação à organização curricular dos tempos e espaço da escola e a partir das citadas discussões buscamos refletir sobre os diversos documentos oficiais que norteiam as diretrizes para a acessibilidade do programa. Este estudo é relevante por considerar as questões relativas ao tempo e espaço nos currículos e cursos de PROEJA como são desenvolvidos no IFPA, conceitos importantes ao bom andamento do curso e basilares para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Para melhor compreensão dessa escolha o professor deve se sentir parte do contexto social de educandos que buscam a educação como o caminho na construção do saber. É através dos estudos que temos a possibilidade de melhorar nossa qualidade de vida. Vejo aí, cada vez mais perto, a relação com minha própria vida. A possibilidade de realização pessoal

pela oportunidade de estudar que me foi dada, sendo filha de mãe agricultora e pai pescador, dentre 15 filhos de um casal de família humilde, que apesar das dificuldades sempre me incentivou a estudar. A partir das necessidades percebi que a vida deve ser enfrentada a cada momento com garra, determinação, esperança e persistência. Vejo isso em muitos dos nossos alunos. Atualmente casada, mãe de um filho e duas netas, feliz por tudo que consegui alcançar até hoje por meio dos estudos, o que possibilitou perceber e assumir o compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao pesquisar sobre a organização curricular do tempo e espaço da escola percebi que há um tempo para ensinar e um tempo para aprender. Assim entendo que as aprendizagens e estratégias de ensino diferenciadas de acordo com os tempos de escolarização e de vida condicionam os processos de aprendizagem dos conhecimentos.

Nessa perspectiva dos alunos da EJA que retornam à estrutura educacional vigente, torna-se necessário oferecer um currículo que atenda às suas especificações e realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, considerando-se as grandes dificuldades econômicas, sociais e culturais que norteiam a vida desses sujeitos.

O objetivo geral propõe analisar a relação tempo e espaço, no currículo prescrito e em ação do Curso de Edificações do PROEJA no IFPA. Quanto aos objetivos específicos, são três: **identificar as concepções e princípios** que contemplam as novas formas de organização curricular do PROEJA; **identificar as relações de tempo e espaço no desenvolvimento do currículo**; e **identificar as metodologias** que atendem às necessidades dos alunos em relação ao tempo e espaço no PROEJA.

O estudo busca responder ao seguinte questionamento: a proposta curricular do Curso de Edificações do PROEJA da IFPA apresenta diferencial metodológico em relação ao curso de ensino médio regular?

Nesse sentido, é importante que o professor da modalidade jovem e adulto esteja preparado para trabalhar a realidade dos alunos, em sala de aula, pois a boa interação entre ambos propicia um excelente processo de ensino-aprendizado.

O percurso metodológico foi assim norteado: foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, com fins de embasamento dos fundamentos teóricos que envolvem o problema. Em seguida, foi realizada uma análise e reflexão dos documentos oficiais acerca do tema. Paralelamente ao segundo passo, foram aplicados questionários a alunos e professores da turma de Edificações do PROEJA.

Utilizei como instrumento inicial de levantamento de informações um questionário contendo perguntas abertas e, após, recorri à técnica de análise de conteúdo das informações. Esta análise foi realizada com base na interpretação das respostas destes sujeitos/atores sociais e suas respectivas visões sobre o assunto em pauta. Em seguida, os sujeitos participaram de sessões de grupo focal, nas quais discutiram sobre o tema central da pesquisa, orientados por algumas questões norteadoras do debate.

Estruturalmente, o texto está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento um breve relato sobre a Política Educacional Brasileira e a Educação de Jovens e Adultos. No segundo capítulo apresento a trilha metodológica da realização do estudo, explicitando o método e as técnicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo. No terceiro capítulo, apresento o Currículo e as suas relações com o PROEJA, abordando a proposta pedagógica do Curso de Edificações em PROEJA e sua forma de organização curricular, apontando as diferenciações do ensino regular em relação a modalidade PROEJA, de acordo com as orientações do Documento Base.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo visa construir um breve histórico da educação no Brasil, e sintetiza como se processou a estrutura educacional até os nossos dias. A história educacional brasileira é marcada por uma relação e divisão de classes sociais, em que a educação foi prioridade da elite, excluindo o povo do acesso a ela, já que seguia o modelo da metrópole portuguesa.

2.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação no Brasil iniciou com os jesuítas atravessando vários períodos de nossa história, todas as medidas eram adotadas a partir de Lisboa e durante todo esse tempo a educação não sofreu grandes alterações, pois cabia bem aos interesses da classe dominante. Em uma nação de índios e escravos não interessava para a metrópole institucionalizar um ensino que abarcasse esses dois grupos sociais desfavoráveis materialmente.

Apenas com a vinda da família real portuguesa é que são instituídas escolas que iriam oferecer cursos de Economia, Desenho, Matemática Superior, Escola de Cirurgia, Cursos Jurídicos e Escolas de Artes. Conforme afirma Brito (1997, p. 25),

na chamada independência política, é outorgada a primeira Constituição Brasileira, em 1824, que prevê a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, a clientela reduzia-se aos filhos dos homens livres.

A base da nossa economia era agrícola e a mão de obra era escrava e, portanto, os negros eram, na maioria, excluídos do processo educativo.

Na primeira fase da República, o ideal republicano não contribuiu para promover uma transformação social e a educação foi penalizada, ocorrendo algumas poucas reformas que visavam solucionar os problemas educacionais mais emblemáticos.

Foi na Constituição de 1937, chamada de Constituição do Estado Novo, que surgiram duas noções complementares sobre a educação: a que constava no Art. 15, inc. IX, versando que, à União, incumbia fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que devem obedecer as formações física, intelectual e moral da infância e da juventude; e a outra, cinco anos depois, quando o Ministro da Educação do

Governo Vargas, Gustavo Capanema, detonou o processo de reformas da educação, por meio das chamadas "leis orgânicas do ensino", começando com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei Nº 4.073, de 30/01/42.

Por meio do Decreto-Lei Nº 4.048, de 22/01/42, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Por sua vez, o Decreto-Lei Nº 4.244, fixou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, e o Decreto Nº 6.141, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Comercial e a do Ensino Agrícola, do Ensino Primário e do Ensino Normal, além do surgimento do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946, bem como a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

A Carta Magna de 1946, um documento que emergia ares democráticos, deu um impulso ao ensino no Brasil. Segundo Brito (1997, p. 32), a Constituição preconizava uma "preocupação em atender aos ideais de liberdade do homem e de contribuir para o desenvolvimento da educação".

Para Carneiro (2011), a Constituição de 1946, proclamada em clima de afirmação democrática, baseava-se em valores transcendentais que tinham, na liberdade, na defesa da dignidade humana e na solidariedade internacional, os dormentes de sustentação, na qual proclamava a educação como um direito de todos plasmado em princípios interligados.

Os princípios que Carneiro (2011) preceitua dizem respeito a: compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas; gratuidade do ensino oficial nos níveis ulteriores, para alunos carentes; obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados e, ainda, exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores; ingresso no magistério por meio de concurso de provas e títulos; fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social; responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino; e oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse de matrícula facultativa para os alunos.

Ainda segundo Carneiro (2011), a Carta de 1946, que expressa as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato administrativo e pedagógico descentralizado, sem que a União abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas-mestras de organização da educação nacional.

Foi a partir desta percepção que o Ministro da Educação da época, Francisco Mariani, oficializou uma comissão de educadores para propor a reforma geral da educação nacional. Com esta Carta, o Ministério da Educação e Cultura passou a exercer as atribuições de Poder Público Federal em matéria de Educação.

Segundo Arroyo (2004), desde o final dos anos 50, o país vivia a efervescência na educação de adultos principalmente por parte da sociedade civil. Em 1958, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, considerado um marco na área, que mostrou a variedade de posições ideológicas dos participantes sobre reavaliação, teorização e metodologia para a educação de adultos. Entretanto, um considerável avanço na educação surgiria na Lei 4.024/61, que apresentava uma flexibilidade curricular em caráter nacional, em que houve a quebra de rigidez dos programas, surgindo as disciplinas optativas nos estabelecimentos de ensino, mas que estariam sob as normas do Conselho Federal da Educação. Segundo Brito (1997), esta lei não funcionou na prática como se pretendia, haja vista que seu conteúdo não mais correspondia às necessidades do ensino na época.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 flexibiliza a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente. Esta flexibilização serviu, inclusive, para a migração interna do aluno que, por meio do mecanismo de aproveitamento de estudos, poderia trocar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomeçar.

Com o golpe de 1964, há uma nova ordem política no país que faz arrefecer os planos e atitudes do movimento estudantil por promover manifestações clamando por reformas amplas para a sociedade brasileira. O governo toma as providências cabíveis e "prevê que o Ensino Superior seja ministrado preferentemente em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados". Surge neste período a matrícula por créditos, acabando com os cursos seriados.

A educação de adultos foi deixada de lado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante os dois primeiros anos de governo militar, porém, por meio da pressão internacional, representada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é que foram retomadas ações nesta área.

Observamos, também, que inspirada na ideologia da segurança nacional, a Constituição de 1967 criou amplos espaços de apoio ao fortalecimento do ensino particular e ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental de 07 a 14 anos e, em contrapartida, retirou

a obrigatoriedade de percentuais do orçamento destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

De acordo com Camargo (2001), em 1967, por meio da Lei 5.379/67 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar educação continuada a adolescentes e adultos.

Em 1968 é criada a Lei nº 5.400, voltada ao recrutamento militar e ensino, referindo-se à alfabetização de recrutas em seu art. 1º: “Os brasileiros que aos 17 (dezesete) anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se” (BRASIL, 1968, não paginado). Dentro desse parâmetro, em 1969 surge a Emenda Constitucional conhecida como Emenda da Junta Militar, reafirmando que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Para Carneiro (2011), a Constituição de 1969, manteve, basicamente, todos os ângulos restritivos da Carta anterior. Recursos orçamentários vinculados ao ensino ficaram sob a responsabilidade dos municípios obrigados a aplicar, pelo menos, 20% da receita tributária no ensino primário. A escola passou a ter vigilância permanente dos agentes políticos do Estado. Neste período, editaram-se vários Atos Institucionais, acionados com muita frequência, contra a liberdade principalmente dos docentes.

A Lei 5.692/71, oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, representou uma mudança radical na estrutura básica do ensino brasileiro, pois o Curso Primário de quatro anos, e o Curso Médio Ginásial de três, formou o ensino de 1º grau de oito anos.

De forma semelhante, o Ensino Médio Colegial de três anos, se transformou em Ensino de 2º Grau com estrutura única, oferecendo, pelo mecanismo do currículo universal, a profissionalização compulsória, disponibilizada, legalmente, pela oferta de uma extensa gama de habilitações profissionais.

Os grandes eixos da citada lei foram: Ensino de 1º e 2º graus; Ensino de 1º Grau; Ensino de 2º Grau; Ensino Supletivo; Dos professores especialistas e financiamento. Assim, mantiveram o conceito de grau de ensino, presente na legislação anterior, onde cada grau corresponde a uma faixa etária determinada.

Neste sentido, o ensino supletivo ganhou capítulo próprio com cinco artigos, dentre os quais um destinava-se a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, não paginado), podendo abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação de algumas

disciplinas, assim como a atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados.

De acordo com Teberosky (1990), a sociedade civil começa a reagir por meio das manifestações dos movimentos sociais, a partir da metade dos anos 1970 até meados de 1980, momento em que o país passa por várias mobilizações, articulações políticas, ampliação e revisão de movimentos sociais educativos etc. Em 1985, o MOBREAL é substituído pela Fundação Educar (MEC), que dá apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis públicos (ONGs, empresas etc.), não mais executando diretamente os programas.

A Constituição de 1988 significou a reconquista de cidadania, quando a educação se tornou relevante em função das emendas populares exigirem como direito de todos, universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade, e que deve pautar-se pelos seguintes princípios fundamentais:

- a) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- c) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- d) Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- e) Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- f) Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- g) Garantia de padrão de qualidade.

O dever do Estado com a educação passou a ser efetivado mediante: a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de

programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Estado também garantiu a obrigatoriedade da educação básica para jovens e adultos, comprometimento que “visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [20--], p. 2).

No início dos anos 90, houve uma grande mobilização em prol da educação, em que se tinha, de um lado, o poder público federal sofrendo as exigências político-econômicas (nacionais e internacionais) por ações mais efetivas no setor e, de outro, demais instrumentos governamentais e não governamentais contribuindo com novas propostas e ideias. Como resultado, houve a atuação mais efetiva do MEC na educação, para crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos. Porém, em função do crescimento de intervenções das opiniões internacionais sobre os assuntos brasileiros, o Governo Federal teve que se posicionar com relação à educação de adultos. Assim, ele passou a atuar enquanto mediador de ações alfabetizadoras, delegando aos Estados e Municípios o desenvolvimento de políticas e ações mais efetivas na área.

Em 1995, por meio da Lei 9.131, é criado o Conselho Nacional de Educação, como órgão de Assessoramento do Ministério da Educação e do Desporto compondo-se de duas câmaras autônomas: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior, com a competência de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação.

Esta Lei alterou os dispositivos da Lei 4.024/61, como citado anteriormente, e em 20/12/96 são estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 9.394, aprovada com limitações conceituais e omissa em relação à incumbência dos Municípios em relação à educação; entretanto, com um grande acervo de virtudes legais distribuídos por eixos estruturantes, como:

- I. Conceito abrangente de educação;
- II. Vinculação da educação com o mundo do trabalho e com as diferentes práticas sociais;
- III. Padrões mínimos de qualidade do ensino;
- IV. Pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de ensino, como forma de ensejar o cumprimento da obrigatoriedade de ensino;
- V. Avaliação da qualidade do ensino pelo Poder Público;
- VI. Definição das responsabilidades da União, dos estados, dos municípios, das escolas e dos docentes;

- VII. Configuração dos sistemas federal, estaduais e municipais do ensino;
- VIII. Mapa conceitual preciso da educação escolar e da educação básica;
- IX. Requisito de relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais da escola;
- X. Construção da identidade do Ensino Médio;
- XI. Resgate da natureza e da finalidade da educação profissional;
- XII. Precisão conceitual para os elementos de despesas no âmbito da manutenção e do desenvolvimento do ensino;
- XIII. Fortalecimento das fontes e dos canais de financiamento da educação, incluída a fixação dos prazos de repasses de recursos para estados e municípios;
- XIV. Reconfiguração de toda a base curricular tanto da educação básica como um todo, como do Ensino Médio em particular. Neste caso, ganha relevância a educação tecnológica básica.

Observamos que na estudada Lei, o aparelho estatal define políticas e elege estratégias para operacionalizá-las. Dentre as políticas sociais básicas e permanentes está a educação, como direito humano fundamental, a qual generaliza o acesso, indiscriminado, às oportunidades do desenvolvimento intelectual e de sociabilidade, assim como requer a alocação de recursos adequados com a finalidade de plasmar competências e habilidades apropriadas à reconquista de padrões razoáveis de desenvolvimento, propiciadores de resultados socialmente relevantes.

Com o advento da Lei 9.394/96, acreditava-se que estaria sendo inaugurado um novo desenho de medidas de natureza estrutural, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor, atualização dos conteúdos e inovação metodológica, assim como a incorporação de sistemas de ensino dinamicamente articulados. Porém, para que isso aconteça se faz necessário definir um novo padrão de responsabilidades na formulação e implementação de políticas para a educação em todos os níveis.

Notamos que no artigo 1º da citada lei, o termo educação aparece com significações potencializadas, desdobradas para a educação escolar, como segue:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, não paginado).

Para Carneiro (2011), a LDB/96 atrai quatro conceitos estruturantes do novo mapa de referência da escola, enquanto espaço principal do processo educativo:

- Prática social: atividade socialmente produzida e, ao mesmo tempo, produtora de existência social. Significa, também, soma de processos históricos determinados pelas ações humanas.
- Mundo do trabalho: ambiente de construção de sobrevivência, mas também de transformação social.
- Movimentos sociais: esforços organizados de construção de espaços alternativos de organização coletiva com vistas à emancipação das coletividades.
- Manifestações culturais: expressões da cultura enquanto conceito antropológico. Reporta o mundo que o homem cria por meio de sua intervenção sobre a natureza, ou seja, por meio do seu trabalho. Neste sentido, não há cultura superior à outra: há, isto sim, culturas diferentes.

Os citados conceitos se resumem a dois: cidadania ativa e trabalho humano, binômio de sustentação de toda a programação da educação escolar.

Para os educadores, é essencial distinguir mundo do trabalho de mercado de trabalho. O primeiro é o campo por excelência da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. O segundo é lugar da empregabilidade, dos postos fixos de ocupação e, portanto, da profissionalização. Embora diferentes, estes conceitos se completam em uma visão unificadora de desenvolvimento e formação.

A educação é mais do que conhecimento. Este se compacta, muitas vezes, em uma dimensão formal, instrumental e metodológica, enquanto aquela, comprometida com a qualidade não apenas formal, mas também política de cidadania, busca a formação do sujeito histórico como identidade madura, qualificada socialmente e crítica e participativa politicamente (DEMO, 1996).

Educação e conhecimento, atualmente pode-se dizer que são conceitos caminhando juntos, considerando que a escola é o espaço de educação de sujeitos que vivem na sociedade do conhecimento. Nesta perspectiva, não se pode restringir a função da educação ao ensino, senão ampliá-la para um campo de compreensão potencializador e emancipador, que envolve

ações e processos complexos como: desenvolver, formar, qualificar, aprender a pensar, aprender a intervir e aprender a mudar.

Estes processos são, na verdade, ações humanamente qualificadoras, assim explicitadas na formulação da pedagogia de Paulo Freire (1982, p. 2) que afirma: "a educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira, quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade".

Nesse sentido, a Lei 9.394/96 determina em seu art. 37 que cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular, tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares.

Com a aprovação do Decreto 2.208/97, o ensino médio e técnico passa por uma regressão profunda, pois restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado - pedagogia das competências para a empregabilidade com base nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs e DCNs).

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação básica de adultos começou a delimitar o seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, quando, finalmente, começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

No período de 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, a qual pretendia, numa primeira etapa, propor uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A segunda etapa foi voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços educacionais.

Um princípio pedagógico já bastante assimilado dentre os que se dedicam à educação

básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade, vivenciada pelos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa.

A partir de meados da década de 1980, difundem-se, entre os educadores brasileiros, estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na Linguística e na Psicologia, que lançam novas luzes sobre a prática de alfabetização. Esses estudos enfatizam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transição e a decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados.

As propostas pedagógicas para a alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever significados em seus conhecimentos da língua ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. São com esses procedimentos que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-los e introduzindo novas informações.

Para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como ponto de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os novos alunos ou chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos.

O pensamento pedagógico de Freire (1993), assim como sua proposta para alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização de adultos orientados pela proposta do educador acima exposto, destacando que:

A alfabetização correta para o nosso país é aquela que se preocupa fundamentalmente com o exercício democrático, uma educação que se funde na capacidade, virtude e qualidade, e que se estimule por meio do exercício de uma educação libertadora (FREIRE, 1993, p. 72).

Ferreiro (2001) ressalta que, no âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 1990 não foram muito favoráveis. Historicamente o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas da EJA. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor.

Compreende-se, assim, a necessidade de se planejar uma educação inclusiva, que possa permitir a ascensão de todos à educação. É importante que se possa permitir aos

discentes uma forma de aprendizagem criadora, que potencialize a estimulação do livre pensar e fazer.

Observamos que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que direciona o ensino brasileiro, ao tratar das necessidades educativas de jovens e adultos fora da faixa etária atendida pela escola pública regular, contemplou, por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos - na Seção V, artigos 37 e 38 da presente lei - algumas particularidades que merecem ser analisadas à luz das implicações políticas e econômicas que incidem sua presença no cenário educacional.

O Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), da LDB, Capítulo II (Da Educação Básica), a seção V, denominada Da Educação de Jovens e Adultos, versa que a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

Seus cursos e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Isso significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Por isso o art. 37 diz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, não paginado).

A oferta dos cursos em estabelecimentos oficiais, afirmada pelas normas legais, e a dos exames supletivos da EJA, pelos poderes públicos, é garantida pelo art. 37, § 1º da LDB. A associação entre gratuidade e a oferta periódica mais frequente e descentralizada da prestação dos exames pode reforçar o dever do Estado para com esta modalidade de educação. Segundo as considerações apresentadas no artigo 37 da LDB 9.394, relativas às necessidades educacionais de jovens e adultos, por meio do Ensino Supletivo, percebe-se que o Estado busca integrar estes sujeitos, conforme reza o texto da LDB, no artigo referido a seguir:

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

§ 2º O poder público viabilizará, estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, não paginado).

Diante do quadro apresentado, a LDB 9.394/96 estabeleceu algumas oportunidades de acesso à conclusão de estágios relativos à escolarização dos sujeitos, conforme é expresso no artigo 38 da referida lei, em que se verifica a busca de regularização da situação escolar do cidadão brasileiro:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, não paginado).

Segundo as considerações apresentadas por Brito (1997), a proposta da LDB, em relação à educação de jovens e adultos, mediante o Ensino Supletivo, não consegue atender às necessidades e particularidades do sujeito envolvido no processo educativo, pois em sua maioria é composta por trabalhadores, ao qual o sistema de ensino deveria adequar-se à realidade vivenciada pelas classes trabalhadoras a fim de contextualizar a escola segundo as suas necessidades.

O art. 38 diz que os sistemas de ensino manterão cursos da EJA e exames supletivos e que, tanto podem ser no âmbito da oferta de educação regular para jovens e adultos (art. 4º, VII), quanto mediante cursos regulares e exames supletivos. Tais cursos e exames, de acordo com a Lei e as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento de estudos. Após a assinalação das novas faixas etárias, o § 2º do artigo prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários da EJA serão avaliados e reconhecidos por meio de exames.

Assim, o enfoque ora apresentado em relação aos reflexos sociais que o ensino supletivo configura diante da LDB 9.394/96, assegura-se em maiores relevâncias que o panorama educacional brasileiro recortado por ações isoladas dos grupos dominantes que controlam o processo educativo e distanciam cada vez mais a escola das camadas populares, resultando nos inúmeros fracassos verificados nos programas estabelecidos pelo governo federal em relação ao ensino.

A importância em estudar o ensino supletivo em conformidade com a sua disposição na LDB 9.394/96 coloca em discussão a possibilidade de assegurar o contexto educativo de acordo com o quadro apresentado no panorama econômico nacional, influenciado pelo processo da globalização em que a educação é voltada para a preparação do homem no mundo do trabalho. Assim, o estudo em questão oferece oportunidade para ampliar discussões e

buscar compreender a complexidade em que é colocada a educação na sociedade capitalista brasileira.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é questionar a dicotomia histórica estabelecida no que se refere à formação para o mercado de trabalho e à formação de caráter mais geral, inerente ao processo educativo escolar.

O que se observa é que a sociedade vive em constantes mudanças e o perfil do aluno muda de acordo com as necessidades que lhe são exigidas. A escola tendo que atender esta clientela precisa considerar que o aluno é fundamentalmente trabalhador. Portanto, precisa voltar-se ao interesse desta classe, em razão da demanda do mercado de trabalho cada vez mais competitivo que precisa buscar conhecimento na escola. Todavia, esse espaço escolar deve se ocupar em fortalecer e potencializar a criatividade do aluno, visto que a educação do tipo reprodutora tornou-se anacrônica.

É apostando nesta escola diferente que o aluno adulto que volta a estudar deseja encontrar, pois, além do desejo de concluir seus estudos básicos por exigência do mundo do trabalho, ele quer encontrar o novo, assuntos práticos, aprender fazendo, agindo, experimentando e criando. Os recursos tecnológicos adotados pelas escolas e profissionais de educação qualificados ajudam na aprendizagem do aluno.

Segundo Arroyo (2005), pensar na EJA como caminho de inserção dos educandos (as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da Educação. E o que chama atenção é que essa discussão fazia parte das preocupações de Paulo Freire na década de 1970 que, ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, alertava sobre os perigos da visão meramente tecnicista e muito em voga à época do regime militar no país. Infelizmente, percebe-se que esta discussão continua presente, influenciando, fortemente, os fundamentos que orientam a elaboração e o planejamento das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um processo que vem ocorrendo ao longo do tempo e tem sido um tema polêmico, controverso, desde que se começou a pensar em suas especificidades com relação ao ensino regular. Também está localizada inicialmente em uma perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população, em função do acesso à escolarização regular não ter sido possível.

É notório que Freire influenciou muitos movimentos culturais desencadeados na década de 60, participando de campanhas e movimentos de alfabetização em todo o país, tendo em vista a animação cultural e a educação popular. Neste período, João Goulart assume

o governo e propõe um Programa Nacional de Alfabetização, fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire", com a finalidade de deter a proposta e sua lógica inicial: o governo sabia que a educação freireana influenciava fortemente em função de que o conteúdo social servia de base para a conscientização, valorização da cultura popular e da leitura do mundo.

É impossível levar avante um trabalho de alfabetização ou compreender a alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo (FREIRE, 2011, p. 31).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), a EJA é definida como responsável por três funções, que são:

- Função Reparadora: refere-se à restauração do direito à escolaridade, um imperativo e um dos fins da EJA, a todos os cidadãos independentemente da idade ou sexo.
- Função Equalizadora: diz respeito à adequação da correlação idade/ano escolar, possibilitando a reentrada, nas atividades escolares, a quem teve seus estudos interrompidos.
- Função Qualificadora: referindo-se à tarefa de propiciar a todos a atualização continuada de conhecimentos (função permanente e última da EJA).

Percebemos, atualmente, que muitos são os agentes envolvidos com a EJA, sejam eles dos setores públicos ou do setor privado. Suas participações vão de cursos presenciais, à distância, regulares, livres, assim como aos modelos de educação voltados para a organização da sociedade civil como cursos de treinamento corporativos e tantos outros.

Dentre estes vários agentes pode-se enumerar:

- Governo Federal que, apesar de dar as diretrizes gerais para essa modalidade de ensino, não possui mais um órgão específico que centralize as questões da EJA (exemplo da Fundação Educar) e sim uma Coordenadoria de EJA, no caso a COEJA, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental - SEF do MEC, que dá apoio a projetos, convênios e parcerias.
- Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que atuam por meio de órgãos – como os Fóruns Estaduais Permanentes de EJA e de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), assim como escolas distribuídas em vários municípios brasileiros, que atendem especificamente àqueles que não concluíram seus estudos (fundamental e médio) em idade própria.

- ONG's e Associações civis educacionais, como:
 - a) Ação Educativa: grupo de interessados por assuntos da educação, que presta serviço por meio da produção de trabalhos científicos, de propostas para políticas públicas etc;
 - b) Instituto Paulo Freire: fundado por Paulo Freire, em 1992, compõe uma rede internacional de agentes ligados à prática da educação freiriana, com membros distribuídos em vinte e quatro países;
 - c) Movimento de Educação de Base (MEB): organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que atua há 38 anos na área da educação popular;
 - d) Instituto Brasileiro de Estudo e Apoio Comunitário (IBEAC): que desenvolve há 10 anos um amplo programa na educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo;
 - e) Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA): programa que reúne várias experiências de entidades públicas e privadas, governamentais e não governamentais, objetivando minimizar o analfabetismo nos estados brasileiros, onde são altos os índices de analfabetismo; entre outras instituições como:
 - UNESCO - além de ser uma importante incentivadora de eventos na área, suas orientações, são importantes na definição de novas ações sociais e políticas relacionadas à EJA.
 - Empresariado - Várias são as instituições e organizações privadas que atuam na EJA, pelo o menos de duas formas bastante importantes - realizando parcerias, como no caso do programa “Alfabetização Solidária” e por meio de entidades de classe, como a Confederação Nacional da Indústria - CNI, a Federação e o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP/CIESP, o Serviço Social da Indústria - SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

De acordo com Secretaria de Educação Fundamental - SEF (2002), a linha mestra da proposta curricular nacional para a Educação de Jovens e Adultos é a formação para o exercício da cidadania. Estas linhas mestra trazem os seguintes pontos:

- a) Considera fundamental a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem.
- b) Dá ênfase à relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno numa prática cooperativa e solidária.
- c) Reconhece os saberes gerados pelo indivíduo.

d) Propõe o compartilhamento de responsabilidade sobre a aprendizagem, na busca de alternativas que auxiliem o aluno a aprender a aprender.

e) Ressalta a importância de contemplar as diferentes naturezas do conteúdo escolares (conceituais, procedimentais e atitudinais) de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento amplo e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

Os alunos da EJA, com frequência, enfrentam na vida pessoal, social ou profissional, situações em que são exigidas avaliações, análises quantitativas, parâmetros lógicos, para a tomada de decisão na qual é conferido o instrumental matemático, por ofertar informações e modelos, e contribuição para a definição de atitudes a serem seguidas. Neste sentido, por exemplo, o ensino da Matemática contribuirá para a solução de problemas reais presentes no exercício de cidadania, sendo assim imprescindível a escolha dos métodos a serem trabalhados na EJA para que se confira significado ao aprendizado.

Penso que o currículo elaborado para esses alunos deve ser inserido na busca de solução para problemas reais, os quais devem demandar o desenvolvimento de estratégias coletivas com a finalidade de explorar conceitos e procedimentos. Desta forma, o instrumental ofertado aos alunos contribuirá para a compreensão das ciências como fonte de melhoria de condições de vida para estes.

De acordo com Gadotti (2007), pensar em currículo da EJA é buscar entendimento a respeito de quem são as pessoas a que ela se destina. Nessa perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação.

Portanto, a reflexão histórica em relação ao currículo da EJA no Brasil, mostra que a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, a fim de que problematize esse contexto e o relacione ao processo de ensino-aprendizagem, com vista também a alcançar uma educação de qualidade (GADOTTI, 1997).

Observamos que se tratando da relação pedagógica professor-aluno, normalmente determinada pela escola e pela prática docente, que está muito centrada no desenvolvimento

do currículo e não ocorre de uma forma dialogada, que deveria ser pautada em uma relação intersubjetiva, com destaque para a reflexão dialogada fundada no pensamento sócio-pedagógico de Freire (1983), por meio do método de conscientização.

Desse modo, a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Isso leva a pensar que as alterações curriculares deveriam ser constantes e com efetiva participação docente, a fim de possibilitar uma reprofissionalização dos professores, pois se acredita que professores e alunos precisam ser livres, encorajados, estimulados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros.

Percebemos, no decorrer da prática docente, que a cultura influencia o modo pelo qual as pessoas veem as coisas e compreendem conceitos, e este fato se acentua nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, em particular na concepção que eles têm sobre conhecimento geral. Desta forma, a ação do professor não pode ser considerada neutra em relação à consciência política, pois tudo que realiza, desde o seu comportamento, suas opiniões e atitudes, são observados e registrados pelos seus alunos.

Ao se considerar a dimensão curricular na formação da educação de jovens e adultos não se pode pensar em um processo de ensino e aprendizagem fora do contexto cultural, declarando-a como absoluta, abstrata e universal, pois essa visão seria a principal razão para a alienação e os fracassos da maioria dos estudantes da EJA, pois sabe-se que quando o aluno aprende de forma puramente memorística, o que ele pode ser capaz de fazer é representar ou utilizar mecanicamente o que está fazendo ou dizendo.

Considerando a escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem, desenvolvimento cultural dos conhecimentos socialmente construídos e culturalmente transmitidos, acredita-se que a mesma tenha um papel fundamental na sistematização dos conhecimentos adquiridos, cabendo ao professor propor situações didáticas que tornem os conhecimentos efetivamente assimiláveis e transmissíveis, permitindo aos alunos da EJA o uso competente dos mesmos aprendidos na escola.

Assim, podemos afirmar que a educação de adultos torna-se mais que um direito: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça

(CONFINTEA, 1997 *apud* BRASIL, 2001, p. 1).

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA – em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha.

Conforme o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2000), essa conferência teve como objetivos manifestar a importância da aprendizagem da EJA e conceber os compromissos regionais, em uma perspectiva de educação ao longo da vida que visasse a facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo, e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

Nos documentos produzidos na CONFINTEA, constata-se que a educação de jovens e adultos segue novas orientações devido aos processos de transformações socioeconômicos e culturais. O desenvolvimento da sociedade exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente.

A produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Assim, os quatro pilares educativos propostos – “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2000, p. 89) – constituem fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos. Ainda segundo este autor, a educação de jovens e adultos, deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

A EJA também deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural. Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.

De acordo com Haddad (2000), construir uma proposta curricular para um curso pressupõe, em primeiro lugar, identificar claramente sua identidade, a partir de um olhar

diferenciado para o público que atende, acolhendo de fato seus interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis à realidade de cada região, que se contemplem temas como cultura, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, participação trabalho, conhecimento da diversidade cultural brasileira, o exercício da autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, ao definirem suas funções, evidenciam a identidade dos cursos de EJA. Segundo as mesmas é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade e direito à escolarização, em toda a sua história social e de vida, a tantas pessoas.

Dando chance a todos, a escola contempla o aspecto equalizador, ainda que tardio, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, encontra-se fragmento, referente à relação currículo e cultura, no qual,

[...] a legitimidade, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país, não significa renunciar da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (MEC, SEF, 1997 *apud* CALDERONI; NASCIMENTO, 2009, p. 5).

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais soa bastante contraditória à proposição de um currículo de caráter nacional que acolha e defenda as diversidades culturais a partir de parâmetros previamente estabelecidos. E se tratando da Educação de Jovens e Adultos, é, por exemplo, a dicotomia historicamente estabelecida no que se refere à formação para o mercado de trabalho e à formação de caráter mais geral que é inerente ao processo educativo escolar.

Para Arroyo (2005), não justifica apenas pensar em Educação de Jovens e Adultos tomando como referência e objetivo a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho, pois se assim for, é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da Educação. Neste sentido, percebe-se que ainda é uma discussão presente, e que acaba influenciando, fortemente, os fundamentos que orientam a elaboração e o

planejamento das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente.

Faz sentido concordar com a posição de Arroyo (2005), pois a ênfase nessa ou em qualquer outra modalidade de ensino não pode ser exclusivista, mas, sim, deve pautar-se na busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano, como: a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive.

Neste cenário se situa o processo educativo, por vezes paradoxal, onde a questão curricular e as práticas pedagógicas acontecem se mantêm, são reproduzidas ou se transformam. Em relação a questão do currículo nem sempre é entendida pelas diferentes tendências teóricas da educação como central nessa relação educativa que acontece no espaço escolar.

A prática pedagógica é uma atividade comum fundamentada pelo conhecimento do outro como sujeito histórico e construtor de saberes e por meio de diálogo. Assim a construção do conhecimento implica na presença de sujeitos que interagem cada um com sua experiência de mundo e trocam saberes.

Para Fleuri (2001), o currículo deve ser pensado como aquela parte do processo educativo que tem como finalidade ajudar os educandos e educandas a compreenderem, a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo e nos espaços em que estão vivendo; a desenvolverem seu raciocínio lógico, no sentido de compreender suas experiências em contato com a natureza e com a sociedade e classe social a que se encontram ligadas.

Ao refletir sobre as relações educativas no espaço escolar, o citado autor busca nos mecanismos disciplinares de controle, historicamente presentes no processo educativo, elementos para explicar boa parte do que acontece na escola.

[...] O espaço escolar é, geralmente, constituído por um conjunto de edifícios cercados. Sua subdivisão em salas, corredores e pátios faz com que os indivíduos sejam identificados e obrigados a desempenhar, de modo articulado, diferentes funções. A ordenação por fileiras reparte e classifica os indivíduos num quadro vivo, tornando possível o controle da atividade de cada indivíduo, assim como do trabalho simultâneo de todos. As atividades escolares são previstas e controladas mediante o horário de aulas e intervalos. Nas diferentes aulas, as atividades são diferenciadas de modo a exigir adaptação a exigências formais diferenciadas por matérias e professores: Português, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, etc., mas, em todas estas

áreas, exige-se, invariavelmente, a sujeição aos condicionantes impostos pelas carteiras, cadernos, apostilas, chamadas, questionários, provas, sinais (FLEURI, 2008, p. 31).

A opinião do autor, demonstrada acima, descreve de forma bastante detalhada, o cenário escolar em sua estruturação e em sua rotina cotidiana de normas e regras. Porém, tudo isso só será possível se a mesma estiver muito bem enquadrada, e principalmente legitimada por uma determinada perspectiva curricular, bem como por orientação de práticas pedagógicas cotidianas.

Notamos que a maioria dos autores ao tratarem do currículo na Educação de Jovens e Adultos acaba seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades ditas regulares de educação.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Observamos que uma das finalidades mais importantes dos cursos técnicos integrados - seja a capacidade de proporcionar educação básica sólida, vinculados à formação profissional, seja a formação integral do educando - a qual contribua para a integração social do mesmo e proporcione também formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, foi criado com o objetivo de estruturar e consolidar uma política pública voltada para Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de que:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Nesse sentido, o Ministério da Educação elegeu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, buscando promover condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, assim como romper com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica.

Acreditamos que estudar política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, implica discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política, e na educação superior, entre outras possibilidades educativas, pois é notório, que para um programa ser desenhado de acordo com marcos referenciais do que é entendido como política educacional de direito, faz-se necessário o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica.

Assim por considerar que a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, esteja fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, acreditamos que a mesma pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Para isso se faz necessária a formulação de uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, oferecendo respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas principalmente sobre o campo de atuação profissional e sobre o mundo do trabalho.

Baseando-se nas teorias de educação, em reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio, assim como nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação consolidou os seguintes princípios:

- Inclusão da população em suas ofertas educacionais – este princípio refere-se ao papel e o compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais com os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular. Este busca evitar exclusões dentro do sistema, assegurando a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

- A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos – este princípio assegura o direito à educação contido na atual Constituição em nível de ensino fundamental como dever do Estado. A projeção do dever inicia-se na educação infantil e termina no ensino médio.
- A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio – este se refere à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, a qual exige períodos mais alongados, que resulte na consolidação dos saberes.
- O trabalho como princípio educativo que se vincula ao entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho - ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.
- Pesquisa como fundamento da formação - compreende como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além da contribuição para a construção da autonomia intelectual dos educandos.
- Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Considerando os princípios acima citados, e a EJA ser um campo específico de conhecimento, acredita-se que se faz necessário também que os professores atuantes nesta área sejam portadores de formação a qual permita mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.

A escola tendo que atender esta clientela precisa considerar que o aluno é fundamentalmente trabalhador, portanto, precisa voltar-se ao interesse desta classe, em razão da demanda do mercado de trabalho cada vez mais competitivo que precisam buscar conhecimento na escola. Todavia, esse espaço escolar deve se ocupar em fortalecer e potencializar a criatividade do aluno, visto que a educação do tipo reprodutora tornou-se anacrônica.

É apostando nesta escola diferente que o aluno adulto que volta a estudar deseja encontrar, pois além do desejo de concluir seus estudos básicos por exigência do mundo do trabalho ele quer encontrar o novo, assuntos práticos, aprender fazendo, agindo, experimentando e criando.

Consideramos necessário assegurar aos jovens e adultos no processo de construção do conhecimento, habilidades necessárias à vida despertando no aluno contato com a realidade global, em que há diferentes sistemas e códigos culturais. A metodologia de ensino

da EJA procura despertar as habilidades do aluno para que este possa enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

3 A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa que, segundo Forghieri (1993), o cerne do pensar fenomenológico pauta-se na intencionalidade por trabalhar com objetos intencionais, ou seja, com os objetos percebidos e visa descrever as coisas ou analisá-las na perspectiva de experiências adquiridas pelo sujeito. Assim, a descrição é decorrente da percepção do mundo de cada sujeito, retiradas das respostas aos questionamentos e pontos de vistas, expostos durante a realização das sessões do grupo focal.

A ideia de fenômeno, tal como está sendo usada neste contexto, segundo Martins (1994), encontra suporte nas visões idealistas, neo-idealistas, existencial e fenomenológica a respeito de realidade e do conhecimento.

Para que se possa descrever, captar, o que é vivido durante o envolvimento com a pesquisa, faz-se necessário refletir, compreender e tentar captar o sentido ou o significado, do que se passa com o fenômeno que integra a consciência e a realidade.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 18),

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências da existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

A fenomenologia utiliza objetivos com intencionalidade, sendo este o ponto central do pensamento fenomenológico e a devida percepção dos objetos, que serão descritos e analisados com experiências pessoais recolhidas. A descrição obtida ocorre conforme a visão de mundo existencial de cada indivíduo mostrando, então, uma ótica advinda da reflexão, tendo antes a pré-reflexão para se agir refletindo sempre sobre o que foi pensado.

O fenômeno congrega a consciência e o real, já a fenomenologia estuda o que se quer saber com o ser. Vê o fenômeno, deseja saber se o mesmo permite a consciência individual e o real. Para que se possa descrever, captar o que é sentido durante o envolvimento, faz necessário um afastamento parcial da vivência, que permita refletir, compreender e tentar

captar o sentido ou o significado do processo de ensino do PROEJA no caso nosso objeto de estudo.

O lócus da pesquisa é o campus Belém do IFPA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, localizado na Av. Almirante Barroso nº 1155, bairro do Marco. Esta instituição iniciou sua história como agência formadora a partir da lei nº 7566, de 23 de setembro de 1909, que criou dezenove escolas de aprendizes artífices nas capitais do Brasil, sendo efetivada sua implantação em 1º de agosto de 1910, com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices do Pará, tendo como propósito para sua concepção, conforme Bastos (1988 p. 20), sendo que se destinava a formação de operários e contra mestres, ensinando aos menores desprovidos de fortuna que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática. Lá se aprendia em oficinas de marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria.

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde, uma das consequências foi a primeira alteração de Escola de Aprendizes Artífices do Pará, para chamarmos Liceu Industrial do Pará.

No decorrer dos anos, esta instituição tem vivenciado uma trajetória de mudanças para atender as características assumidas pela educação profissional nos diversos momentos históricos do Brasil.

A partir de 1942, com as leis orgânicas instituídas pela reforma de Gustavo Capanema, mais precisamente por meio do decreto nº 4217, de 25 de fevereiro de 1942, que tratava do ensino industrial, o Liceu Industrial do Pará recebeu o nome de Escola Industrial de Belém.

Em de 16 de fevereiro de 1959, pela lei nº 3552, a Escola Industrial de Belém, foi transformada em autarquia federal com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

A partir de 1966, em pleno regime militar, já sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 20 de novembro de 1961, atuam como ensino profissional de 2º ciclo, iniciando segundo Bastos (1988), o processo gradativo de extinção do curso ginásio-industrial. Com essa mudança, a escola toma a denominação de Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA). A partir de 1968, a escola passa a ser denominada de Escola Técnica Federal do Pará – ETFPA, instalada em sede própria na Av. Almirante Barroso, nº 1155. E, para atender ao preconizado para a educação profissional no decreto nº 2208/97, a Escola Técnica

Federal do Pará em 18 de Janeiro de 1999 foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET- PA), nos termos da lei nº 9948 de 8 de dezembro de 1994.

No 2º semestre de 2008 ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os denominados Institutos Federais são um novo modelo de Instituição de Educação Profissional e Tecnologia, criado pelo Ministério da Educação em Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturado a partir do potencial instalado na rede federal de educação profissional e tecnológica representadas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas as Universidades Federais. No documento Concepção e Diretrizes, publicado em junho de 2008 que expressa os fundamentos dos Institutos, consta que “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e sócio-econômico” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2010, p. 3).

Segundo a referida publicação, o foco desse instituto será:

[...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2010, p. 3).

Os Institutos federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional e, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, abrirão novas expectativas para o ensino médio com o compromisso ao desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. A implantação deste Instituto perpassa pela expansão de rede federal de educação profissional e tecnológica, pela ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive na forma de educação a distância (EAD), pela formação de professores com a elevação da titulação e pela elevação da escolaridade, fato que inclui o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O CEFET-PA, em cumprimento ao decreto de nº 5.840, de 13 de julho de 2006, implementou o PROEJA na sua unidade sede, a partir do 1º semestre de 2007, cuja primeira oferta somou um total de 105 vagas distribuídas nos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, integrados com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O IFPA escolhido como local desta pesquisa configurou-se pelo fato de integrar a Rede Federal de Educação Tecnológica e por estar inserido na proposta de política pública de educação profissional integrada à educação básica, na modalidade prevista para o PROEJA e hoje se faz presente no cenário nacional entre as instituições que oferecem esta oportunidade educacional. Atualmente a instituição possui doze *campi*, sendo eles: Belém, Abaetetuba, Bragança, Santarém, Altamira, Itaituba, Marabá Rural, Breves, Tucuruí, Castanhal e Conceição do Araguaia.

Cada campus é responsável pelo seu desenvolvimento didático pedagógico, administrativo e financeiro, contando com o respaldo e acompanhamento de cinco Pró Reitorias: de Ensino, extensão, pesquisa, pós-graduação, desenvolvimento institucional e administração.

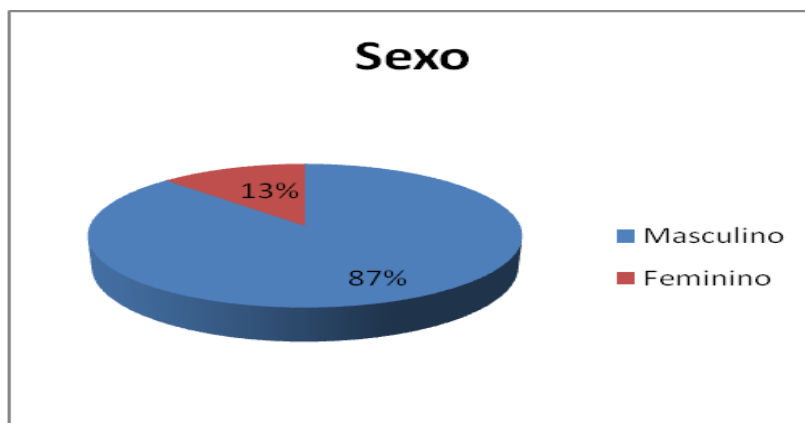
Para esta pesquisa foi selecionado o curso de Edificações, que hoje ocupa importante espaço entre os cursos do IFPA, além de ser um dos cursos que integram o PROEJA. Faz parte da base da Instituição com resultados satisfatórios para os estudantes, tanto em se tratando da área profissional, quanto da continuidade dos estudos no ensino superior. Também se levou em conta a afinidade da pesquisadora com o curso.

Os interlocutores da pesquisa são os professores e alunos, o Curso de Edificações do PROEJA é composto de dezesseis professores, que lecionam na turma do primeiro ano. Entre eles apenas oito professores se mostraram dispostos a participar da pesquisa, embora todos tenham sido convidados. Dos oito professores, quatro eram professores de disciplinas de formação geral e quatro, de disciplinas específicas da habilitação profissional.

Apliquei questionários a 08 (oito) professores e alunos. Os alunos foram escolhidos dentre os 34 (trinta e quatro) que compõem a turma de edificações PROEJA, por seu grau de participação, interesse e predisposição para participar desta pesquisa. O objetivo nesta fase foi caracterizar os sujeitos nos aspectos pessoais e nível de conhecimento sobre o programa

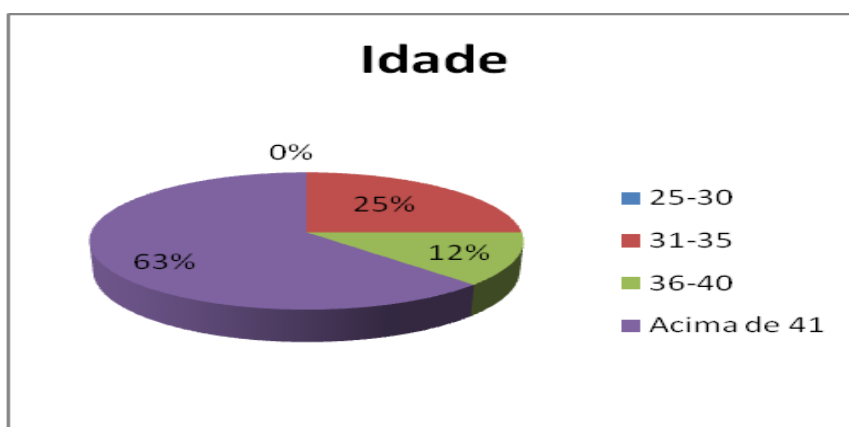
Em relação aos professores, 87% deles são do gênero masculino e 13% do gênero feminino, com faixa etária a partir dos 25 anos de idade. Observa-se que 63% estão em uma faixa etária acima dos 41 anos, e os demais se incorporando na faixa etária de 31 a 40 anos. No quesito estado civil, não há solteiros e nem viúvos, sendo 87% casados e 13% se enquadrando na opção “outros”, como se vê nos gráficos a seguir (gráficos 1, 2 e 3).

Gráfico 1 – Distribuição dos professores participantes por gênero



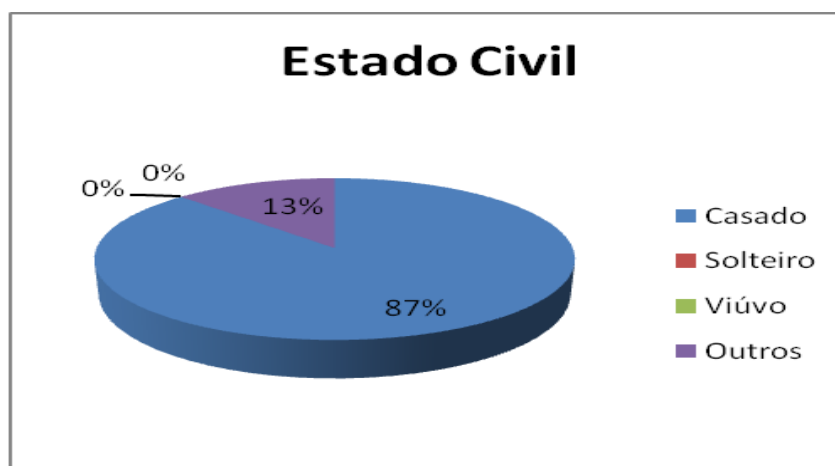
Fonte: a autora.

Gráfico 2 – Distribuição dos professores participantes por idade



Fonte: a autora.

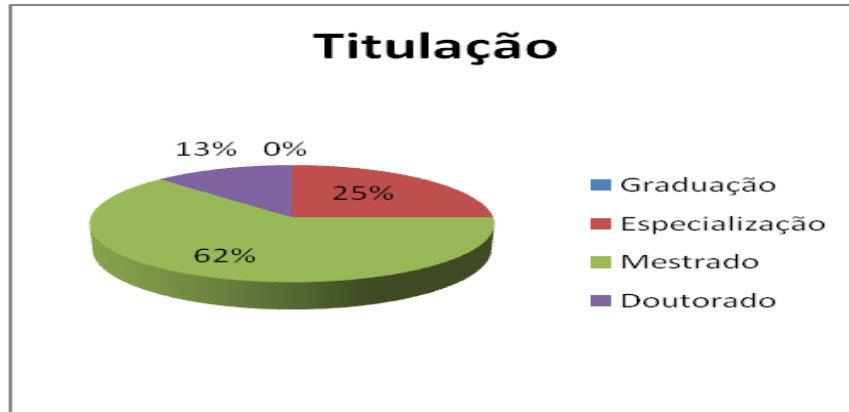
Gráfico 3 – Distribuição dos professores participantes por estado civil



Fonte: a autora.

Quanto à titulação dos professores, todos possuem pós-graduação, sendo que a maioria (62%) com títulos de Mestrado e apenas 13% com títulos de Doutorado, como mostra o gráfico 4.

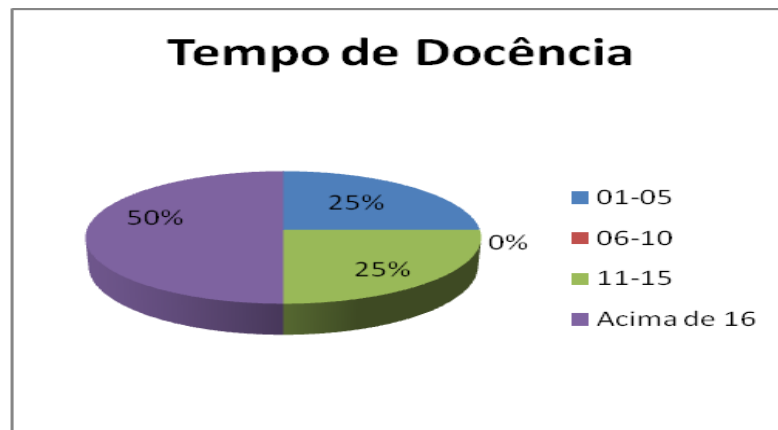
Gráfico 4 – Distribuição dos professores participantes por titulação



Fonte: a autora.

Os dados mostram que 50% dos professores já exercem a função há mais de 16 anos; e 25% atuam na profissão entre 11 a 15 anos, sendo o mesmo percentual para os docentes que atuam no intervalo entre 06 a 10 anos. Nenhum dos professores apresentou exercício de sua função a menos de 05 anos, como é possível visualizar no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos professores participantes por tempo de docência



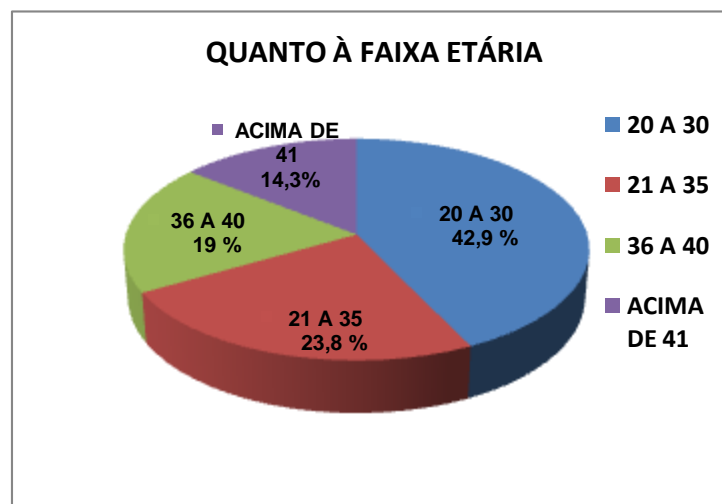
Fonte: a autora.

O segundo grupo foi composto por alunos que aceitaram participar da pesquisa. Oito participaram do grupo focal, por intermédio do qual se procurou compreender como eles percebem a relação de tempo e espaço na organização curricular do PROEJA no IFPA. O

documento base do PROEJA, ao referir-se a este grupo, afirma que esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Considerando o previsto no documento base, as situações de aprendizagem exigirão cada vez mais reflexões para a construção de uma proposta curricular que contemple jovem e adulto, trabalhador e cidadão, que se afirma a partir dos referenciais de Espaço/Tempo e a sua diversidade sociocultural.

Os alunos foram divididos em quatro grupos de faixa etária diferenciadas, compostas de 20 e 30 anos; os de 31 a 35 anos; os de 36 a 40 anos e, finalmente, aqueles acima de 41 anos. O gráfico 6 reflete a faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos participantes por faixa etária

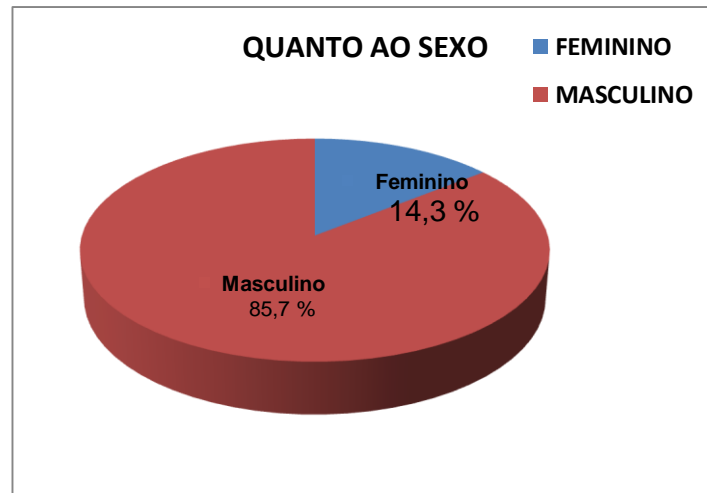


Fonte: a autora

No grupo pesquisado, a amostra revelou o maior percentual de alunos na faixa etária de 20 a 30 anos. Todavia, há que se ter um olhar diferenciado para os alunos que estão com idade acima de 40 anos que estão no grupo de estudo.

Em relação ao gênero, os dados da pesquisa, expressos no gráfico 7, mostram que 85,7% são homens e 14,3% são mulheres.

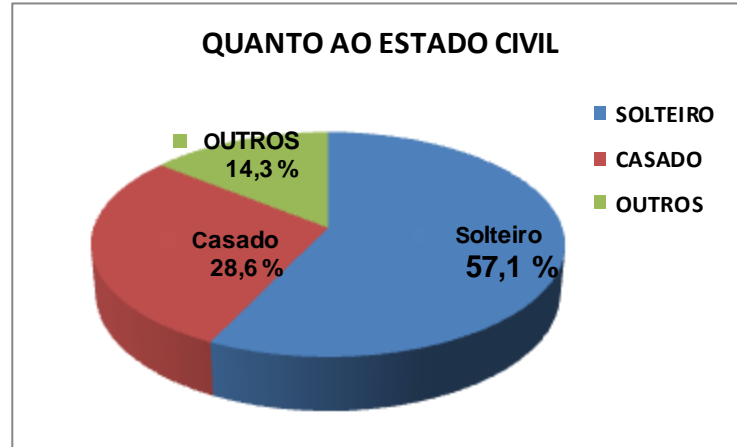
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos participantes por gênero



Fonte: a autora

Com relação ao estado civil, os dados da pesquisa mostram que 57,1% são solteiros; 28,6% são casados e 14,3% apresentam outros vínculos sociais (gráfico 8).

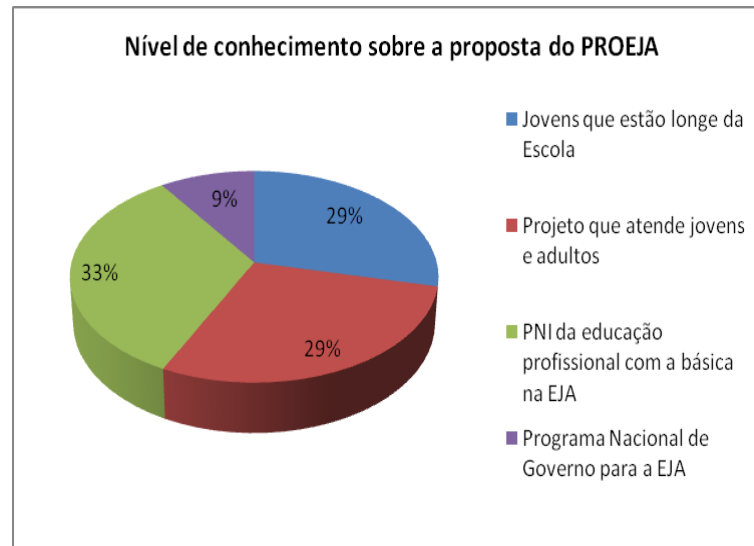
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos participantes por estado civil



Fonte: a autora.

Quanto ao nível de conhecimento sobre a proposta do PROEJA (gráfico 9), 29% dos alunos responderam que o PROEJA está relacionado aos jovens que estão longe da escola e o mesmo percentual disseram que o PROEJA é um projeto que atende jovens e adultos; 33% dos alunos disseram que o PROEJA está ligado ao Plano Nacional Integrado da educação profissional com a básica na EJA; e 9% afirmaram que o PROEJA é um Programa Nacional de Governo para a EJA.

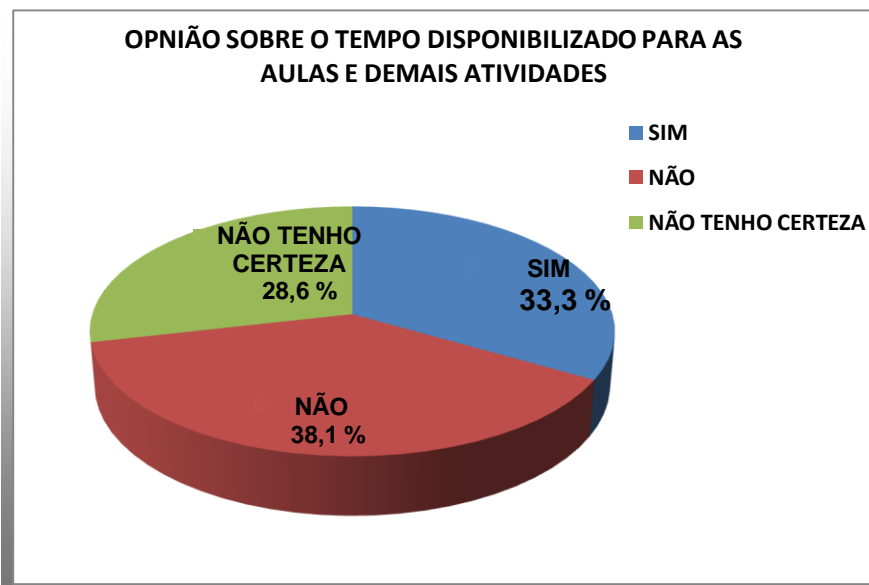
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos participantes por nível de conhecimento do projeto



Fonte: a autora.

Com relação à opinião sobre o tempo disponibilizado para as aulas e demais atividades (gráfico 10), 28,6% responderam não ter certeza; 33,3% responderam ter tempo e 38,1% disseram não ter tempo.

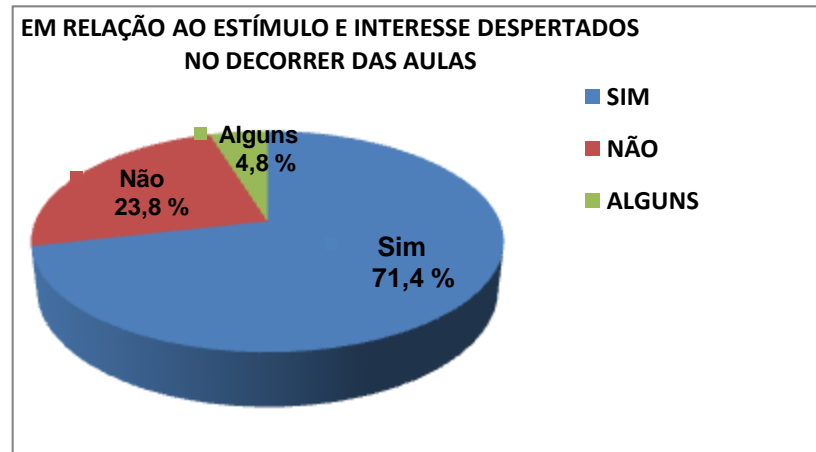
Gráfico 10 – Distribuição dos alunos participantes por opinião sobre tempo disponibilizado



Fonte: a autora

Com relação ao estímulo e interesse despertado no decorrer das aulas, foi perguntado aos alunos se nas aulas os professores utilizam de várias estratégias para motivar o interesse pelo estudo. Para essa pergunta, os dados mostram o cenário explicitado pelo gráfico 11.

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos participantes em relação ao estímulo e interesse despertado



Fonte: a autora

A fim de atender de forma compreensiva e aprofundada a importância da proposta curricular do PROEJA, especificamente do Curso de Edificações do Campus Belém do IFPA, optei pela pesquisa qualitativa, e para o desenvolvimento da pesquisa lancei mão a técnica do grupo focal com a intenção de captar elementos para balizar a pesquisa. Também apliquei questionários a fim de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, professores e alunos.

Os questionários foram realizados em dias anteriormente combinados com os sujeitos da pesquisa e de acordo com a disponibilidade apontada por eles. Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre as formas de registro, que seriam o preenchimento dos questionários em um momento de intervalo entre as aulas. A utilização diversificada de instrumentos, assim como as mudanças que se fizeram necessárias, e foram realizadas no percurso desse estudo, permitiram explorar o campo e conduziram aos resultados que serão relatados adiante.

Durante a pesquisa, mantive atenção a um roteiro preestabelecido para as obtenções das respostas, opiniões e discussões, e a toda uma gama de gestos, expressões, entonações, que demonstram uma comunicação verbal e não verbal. As etapas da pesquisa foram desenvolvidas em uma sequência planejada.

Primeiramente, foi aplicado um questionário a 08 (oito) alunos e 08 (oito) professores a fim de montar um quadro de caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram destacadas informações pessoais e sobre o conhecimento e perspectiva de cada um em relação ao PROEJA.

O motivo principal para o desenvolvimento da pesquisa foi de compreender como os professores e alunos percebem e como acontece na prática a relação de tempo e espaço na proposta curricular do Curso de Edificações PROEJA no IFPA. Quanto ao grupo de professores, o documento base do PROEJA diz que:

Professores como Educadores que são ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos alunos e do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 44).

Foram constituídos dois grupos focais, o de professores e o de alunos, que dialogaram sobre o tema. E os membros foram estimulados a falar de suas experiências envolvendo a escola e a aproximação dos participantes permitiu uma melhor interação, o que favoreceu a troca de informações.

3.1 O GRUPO FOCAL E SEUS RESULTADOS

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do Grupo Focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em uma visão geral, pode-se caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho em grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social.

Gatti (2005) o define como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa. O objetivo deste grupo é estimular os participantes a falarem e a reagirem àquilo que outras pessoas no grupo dizem e pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. Isto favoreceu a observação da dinâmica, da atitude, e da mudança entre os participantes.

Kitzinger (1994, p.103) afirma que o grupo é “focalizado”, na questão direta de que envolve algum tipo de atividade coletiva - como debater diversas questões, examinar um texto sobre algum assunto, ou ver e contemplar um filme. É uma técnica de levantamento de dados muito vasta e com possibilidades para capturar formas de linguagem, expressões e tipos

de comentários de determinado segmento, fator que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários.

Por ser experiência nova, segundo os estudos de Rey (2002), essa situação poderia gerar diferentes estados emocionais, indo desde a curiosidade até a ansiedade que, com certeza, poderiam interferir no contexto estudado. Para tanto, procuramos torná-los o mais natural possível, além do que, julgamos que esse contato seria vantajoso, na medida em que possibilita a captação imediata não só das informações explícitas, mas também e, principalmente, das implícitas. Ainda segundo o mesmo autor, as relações com o pesquisador e o interesse pela pesquisa são elementos importantes para a colaboração, porque geram necessidade e dão sentido para a participação em atividades relacionadas à mesma e se transformam em “condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa” (REY, 2002, p. 57), fato essencial para a qualidade das informações que seriam veiculadas.

Nesta perspectiva, no desenvolvimento da técnica do grupo focal, houve aproximação, de um modo geral, das concepções de vida, de mundo, além de recolher impressões iniciais sobre as práticas pedagógicas e as concepções que advêm destas. No final de cada reunião foi oportunizado um espaço aos participantes para a reflexão a respeito da dinâmica, para que acrescentassem, esclarecessem ou mudassem o que estava relatado sobre a discussão ocorrida na sessão.

Para descontração e para eleição do pseudônimo dos alunos, estes foram orientados a escolher uma figura que se identificassem com eles e figuras diversas foram colocadas para que cada participante escolhesse uma. Após a escolha, solicitou-se que colocassem em papel próprio e escrevessem um pseudônimo que traduzisse o significado do desenho escolhido. Os pseudônimos dos alunos foram: Oportunidade; Guerreiro; Persistente; Atitude é tudo; Dificuldade; Paciente; Quase realizada; Determinação.

Para os pseudônimos dos professores, utilizou-se a técnica da Estrela, de autoria de Lopes (2000, p. 59). Desta forma, os participantes da pesquisa foram orientados a escolher uma mensagem escrita numa estrela, e a partir da escolha, solicitamos aos docentes que diante da mensagem, escolhessem a palavra que os marcassem mais.

A palavra escolhida pelo participante foi utilizada como pseudônimo. Os pseudônimos utilizados pelos professores foram: Responsabilidade; Cooperação; Firmeza; Desafio; Construção; Participação; Felicidade; Progresso.

O trabalho planejado para o desenvolvimento do grupo focal foi organizado pautado no objetivo da pesquisa e nas informações retiradas dos questionários que indicaram pistas

sobre a relação de tempo e espaço no PROEJA. O resultado da análise dos questionários contribuiu para se alinhar a sequência metodológica das sessões do Grupo Focal, pois o conhecimento prévio do perfil dos professores e alunos que fizeram parte do trabalho permitiu tanto segurança como conforto no desenvolvimento das atividades.

Os preparativos previstos nos estudos acerca dessa técnica solicitam um ambiente confortável, acolhedor, para as reuniões grupais. Por este motivo, além de se organizar a sala foi proposto para o início das sessões um momento de relaxamento. Também se teve o cuidado de oferecer água, café e lanche nos intervalos, tudo para que todos se sentissem à vontade e dispostos a participarem efetivamente das reuniões. Todos os cuidados tomados para a realização da técnica facilitaram o bom andamento da mesma, devido ter assegurado o conforto e debate com privacidade.

Para a seleção e organização do Grupo Focal – GF desenvolvemos um cronograma para realização das sessões. No primeiro momento foi realizada uma reunião somente com os 8 (oito) professores e, posteriormente, com os 8 (oito) alunos. O objetivo da ação era identificar, na visão dos professores e alunos, a relação tempo e espaço, no currículo prescrito e em ação, do curso de Edificações do PROEJA Campus Belém do IFPA. Os participantes do GF foram os mesmos que participaram da aplicação dos questionários que basearam a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

As reuniões ocorreram no dia 11 de novembro de 2011 às 19h30min (Professores) e no dia 23 de novembro de 2011 às 20h30min (Alunos), combinados com os colaboradores, e houve o cuidado em confirmar, junto aos participantes, sua presença nos encontros. Estes contaram com uma preparação especial de acordo com o objetivo e a metodologia que foi aplicada. Foram necessários alguns cuidados que permaneceram nas reuniões, como agendamento prévio do local, preparo da sala (iluminação, ventilação, cadeiras, espaço adequado para realização da técnica), bem como seleção e preparo antecipado dos materiais específicos para cada encontro realizado.

Foi enfatizada a construção e o uso do guia do tema que serviu como um esquema norteador, sistematizando questões de acordo com o objetivo deste do Grupo. Inicialmente, busquei saber junto ao grupo de professores o que conheciam sobre o PROEJA, bem como a relação entre a participação na elaboração e implantação da proposta curricular desta modalidade de ensino.

Após a apresentação do tema as perguntas que se fizeram necessárias aos professores, ao longo do procedimento foram: sobre o que entendem do PROEJA; se

participaram da elaboração e implantação da proposta curricular; quais as metodologias e recursos necessários para atender as necessidades dos alunos do PROEJA; se a relação tempo/espaço é adequada para a formação deste técnico em edificações; quais mudanças favoreceriam o alunado para o bom desenvolvimento do curso; como concebem este currículo prescrito e o que se efetiva em sala de aula; como você reagiu à criação do curso do PROEJA no IFPA; e, se existem outras informações e observações que julga necessário dizer.

As perguntas feitas ao grupo de alunos foram: o que entendem por PROEJA; como se dá a relação tempo/espaço; se os professores utilizam de várias estratégias para motivar o interesse pelo estudo; se discutem com eles os conteúdos programáticos específicos das disciplinas; se percebem que existe preocupação em relação tempo/espaço para o bom desenvolvimento dessa modalidade de ensino; se considera as atividades extraclasse importantes para a formação pessoal e profissional. Na identificação individual foi perguntado quanto tempo ficou sem estudar.

A importância do grupo focal não se relacionava à quantidade de questionamentos, mas à qualidade da elaboração e da aplicação de acordo com os objetivos do encontro. Nesse sentido foi possível, por meio da observação atenta, manter a discussão em foco. Em todos os momentos procurei manter a atenção máxima nos depoimentos e para isso também contei com a ajuda de uma observadora. Estava atenta às expressões não-verbais comunicadas, ao longo das discussões. Facilitava as discussões encorajando os depoimentos e assegurando espaço para que todos os participantes se expressassem. Realiza sínteses, retomando o foco da discussão e confirmando informações. Procurava falar pouco e ouvir mais, fazendo intervenções, quando necessário para manter o debate focalizado, em consonância com as orientações de estudo sobre o Grupo Focal.

Assim, possibilitava uma discussão livre e aberta entre os participantes que expressavam seus pontos de vista, ideias e sentimentos sobre a temática naturalmente sem meias palavras. Foi possível constatar a promoção do debate de forma criativa, alegre.

As sessões do GF cumpriram várias funções, uma delas foi a possibilidade de interatividade e flexibilidade de promover a aproximação maior entre pesquisador e pesquisado. Essa aproximação permitiu a criação de uma atmosfera propícia para aceitação e participação do grupo, criando laços de confiança que, com certeza, permitiram que as informações sobre o tema, que interessavam, naquele momento, fluíssem com mais naturalidade e autenticidade, pois, apesar de existir a predisposição dos pesquisados para o trabalho a ser realizado, foi a primeira experiência deles como sujeitos de pesquisa.

A formação do GF foi importante porque procurou compreender como os estudantes e professores percebem a relação de tempo e espaço na prática curricular do PROEJA. Como escolha recaiu sobre aqueles alunos e professores que demonstraram interesse em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, os favorecidos e experiências integraram a temática em foco.

Todo o processo da realização do Grupo Focal foi registrado por meio de gravação em áudio, o que não se justificou apenas pelas dificuldades de operacionalização, mas, sobretudo, porque esta prática apresenta a possibilidade do evento ser revisado diversas vezes, permitindo várias reflexões sobre o mesmo.

De fato, a utilização dos registros em áudio como fonte de informação e confirmação de impressões ou recondução de ideias, colaborou para a compreensão e interpretação das diferentes nuances de um fenômeno que, por vezes, poderia ter passado despercebido, considerando-se a habilidade natural da condição humana no desempenho das atribuições de observadores e escritores de um evento concomitante ao acontecimento deste.

Ao final da sessão, avaliar o que representou para os colaboradores deste estudo a participação nas discussões empreendidas foi importante e isso, foi questionado individualmente.

Após a gravação, as falas dos sujeitos foram transcritas na íntegra, revelando tudo o que foi percebido por eles, não de acordo com minha expectativa, mas considerando o que foi revelado nas leituras minuciosas, considerando os aspectos descritos entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos com os elementos significativos que conduziram as discussões e a análise.

As informações foram organizadas a partir das falas obtidas com os docentes e alunos, selecionados, corroboradas pela leitura dos documentos, analisados durante a condução da pesquisa.

O desenvolvimento das análises das informações propiciou a construção de relações que efetivaram um diálogo técnico em torno do que já foi se construindo como conclusão dos estudos propostos nesta pesquisa.

Com relação à seleção dos elementos significativos, como não é viável trabalhar em uma investigação com tudo o que foi coletado, houve necessidade de, após a leitura, identificar os elementos significativos, que envolvem o que está sendo investigado, sendo considerado, no caso, o objetivo da pesquisa.

Foram selecionados também para análise, os seguintes eixos do processo de investigação:

- Nível de conhecimento sobre a proposta do PROEJA.
- O PROEJA atende as suas necessidades, em relação ao tempo e espaço.
- As estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula.
- Quanto tempo é disponibilizado para atividades entre os alunos.

4 O CURRÍCULO E AS SUAS RELAÇÕES COM O PROEJA

A proposta deste capítulo é discutir o currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como ele é visto, a relação tempo e espaço, como é compreendida a integração proposta pelo Programa e sua importância no contexto das IFES.

4.1 A EDUCAÇÃO INTEGRADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA

O Tribunal de Contas da União (TCU), em 2004, realizou auditoria na área da educação profissional, com abrangência na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e as instituições federais de educação tecnológica, tendo como resultado “a importância das referidas instituições para a inclusão social e que a EJA apresenta-se atualmente como instrumento de inclusão social” (BRASIL, 2005, p.35).

O que chamou a atenção no citado relatório foi a dificuldade de acesso da população mais carente à escolarização, em função das sucessivas reformas onde as vagas ofertadas pelas instituições públicas foram preenchidas por candidatos provenientes da rede particular de ensino os quais foram bem sucedidos nos processos seletivos.

Em função do registro de 65,9 milhões de brasileiros com idade "de 15 anos ou mais [...] sem conclusão do ensino fundamental [...] como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação” (BRASIL, 2007, p. 17) dado pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2000, algumas medidas foram tomadas pelo Governo Federal como, por exemplo, o Plano Plurianual 2004-2007, que

[...] tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável. Redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado 35 consumo de massa, por investimentos e por elevação da produtividade: redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam o crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2003, p. 15).

O PROEJA é um programa instituído pelo Governo Federal, de oferta obrigatória nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 2º do Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006: "As Instituições Federais de Educação Profissional

deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007" (BRASIL, 2006, não paginado), o qual tem, como perspectiva, propor a integração da educação profissional à educação básica, visando à superação da dualidade entre o trabalho manual e intelectual.

Este programa visa atender aos jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria, como tentativa de ação integradora e promoção da inclusão social, tendo em vista a cidadania. Desenvolvido prioritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, também pode ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo "Sistema S", desde que se assegure a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

A citada exigência consta do documento base do referido programa lançado em 2006, explicitando que a Educação Profissional não pretende formar para o mercado de trabalho, mas preocupa-se com a formação do cidadão.

Assim, observamos que o referido programa exige da equipe pedagógica (professores, coordenadores e diretores) consciência e preparo para receber este aluno, buscando conhecer e valorizar sua história de vida, trajetória escolar e, principalmente, sensibilidade para auxiliá-lo na superação de suas dificuldades.

Em função das exigências acima citadas é enfático ao defender que:

As tentativas de se reduzir às questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, competências, estreita horizontes, secundarizam os avanços na concepção de formação humana e dificulta o acesso de jovens e adultos a uma oportunidade de formar-se como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético e estético (ARROYO, 2005, p. 187).

Mas se a formação oferecida a esses sujeitos conseguir a efetivação integrando os conhecimentos de formação geral e profissional, com qualidade e respeito à especificidade da EJA, será possível prover, aos estudantes, conhecimentos e saberes que antes não possuíam, ampliando também o conhecimento sobre a realidade social e econômica, demonstrando ainda as contradições do sistema capitalista que se reflete na educação escolar contemporânea.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), o programa possui uma dupla finalidade: a primeira busca enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito da educação básica, e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica desses sujeitos.

Estas finalidades vão ao encontro do número de pessoas de variadas faixas etárias para as quais a escola não conseguiu ser um espaço de sucesso, e ainda busca a superação da disputa sobre o tipo de educação que se deve dar à população, baseado em um ensino de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais, exigidos pela vida social, ou o adestramento e o preparo simples para as atividades funcionais da produção.

Entendemos que a especificidade do PROEJA não apresenta espaço para fragmentação, já que a proposta pretende uma formação integral do ser humano, por meio do acesso ao universo de:

[...] saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, assim como compreender-se no mundo e nele atuar na busca de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007, p. 13).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem não poderá se restringir apenas aos espaços físicos escolares, mas também aos espaços físicos diferenciados, envolvendo métodos e tempo próprios, objetivando uma melhor adequação da proposta e práticas pedagógicas adequadas.

O currículo proposto pelo PROEJA é o integrado, que busca todas essas características da educação na formação global, ou seja, formação para o mundo, trabalhando-se numa perspectiva de comunicação entre as disciplinas, fazendo com que as práticas pedagógicas possam ter formação cognitiva e afetiva dos alunos. O currículo tem que ser integrado não só em relação as disciplinas, mas integração de diferentes atividades, teóricas e práticas, favorecendo uma formação geral e global do educando.

De acordo com Ciavatta (2005), o PROEJA surge com um diferencial que esboça a ideia de formação integrada sugerindo a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Neste sentido, trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, aproveitando os conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social, proporcionando ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Este autor já afirmava que as políticas de inserção às ações imediatas, não tinha como esperar mais, devido à dívida histórica do Estado Brasileiro com a sociedade e que era

necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo que articulasse as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, cultura, meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria da população. Que em nível estratégico e tático, constasse de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas e que fosse comprometida com a formação do sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana.

Sabemos que a educação não é o único recurso para o desenvolvimento de uma nação, mas sim, um conjunto de políticas que se organizam, articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento, criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho.

Acreditamos que o PROEJA contempla o que espera o autor, pois se baseia em qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, destinando-se aos jovens e adultos que foram excluídos de sistema educacional ou aos que não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares em outras palavras – uma política educacional para proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

4.2 A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A aprendizagem cultural é um ato de recriação por parte de cada pessoa. A proposta da EJA contempla esse aspecto, fundamentando-se na teoria de Vygotsky, que estabelece uma forte ligação entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem com o ambiente sociocultural, ressaltando a importância de considerar o que denomina zona de desenvolvimento proximal, situada entre aquilo que o indivíduo já sabe e consegue realizar sozinho, e o que pode ser desenvolvido com a ajuda e intervenção de outros. Assim, segundo Duarte (1996), para dimensionar qualquer disciplina no currículo da EJA é necessário compreender a natureza desse conhecimento identificando suas principais características a fim de refletir o papel que essa área do conhecimento desempenha no currículo contribuindo dessa forma, para a cidadania.

Por sua vez, Santomé (1998, p. 29) pontua alguns modelos de propostas curriculares e esclarece que a aplicação de cada uma deve atender a propósitos específicos:

“A finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática”. Neste contexto o referido autor defende que a tarefa educacional está em selecionar, organizar, analisar criticamente e reconstruir os conhecimentos, crenças, valores e hábitos que são consequência do desenvolvimento sócio-histórico construído e aceito como valores determinados.

Na experiência do IFPA, quando é proposta a revisão de matriz curricular, cada professor defende seu interesse, com discursos como “nesta disciplina ninguém mexe, porque é minha e é extremamente fundamental para o curso”. Escutamos várias vezes esta frase. Um parêntese aqui para esclarecer que não somos contra a defesa de cada professor faz da permanência de um currículo, mas às vezes, este não consegue argumentar o motivo desta permanência, o que acaba nos levar a crer que se trata de uma segurança e até mesmo vaidade, para ele, uma vez que este professor quer continuar com sua prática desenvolvida há anos, relutando desta forma a proceder mudanças no currículo. A partir dos relatos dos professores, pude destacar que estes não participaram de maneira efetiva na discussão deste curso. Segundo suas falas, ficaram demonstrados o despreparo e a falta de planejamento para este ensino, no primeiro instante do PROEJA, para o curso de Técnico em Edificações.

Fonseca (1999) destaca que ao se pensar o papel do ensino da EJA, é preciso tomar em consideração que os alunos não vêm à escola apenas à procura da aquisição de um instrumental para o uso imediato na vida diária, pois estes já acumulam experiências de vida na qual utilizam diversos tipos de conhecimentos no seu cotidiano, os quais devem ser conferidos antes da chegada à escola. Nesta perspectiva, as metodologias a serem utilizadas na EJA devem promover a leitura e compreensão do mundo no qual se vive, conferindo significados próprios de forma a reorganizar o próprio mundo a partir de sua presença.

Pensar em currículo da EJA é buscar entendimento a respeito de quem são as pessoas a que ela se destina, ou seja, pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação. Portanto, este currículo deve ter a função principal de tornar esta etapa de escolarização mais significativa para este público-alvo.

A predominância das propostas curriculares e da fragmentação do conhecimento, assim como da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista dificultam o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Portanto, a reflexão histórica em relação ao currículo da EJA no Brasil, mostra que a

Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural (GADOTTI, 1997, p. 22).

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, a fim de que problematize esse contexto e o relacione ao processo de ensino-aprendizagem, com vista também a alcançar uma educação de qualidade.

Segundo o autor, os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem desenvolvimentos com os Jovens e Adultos, estes não devem ser a preocupação primordial dos educadores, que devem sim se preocupar em promover uma educação multicultural, que envolva o conhecimento e a integração da diversidade neste sentido.

Observamos que se tratando da relação pedagógica professor-aluno, normalmente determinada pela escola e pela prática docente - está muito centrado no desenvolvimento do currículo e não ocorre de uma forma “dialogada pautada numa relação intersubjetiva, com destaque para reflexão dialogada fundada o pensamento sócio-pedagógico por meio do método de conscientização” (FREIRE, 1983, p. 12).

Desse modo, a atuação profissional dos professores está condicionada ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Isso leva a pensar que as alterações curriculares deveriam ser constantes e com efetiva participação docente, a fim de possibilitar uma reprofissionalização dos professores, pois se acredita que, professores e alunos precisam ser livres, encorajados, estimulados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros.

Notamos que os educadores da EJA são geralmente professores integrantes do corpo docente do ensino regular, com formação acadêmica ausente de preocupação com a especificidade da educação de Jovens e Adultos. Um dos desafios desses educadores é conciliar o saber científico com os saberes prévios dos educandos.

Desse modo, o professor tem a árdua tarefa de, ao mesmo tempo, consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, da troca de experiências e escuta do colega e evitar que o distanciamento entre as concepções do aluno e a escola real que ele encontra o afaste novamente dela.

Considerando a escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem, desenvolvimento cultural dos conhecimentos socialmente construídos e culturalmente transmitidos, acredita-se que a mesma tenha um papel fundamental na sistematização dos conhecimentos adquiridos,

cabendo ao professor propor situações didáticas que tornem os conhecimentos efetivamente assimiláveis e efetivamente transmissíveis, permitindo aos alunos da EJA o uso competente dos mesmos aprendidos na escola.

Assim, pode-se afirmar que a educação de jovens e adultos torna-se mais que um direito: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Esta clientela se vê excluída, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva, pela necessidade de retornar aos estudos.

Tomando como base a legislação em vigor, as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, nos documentos oficiais, encontram-se registrados os caminhos percorridos e os passos dados em direção à reconfiguração da educação profissional e tecnológica brasileira, instituídos por meio de decisões com tratamento ora vinculado, ora articulado com a educação básica.

Neste sentido, o currículo prescrito refere-se ao que está estabelecido nos documentos oficiais e a análise dessa prescrição se deu com base nos pressupostos da sua fundamentação, bem como o seu contexto para identificar o que o documento versa no que diz respeito à integração. Segundo Sacristan (2000, p. 107), “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto na qual se configura, e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”. Essa análise documental objetivou identificar como está estabelecida a integração no Currículo prescrito para o PROEJA.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no parágrafo 2º do artigo 1º da LDB, determina que “a Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social” (BRASIL, 1996, não paginado). Entende-se que, nesse sentido, está posta a intenção de promover a educação escolar não dualista, que não seja voltada puramente para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, nem somente interesse propedêutico, mas numa dimensão que caracterize a formação para o exercício pleno da cidadania.

O currículo nessa perspectiva, segundo a proposta de Torres Santomé (1998), aponta o desenvolvimento de uma educação integrada, sem dicotomia que considere o indivíduo em todas as suas dimensões, sendo essa possibilidade contemplada por intermédio da interdisciplinaridade.

A legislação destaca a necessidade de uma vinculação estreita entre a educação profissional e a tecnológica, o desenvolvimento de qualificação para a vida produtiva e que

currículos devem ser desenvolvidos a partir de prévia definição das competências e das habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica. O artigo 39 da LDB destaca que “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, não paginado).

O artigo 40 (LDB 9394/1996) prevê que: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, não paginado). Destacamos, portanto, que articulação é um termo apresentado indicando as formas como a educação profissional deve ser com o ensino médio.

4.3 O CURRÍCULO CONCEBIDO NO IFPA

Após ter identificado a integração no currículo prescrito, desvelo de que maneira o currículo concebido para o PROEJA se relaciona com o prescrito do ponto de vista da integração como também a organização dos tempos e espaços no processo educativo. Esta etapa constou da análise de plano de curso de Edificações do PROEJA no IFPA e das informações do Grupo Focal, feita com os colaboradores que participaram da pesquisa.

As bases legais do currículo concebido como mostra o plano de curso de Edificações firmam-se nos documentos oficiais produzidos para definir e orientar a Educação Integrada com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este plano de curso tem como fundamento a legislação conjunta substanciada na LDB 9.394/96, no Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006, na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, no CNE/CEB nº 16/99 de 05 de outubro de 1999, na resolução CNE/CEB nº 04/1999, no parecer CNE/CEB nº 11/2000, no documento base do PROEJA, nas portarias correlacionadas emanadas do Ministério da Educação, nas alterações e na organização didática relacionada deste Instituto.

O Plano de Curso recomenda considerar as características específicas dos sujeitos da EJA, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os conhecimentos prévios, orientando-os na (re)construção dos conhecimentos escolares e aponta alguns procedimentos didáticos pedagógicos que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais. Ensinando as disciplinas como elas aparecem na vida, através de visitas técnicas, seminários, tema gerador, filmes, e outros. Nesse sentido é fundamental considerar a especificidades desses jovens e adultos.

Em relação aos professores que lecionam no curso do PROEJA do IFPA, alguns participaram de um curso de especialização *lato sensu* com o objetivo de obter a capacitação necessária, visando à implementação do programa. A respeito dessa especialização, o professor de matemática e coordenador do PROEJA, comenta que *foi muito importante; porém, poucos querem ministrar aulas no PROEJA, porque não estava acostumado com esse público alvo, mas o objetivo desta especialização era prepará-los para nos capacitar a participar dessa modalidade de ensino* (sic).

Visto o PROEJA ser um programa novo, bem como pela proposta da integração curricular é compreensível que esta não seja suficiente percebida:

[...] essa questão da integração curricular e a organização dos tempos e espaços, não ocorre de maneira imediata e requer um processo constante de envolvimento, implica uma nova cultura e fica mais fácil de ser percebida à medida que nós formos avançando (opinião de um professor da disciplina Sociologia).

As questões da integração e a organização do tempo e espaço continuam em experimentação e para os professores com a percepção dela: *[...] Penso que não podemos ainda falar com consistência* (docente da disciplina Desenho Técnico).

Conforme seus relatos, os professores são conscientes de que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios na modalidade da EJA. É que essa modalidade de ensino é uma oportunidade aos estudantes ao retorno da busca pela formação tanto para o trabalho quanto para os prosseguimentos dos estudos. *[...] Foi um achado que deram a eles para fazerem um curso técnico e médio [...]* (Professor de Filosofia).

Na fala dos professores foi observado que a integração e a organização dos tempos no PROEJA tem enfoques diversificados. Podemos ver como isso ocorre na sua percepção.

A integração é entendida como bom relacionamento entre professores e estudantes: *No primeiro dia que tive contato com eles pedi que todos se pronunciassem, pois aquilo seria muito importante para maior e melhor interação em nossa convivência* (coordenador do curso de Edificações).

Também é entendida como integração entre as disciplinas, a prática da interdisciplinaridade. *Uma visão da língua portuguesa relacionada a outras culturas, não uma visão apenas no foco, mas abrindo um leque de conhecimento para ele. [...] É relacionar o conhecimento das outras disciplinas com a língua portuguesa*” (relato do coordenador do PROEJA).

De acordo com esse ponto de vista, conforme este relato parece explicar, a globalização do conhecimento, não *a globalização no sentido do capital, mas o conhecimento no sentido global* (Coordenador do PROEJA).

Em relação à interdisciplinaridade como integração entre as disciplinas está na interação do discurso e na prática e segundo um dos professores: *A física está ligada com as demais ciências e está ligado no corpo humano, a gente falou como se conduzem os impulsos elétricos dentro do corpo humano [...] (sic)* (Docente de Química).

O esforço, segundo os relatos dos professores são pelos direitos que esses estudantes têm de conquistar, diante da satisfação pessoal, familiar, profissional do êxito como cidadão. Essa distinção norteou também o conteúdo curricular do PROEJA, visto que conforme o relato de um dos professores: *o nosso ensino tradicional prepara para o vestibular e no caso deles percebi que não é isso [...] esqueci os números, vi que esses não eram o forte deles [...] e a partir daí nos fomos construindo toda a parte da eletricidade [...] (relato do docente da disciplina Física).*

Outro professor fala do seu esforço para alcançar o estudante com o ensino-aprendizagem e dar um significado a sua aplicação no seu cotidiano: *a gente procura fazer com que as atividades do ensino da matemática que são ministradas tenham uma comunicação mais palpável para o aluno no seu dia a dia* (relatado pelo professor da disciplina Matemática).

Uma dificuldade mencionada pelos docentes é a lacuna formada pelo período que os estudantes passam fora da escola. Como exemplo, diz o professor, *a bagagem que esses alunos estão trazendo, é que devido estarem afastados há muito tempo da escola houve certa dificuldade em relação a essa questão, assim sendo a instituição se sensibilizou com essa questão e está tomando outras providências para essa turma* (professora de Sociologia).

A preocupação com esses alunos demonstra que eles apresentam peculiaridades que exigem ações específicas: *na faixa etária de trinta anos para cima, trabalham oito horas por dia e vem a noite estudar para procurar se formar, tem que considerar que esses alunos em suas especificidades e dar um preparo diferenciado a eles (sic)*. Embora alguns professores terem passado por uma preparação inicial, eles admitiram que para o cumprimento dessa tarefa, eles ainda se sentem com pouco preparo: *deveriam ter uma preparação melhor para tratar esses alunos, que querem aprender*.

A trajetória desses jovens e adultos, em contraposição à linearidade da trajetória escolar, é vista como uma situação problemática. Segundo Arroyo (2005, p. 36), “quaisquer

alunos (as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua e desacelerada”.

O autor acima comenta que a maioria desses jovens e adultos já tentou articular sua trajetória de vida com a escola, mas devido às diversas dificuldades e necessidades de sobrevivência, se deparam com a rigidez da estrutura do sistema escolar, tendo suas tentativas novamente frustradas.

Desta forma, são considerados vítimas de um sistema escolar “pouco público”, portanto só será considerado público quando forem adaptadas as condições de vida daqueles que, por direito, possam usufruir dele, conforme afirma Arroyo (2005, p.48), ao afirmar que “enquanto milhares de jovens, adultos, adolescentes e até crianças não deram conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, e este estará longe ser público”.

As orientações que constam nos documentos oficiais, uma característica desse programa, é o aproveitamento dos saberes que é peculiar as suas vidas. Os professores demonstram não só estar cientes dessa exigência, como de acordo com a proposta: *na questão do PROEJA é fundamental tentar resgatar aquilo que eles trazem de bom na cultura, na sua vida do dia a dia, pois muitos deles têm experiências vivenciada lá fora.*

Arroyo (2005) entende que essa trajetória fragmentada dos jovens e adultos permite uma experiência de vida, cujas questões são transportadas para os saberes escolares, as didáticas e a docência. “Esses jovens e adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre valores, os preconceitos, as crenças e o significado da vida” (ARROYO, 2005, p. 38). Logo o processo que visa à educação desses sujeitos precisa estar preparado para dar-lhes formação integral, não somente o ensino despido de flexibilidade como o desconexo com o cotidiano.

De acordo com o relato de um professor no que diz respeito à dinamicidade espaço-temporal do currículo, a partir dos parâmetros local/global de formação profissional, a disseminação dos avanços tecnológicos no processo de ensinar e aprender. O novo perfil do aluno/aprendiz profissional na era das tecnologias mercadológicas: a questão da constante atualização dos professores face às novas técnicas.

Nessa perspectiva, todos os autores devem estar engajados de forma integrada perante aos desafios do cotidiano da escola. Todos os professores são unânimes em reconhecer o desafio que representa o retorno desses alunos aos estudos, como também é uma experiência desafiadora para os professores. Nesse contexto, o PROEJA entra como uma

possibilidade de reversão desse quadro e a rede federal como referência na execução dessa política pública que já passa a constar nas atuais mudanças implementadas na LDB.

Observa-se, na fala dos professores, que a organização curricular em relação à questão do tempo-espaço tem enfoque diversificado na sua percepção e que deve ser uma construção coletiva que envolve todos os sujeitos que participam dessa modalidade de ensino.

De acordo com os relatos, o espaço da escola para todos que participaram desta pesquisa, possibilitou acesso ao conhecimento científico e tecnológico e foram determinantes para suas vidas, pois o espaço da escola também é um espaço de vivência, experiências concretas e de memórias.

Para identificar os sujeitos na pesquisa os alunos receberam a denominação de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. Após a coleta de dados, procuramos caracterizar os temas que foram desenvolvidos na realização do Grupo Focal. As Categorias foram:

- a) Análise do Modelo Curricular
- b) Integração entre os Conhecimentos da Formação Geral e Técnica
- c) Metodologia – Aproveitamento das Experiências e Utilização de Estratégias para a formação de Jovens e Adultos
- d) Relação Tempo /Espaço adequado para a Formação de Técnico em Edificações.

Segundo os relatos dos alunos:

Deve-se pensar realmente em uma forma de resignificado, a respeito da educação não formal considerando as experiências (A1).

Nós escutávamos da coordenação e professores que não estavam preparados para ofertar esse curso do PROEJA. Seria importante considerar quem já atua na área (A2).

Na verdade não sei mais se preciso dessa qualificação pois, deveria ter vindo a muito tempo (A3).

Confesso que fiquei um pouco frustrado por não ter conhecimento direito sobre o PROEJA (A4).

Penso que qualquer curso profissionalizante oferecido a nós estudantes do PROEJA é uma grande oportunidade, pois estava sem estudar há 18 anos (A5).

Esse curso poderia ter sido oferecido com maior número de vagas, para que muitas pessoas que estão querendo estudar para ter uma profissão (A6).

É lamentável que tive pouco tempo de aulas técnicas (A7).

O pessoal deve olhar com mais atenção para o curso e para nossa formação (A8).

A minha intenção nesta questão era de conhecer as interpretações a cerca da análise do modelo curricular contextualizando os conhecimentos a partir da fala dos alunos.

Nessas respostas, observei que alguns alunos se detiveram na questão da abordagem prática como elemento importante a ser considerado para a aquisição do conhecimento, pois sente a necessidade de uma boa qualificação. Esta necessidade de retornar aos estudos, aperfeiçoando seus conhecimentos está relacionada à ideia de profissionalização, como meio de conseguir oportunidades de trabalho melhores do que as atuais. Isso confirma a afirmação de Frigotto (2001, p. 32), de que o trabalhador precisar de uma formação profissional para uma inserção no mercado de trabalho, mas, por outro lado, estas respostas expressam uma ideia generalizada na sociedade, de que é a falta de qualificação que gera o desemprego. Neste contexto, os trabalhadores se sentem responsáveis por sua empregabilidade.

Relatos dos professores em relação do modelo curricular:

PROFESSOR 1: *Há necessidade de uma análise mais detalhada a respeito da organização curricular para o PROEJA.*

PROFESSOR 2: *Existe a necessidade de se refazer um estudo com os envolvidos para que modelo curricular contemple de forma comprometida este programa.*

PROFESSOR 3: *Para se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos alunos do PROEJA, bem como a diversidade. O modelo curricular precisa ser bem analisado, planejado e executado.*

PROFESSOR 4: *O instituto precisa estar engajado no projeto como um todo, apoiando aqueles que estão a frente e na condução do curso e desse modo, por meio da integração de esforços, os problemas dessa questão poderão ser resolvidos.*

PROFESSOR 5: *A forma como foi implantado o programa, por meio de decreto presidencial a obrigatoriedade de a instituição implantar cursos ocasionou uma correria ficando difícil analisar o modelo curricular para que se pudesse fazer o aproveitamento dos estudos a respeito de diversidade.*

PROFESSOR 6: *No que diz respeito ao modelo curricular, reconheço que preciso estudar o decreto, o documento base e outros documentos.*

PROFESSOR 7: *Foi um desafio muito grande assumir a turma do Proeja, pois nunca ouvir falar dessa modalidade de ensino.*

PROFESSOR 8: *Há a necessidade de se repensar e analisar o modelo curricular para que venha atender as especificidades desse público e entender que é fundamental contextualizar os conhecimentos e dar um significado a educação não foi.*

O objetivo deste é analisar como os professores percebem esta questão do modelo curricular. As falas destes professores foram unânimes em dizer que o modelo curricular precisa ser bem analisado, planejado para ser executado. Neste contexto, enfatizo que o Documento Base define o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo de desenvolve. “Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade” (BRASIL, 2005, p. 24). Nesta perspectiva devemos pensar em um modelo curricular, buscando entendimento a respeito de quem são as pessoas a que ela se destina, considerando a escola enquanto ensino-aprendizagem no espaço de interação e construção dos saberes.

A questão abordada foi se existe integração entre os conhecimentos da formação geral e a formação técnica. Segundo o relato dos alunos:

[...] que não tem correspondido a essas oportunidades de aprendizagens para os estudantes do PROEJA (A1).

Percebo que os professores do PROEJA estão desestimulados e dispensam cada vez menos importância ao processo educativo. Há um desgaste e um desinteresse tanto dos professores que deixam a sala de aula em pleno horário de ensino deixando de dar conhecimento e os alunos que se acomodam com o que é repassado a eles e usam os seus dilemas pessoais como entrave para um aprendizado. Para mim precisa ter um maior comprometimento de ambas as partes e os professores devem sempre ter em mente que estão contribuindo para a construção de conhecimentos e deve fazê-lo dando o melhor de si respeitando a si próprio como profissional da educação, nós os alunos precisamos dispensar mais importância ao conhecimento, visto que já se esforçam para irem a escola, mesmo tendo de em sua maioria trabalhar, devem entender que as quatro horas que ficam na escola sirvam para concretização de se tornar um profissional qualificado (A2).

Estou concluindo meus estudos, mas faltou esse enriquecimento profissional (A3).

Não, pois penso que era uma turma de alunos mais velhos, e também apresentava dificuldade com algumas matérias, mas estava interessado em participar dessas atividades (A4).

No curso técnico de Edificações do Proeja a gente tinha muita vontade de participar dessas atividades, mas não tinha ou se tinha não era para nós (A5).

Eu escolhi o PROEJA em Edificações para aprimorar meus conhecimentos na profissão que exerço como ajudante de mestre de obra, então faltou essa parte para melhorar meus conhecimentos (A6).

Não, tive algumas matérias que teve muito conteúdo, mas faltou a parte prática, os professores, coordenadores davam informação que não constava no projeto dessas atividades (A7).

Já pensou em ter um curso técnico de Edificações e ficar faltando a prática? (A8).

Quando tratamos dos conhecimentos da formação geral e técnica, as respostas dadas pelos alunos pairam dúvidas e que no início o curso seria apenas profissionalizante.

Os relatos revelam que faltou essa integração da formação geral com a técnica, demonstraram maior segurança ao comentar a respeito dessa integração, consideraram algumas matérias com muito conteúdo, mas faltou a parte prática, o que para eles era muito importante.

Kuenzer (2006, p. 17) aponta a proposta de integração, sendo novidade desse programa, a proposta de integração institucionalizada em um único percurso pedagógico de formação básica e educação profissional. Em consonância com que revela a autora, encontra na integração entre a formação geral e a profissional.

Na discussão nacional a respeito da integração, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), critica que eles têm apenas a aparência de novo e de diferente o que o governo propõe nesse processo formativo. Os referidos autores declaram que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade.

Considerando, portanto, que a educação tem uma dimensão intrínseca, ela extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho. “Postula a formação técnica e uma sólida base científica numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (MANFREDI, 2003, p. 57).

Nesse contexto constatamos por meio das falas dos alunos que faltou a parte técnica que eles consideram muito importante. Há urgência em reencontrar metodologias em que realmente possa acontecer a integração da formação geral com a técnica e entre o saber e o saber fazer. Quanto a isso, os professores revelam que:

PROFESSOR 1: *Às vezes utilizei espaços pedagógicos para fazer essa integração.*

PROFESSOR 2: *Não, infelizmente por vários motivos, como falta de laboratório, equipamentos e outros.*

PROFESSOR 3: *Na verdade fui lecionar para o Proeja porque um professor se ausentou e com isso aceitei para colaborar.*

PROFESSOR 4: *Foi utilizada a integração na medida do possível entre a teoria e a prática.*

PROFESSOR 5: *Difícil fazer esta integração em função da minha formação técnica, seguido da implantação complicada deste curso*

PROFESSOR 6: *Em relação a esta questão houve ausência estas atividades, penso que para as próximas turmas esses problemas possam ser corrigidos.*

PROFESSOR 7: *Vou aproveitar para dizer que não, por falta de um bom planejamento, falta de envolvimento da comunidade para conduzir este Proeja com uma clientela tão especial.*

PROFESSOR 8: *Sabemos da importância dessas atividades para a formação desse profissional, mas infelizmente não deu.*

Essa questão, se existe integração entre os conhecimentos da formação geral e técnica, tem como pretensão conhecer as interpretações da formação geral e técnica. Nessas respostas, observei que os professores consideram difícil fazer esta integração em função de sua formação técnica, como também seguido da forma como foi implementado curso.

Percebi que os professores ainda estão acostumados a um tipo de ministrar sua disciplina, não observando a importância dessa integração entre a teoria e a prática que deverá acontecer durante todo o percurso da formação. Isso vem contradizer, na prática, o que o Documento Base contempla, a formação deveria ser integral e igualitária, norteada pela prática que o estudante vivencia enquanto se forma e pela preparação vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica, possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para participação política, social, cultural econômica e no mundo do trabalho.

Pude constatar que existem dificuldades por partes dos professores quando o assunto é currículo integrado, como colocá-lo em prática de sala de aula. Existem ações que a instituição está tomando no sentido de contribuir com as coordenações de curso na construção das propostas de cursos integrados. Penso que esta atitude indica que as mudanças internas começam a se revelar. Pensar e realizar a integração pressupõe a existência de Tempo/Espaço

institucionalizados de planejamento do currículo da escola, na relação com os pares e com os educando.

4.4 METODOLOGIA

Sobre a questão relacionada à Metodologia – Aproveitamento das Experiências e Utilização de Estratégias para a formação de Jovens e Adultos, dizem os alunos:

Alguns utilizam metodologia para motivar os alunos (A1).

Nem todos os professores conseguem motivar por meio de sua didática (A2).

Tem professor que se preocupa em fazer aulas muito boas (A3).

Não usam o espaço que eles têm para que as aulas sejam interessantes (A4).

Nada tenho a acrescentar nada a esta questão (A5).

Não se preocupam com os alunos do PROEJA para fazer aulas motivadas (A6).

Alguns sim, outros não estão nem aí se os alunos estão aprendendo ou não (A7).

Os professores deveriam discutir de maneira clara e serem mais paciente, pois a maioria estava muito tempo fora das salas de aulas (A8).

Nas questões sobre a metodologia, os alunos revelam fortemente a questão motivadora, deixando muito a desejar, segundo seus relatos, contudo deve-se ressaltar o ato de ensinar que se une de forma harmoniosa com as experiências adquiridas em sala de aula. Fazendo-se necessário trabalhar maneira e métodos de ensino, pois existem dificuldades em aprender por meio de um determinado ensino, o que implica no fato de que o que foi ensinado, na verdade não é aprendido e conseqüentemente não será recriado ou utilizado. A prática de ensinar-aprender existe uma aproximação com a realidade. Paulo Freire nos remete a interpretações sistemáticas acerca do elo entre docente e discente, para assim construir e desenvolver reflexões e críticas sobre o conhecimento humano, conseguindo assim, alcançar a verdadeira relação ensino-aprendizagem.

O professor deve estar preparado para refletir sobre as suas práticas, pois são determinantes para o processo educativo na disciplina ministrada.

A formação continuada de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas políticas pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso com avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Nesta perspectiva é necessária a

atualização dos professores como uma possibilidade para a superação das diversas dificuldades em lidar com as particularidades do novo desafio. É uma proposta inovadora e que requer uma constante reflexão e que o professor se disponha a assumir que ele precisa mudar, precisa ter outra forma de desenvolver suas práticas pedagógicas e esse processo de mudança não é fácil.

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea desarmada indiscutivelmente produz um saber ingênuo um saber de experiência feito a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 2011, p. 39).

Diante deste contexto, é fundamental que o docente tenha consciência do seu papel em reconhecer e valorizar as experiências anteriores dos alunos, diversificando as suas metodologias para formação desses Jovens e Adultos trabalhadores.

Sobre a questão relacionada à Metodologia – Aproveitamento das Experiências e Utilização de Estratégias para a formação de Jovens e Adultos, dizem os professores:

PROFESSOR 1: *As experiências de vida do aluno faz sondagem para comparar o ensino atual com o da época do aluno antes de se evadir da escola. Utilizam recurso de mídia e comparo com a realidade.*

PROFESSOR 2: *Além das aulas convencionais, outros como audiovisuais, cinema e etc.*

PROFESSOR 3: *Não sei se é necessário, mas em minha disciplina a partir da experiência de vida dos alunos para elaborar conceitos (prática para a teoria).*

PROFESSOR 4: *Um contato mais próximo do corpo pedagógico desta instituição poderiam ter ajudado entre professores e alunos para melhorar as metodologia das disciplinas que eles tanto precisam.*

PROFESSOR 5: *Utilizei parcialmente.*

PROFESSOR 6: *Sim, algumas vezes.*

PROFESSOR 7: *Para que utilizasse desses recursos seria necessário fazer uma seleção adequada e um curso de nivelamento para poder utilizar várias estratégias de ensino.*

PROFESSOR 8: *Não, pois há uma grande diferença entre o Proeja e o ensino regular, às vezes precisa baixar a qualidade para poder conseguir os resultados.*

A questão da metodologia, podemos constatar que existem dificuldades por parte dos professores. Considerei extremamente importante a fala do Professor 1, quando ele afirma: As

experiências de vida do aluno faz sondagem para comparar o ensino atual com o da época do aluno antes de se evadir da escola. Utilizam recurso de mídia e comparo com a realidade (sic).

Nesta fala foi constatado que a escola, currículo e metodologia estão sendo bombardeados por informações e novas exigências da sociedade, a escola vai além e as tecnologias vão além. Como também são visíveis as dificuldades que os professores encontram para lidar com as especificidades de jovens e adultos trabalhadores.

Os demais, revelaram que a grande dificuldade foi em relação à qualificação e formação para trabalhar esses alunos, pois era novidade para todos da instituição e não estavam preparados para este tipo de público e até hoje estão se adaptando para atender às necessidades do curso. Identificamos mais uma vez que a questão esbarra na formação continuada dos professores, gestores e etc. Existe a preocupação com esses alunos, demonstra que eles apresentam peculiaridades e que exigem ações específicas.

Penso que do ponto de vista pedagógico é uma conquista os professores reconhecerem que esses sujeitos apresentam peculiaridades e, a partir de discussões sobre o PROEJA se faz necessários ajustes na proposta curricular, aconselhar possibilidades de novas alternativas para a motivação desses alunos, elevando sua auto-imagem e sua auto-estima por meio dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais.

4.5. RELAÇÃO TEMPO/ESPAÇO ADEQUADA À FORMAÇÃO DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES.

O que dizem os alunos a respeito dessa questão:

O tempo foi muito intenso e o curso estar se estendendo a cinco anos (A1).

Espero concluir este curso (A2).

Atende um pouco (A3).

Não concordo, pois a maioria de tempo não tivemos aula acarretando um tempo maior (A4).

Não atende as nossas necessidades devido o planejamento do curso mal elaborado no decorrer desses anos que estamos estudando (A5).

O Proeja atenderia realmente a tempo e espaço se os administradores, coordenadores e professores não tivessem nos discriminados (A6).

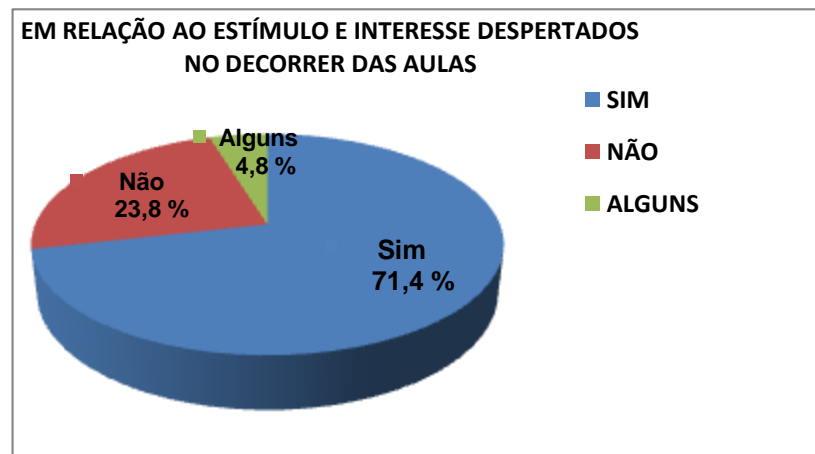
Fiquei sem estudar 13 anos, já não ando, corro para ver se concluo o curso, pois o mercado de trabalho me espera (A7).

Não, o tempo foi muito longo, quando deveria ser em aproveitado o espaço desta instituição para outras atividades (A8).

Foi possível observar que a relação tempo/espço ainda prevalece como período de formação. Os alunos revelaram também que o tempo escolar havia se tornado muito extenso, fazendo com que muitos alunos abandonassem o curso. Constatei no relato de uma aluna (A7), que ficou treze anos sem estudar, segundo a referida aluna já não anda, *corro para não perder tempo*.

Com relação ao estímulo e interesse despertado no decorrer das aulas, foi perguntado aos alunos se nas aulas os professores utilizam de várias estratégias para motivar o interesse pelo estudo. Para essa pergunta, os dados mostram o seguinte cenário:

Gráfico 12 – Estímulo e interesse despertados nos alunos participantes



Fonte: a autora

Podemos observar, quanto à questão do tempo institucional, que este se apresenta fortemente marcado na estruturação dos calendários escolares, organização dos horários para os alunos. Mesmos com as diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino apresentando, novas possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, mas ainda a realidade do IFPA continua sendo como se fosse o ensino regular, não atendendo as especificidades desses sujeitos.

Constatamos a necessidade de se discutir a qualidade contextualizada do ensino, a dinâmica, espaço temporal do currículo a partir dos parâmetros local/global de formação profissional, a disseminação dos avanços tecnológicos no processo de ensinar e aprender.

O espaço/tempo escolares são a materialização e congressão das concepções e práticas modernas de educar. Quando a sociedade, as famílias, os alunos e os mestres, pensamos na escola, logo pensamos em um lugar e um tempo, foi na vivência a esses espaços/tempos que nos formamos como profissionais da escola e também como alunos.

Arroyo (2009, p. 207) destaca que o ordenamento temporal dos conteúdos, das disciplinas, das séries e das turmas e, conseqüentemente o ordenamento temporal do trabalho de mestres e alunos é uma construção histórica cultural. Nesta lógica o autor alerta para que o ordenamento temporal tenha uma finalidade de encontrar tempo mais apropriado ao ensino e ao aprendizado dos conhecimentos. Devemos discutir o tempo adequado diferente das idades, jovens e adultos no universo do PROEJA, tempo/espaço na proposta curricular podendo ser pensado em função do tempo mental, social dos alunos (as), tempo etário e tempo escolar sintonizados.

A questão do tempo/espaço foi se restringindo ao tempo da série e ao espaço da sala de aula. Percebemos que o tempo da série não foi observado pelos docentes, pela ausência de modificações em suas práticas, as distinções no tempo de aprender de cada aluno, nem de vivências sociais, culturais. Esses professores continuam com a ideia de que para aquela série determinados conteúdos deveriam ser dados como pré-requisitos para série seguinte.

Dizem os docentes:

PROFESSOR 1: *Sim, com o quadro docente previamente definido, coordenação comprometida, apoio pedagógico, bolsas dos alunos em dia, aí sim, a conclusão do curso seria no tempo previsto, evitando assim a evasão.*

PROFESSOR 2: *Não respondeu.*

PROFESSOR 3: *Não em virtude de vários problemas na implantação do mesmo.*

PROFESSOR 4: *Sim, mas houve “n” problemas nas turmas, as mesmas não conseguiram se formar no tempo previsto.*

PROFESSOR 5 e PROFESSOR 7: *Não se manifestaram a respeito*

PROFESSOR 6: *Não foi possível adequar esta questão para a formação do técnico.*

PROFESSOR 8: *Infelizmente não, pois essa questão levou ao abandono de vários alunos.*

Na relação tempo/espaço observei que os relatos dizem respeito ao tempo de duração do curso. A compreensão se revela apenas para o período de conclusão do curso. Supõem que o tempo como elemento importante a ser considerado, enxerga o período de escolarização como um tempo/espaço de formação.

Os movimentos de reforma e de análise crítica da instituição escolar levantam questões hoje, que foram pouco mencionadas durante grande parte do século, como é o caso da organização do tempo e do espaço na instituição escolar (ARROYO, 2009, p. 3).

Esta colocação vem confirmar o desconhecimento desta questão por partes dos professores, embora saibamos que a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mais cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenham alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa de organização do currículo.

Os professores a seguir 3, 4, 6, 7 e 8 relatam que a organização curricular a respeito do espaço tem enfoque diversificado na sua percepção. De acordo com os relatos, o espaço da escola para todos que participaram desta pesquisa, disseram que é nesse espaço que tiveram acesso ao conhecimento científico e tecnológico e que foram determinantes para suas vidas.

4.6 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Quando se define currículo, conceitualmente estamos descrevendo as relações que se concretizam na própria escola associadas ao tempo e ao espaço, situado de acordo com especificidades dos diferentes sujeitos que se dinamizam em seu cotidiano. O currículo é uma práxis construída no dia a dia da realidade social e pedagógica que rodeia o espaço escolar.

Um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando implica a manutenção de uma relação saudável que deve existir entre docente e discente consubstanciada no reconhecimento da importância do diálogo e do vínculo afetivo no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o currículo deve estar atrelado ao compromisso com o sucesso escolar, objetivo este pretendido tanto pelo docente quanto pelo discente.

Paulo Freire, em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, (2011, p. 70) defende que ensinar exige alegria e esperança.

Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos e superarmos juntos os obstáculos que

surgirem. Então o ato pedagógico é visto como um ato dialógico, onde as pessoas discutem conversam, construindo juntas os saberes e trocando conhecimentos.

[...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que se determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele, uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma pratica que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão pratique concretiza seu valor (SACRISTAN, 2000, p. 15).

Daí a importância da construção de uma prática curricular e relações curriculares no espaço educativo para o PROEJA que valorize a subjetividade e diversidade do cotidiano, estruturado, construído e ordenado, tonando como base os valores e o contexto cultural, sociopolítico, econômico da realidade.

Os currículos são expressões de interesses e forças que se relacionam e se instauram sobre o processo educativo, resultado de forças políticas que interferem na dinâmica educativa do processo de ensino-aprendizagem, ao se apresentarem aos professores e alunos. Define no contexto transcultural, político e social que revela e desvela interesses que se sobrepõem no cotidiano das relações sociais pois,

Um dos elementos básicos na mediação opressores e oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles as pautas dos opressores (FREIRE, 1993, p. 34).

Desta forma, Freire destaca o quanto a imposição de uma política dominante de prescrição permeia a relação entre oprimido e opressor, sendo que o currículo carrega esta identidade, revelando a necessidade de domesticar os indivíduos, para viverem sempre a serviço da ideologia que predomina na condição de sujeitos passivos no convívio da sociedade.

Santomé (1998) trata o currículo integrado a partir de uma análise da base ideológica, filosófica, científica e profissional que permeia o discurso e as práticas curriculares oferece alternativas para orientar a elaboração de propostas de trabalho de caráter integrado. Ele preconiza que:

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integra os argumentos que justificam a globalização, e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e na mundialização das relações sociais, econômicas e políticas (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

O referido autor, apresentando historicamente uma cultura escolar fragmentada, propõe o currículo integrado, justificando os processos de aprendizagem pela interdisciplinaridade do conhecimento e pela sociedade global.

Santomé (1998) aponta como característica do século XX a frequente reorganização do conhecimento: tendências a maiores parcelas de especialização e propensões a uma maior unificação do saber são os polos entre os quais oscila a construção e difusão do conhecimento.

Neste contexto, a industrialização e o capitalismo, em suas tendências à fragmentação do trabalho, estende esta característica para o trabalho intelectual e científico. Este campo, por sua vez, minado por especialistas, se torna fértil para o surgimento de conceitos vinculados a ideias de interdisciplinaridade.

De toda forma, convém não esquecer que os fundamentos do currículo integrado, no universo do PROEJA, serão problematizados no horizonte de uma forma que vise complementar o sujeito nas suas características constitutivas, enquanto membro da comunidade humana e de maneira contínua, fomentar o desenvolvimento de suas habilidades e aptidões específicas, no âmbito da formação profissional.

4.7 TEMPO E ESPAÇO: NA PERSPECTIVA CURRICULAR

Falar de tempo e espaço exige uma definição do que se entende por tais conceitos e que concepções estão aí envolvidas tanto o termo “tempo” quanto o termo “espaço” têm definições diversas, e os profissionais de várias áreas, tais como os historiadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos e antropólogos, ocupam-se em defini-los.

O tempo traduz o ritmo das atividades humanas, e fragmentá-lo para assim controlá-lo e, então representá-lo em termos de produtividade, parece ser uma das heranças dessa racionalidade científica.

Repensar o tempo/espaço na escola em seu cotidiano diz respeito a observar com atenção as diversas estruturas. É refletir a relevância destes elementos na organização do

ambiente escolar, nas questões metodológicas, na organização dos grupos de trabalhos, no planejamento, na interação entre professores e professores, como também entre alunos e alunos.

Que os planejamentos não se resumam a conteúdos e atividades, mas que sejam discutidas questões relacionadas ao tempo/espço e aprendizagem, e como esses elementos estão relacionados às experiências proporcionadas no ambiente escolar e aos processos cognitivos dos sujeitos.

A organização do tempo e espaço no IFPA é levado em consideração de acordo com o que prescreve a LDB nos artigos 23 a 28, ou seja, o tempo mínimo de duração prevista para o curso é de 1400 horas, sendo 1200 horas dedicadas à formação geral e, no mínimo, 200 horas para formação profissional.

Vale ressaltar que o estabelecimento dessas cargas horárias visam garantir o não aligeiramento da formação, que deve ser desenvolvida num espaço físico propício à apreensão do conhecimento.

A sala de aula portanto, deve ser entendida como local de encontro das diferenças, do fortalecimento, da construção de processos identitários, da convivência social, constituindo-se em espaço de vida, de vivencia e aprendizados múltiplos.

4.8 O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA

Segundo Goodson (2002), a origem do conceito de currículo como sequência estruturada, ou disciplina, remonta ao final do século XVI, de quando provém a associação entre currículo e disciplina.

Já Santomé (1998), diz que a multiplicidade e autonomia das disciplinas vêm acontecendo desde o início do século XIX, pela necessidade de especialização para atender o processo acelerado de industrialização ocorrido na época nos países europeus, exigindo saberes diferenciados e linguagens específicas. Explica, ainda, que as disciplinas impõem uma maneira de pensar, fato que instiga e aprisiona ao mesmo tempo. A diversidade disciplinar promove a proliferação de campos científicos, porém desconexos entre si, provocando a fragmentação da compreensão dos fenômenos. Para o citado autor,

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

interdisciplinaridade no conhecimento e na mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Assim, podemos dizer que o currículo integrado a partir de uma análise da base ideológica, filosófica, científica e profissional, permeia o discurso e as práticas curriculares, bem como oferece alternativas para orientar a elaboração de propostas de trabalho de caráter integrado. Nesse sentido, Santomé (1998), propõe o currículo citado, justificado pela idiosincrasia dos processos de aprendizagem, pela interdisciplinaridade do conhecimento e pela sociedade global. Em relação à idiosincrasia dos processos de aprendizagem, o autor retrata historicamente que no século XVIII, constituía o triunfo do individualismo, porém ressurgiu no século XX, nos discursos e práticas educacionais, explicando a preocupação com a criatividade, expressividade e originalidade. Este autor lembra que:

[...] Para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas, pois as propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

Nesse modelo de organização, o domínio das matérias é o critério básico para a permanência, aprovação e ascensão no sistema escolar, tornando-se também o único objetivo, muitas vezes em detrimento do ensino-aprendizagem. Também não existe espaço para professores e estudantes escolherem entre conteúdos considerados mais relevantes.

Os resultados deste tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação de conhecimentos causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um "conhecimento acadêmico", no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior. Na maioria dos casos, este conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar. Refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os

estudantes vivem. Uma apresentação tão abstrata e fragmentada da cultura não favorece dimensões importantes que todo projeto pedagógico deve levar em conta, como o de corresponder aos distintos interesses e necessidades dos alunos (SANTOMÉ, 1998).

A justificativa da necessidade de um currículo integrado pela sociedade global, uma marca da atualidade. Este momento histórico obriga qualquer sociedade a estar inter-relacionada. As práticas educacionais integradas estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar. “[...] entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos, estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos” (SANTOMÉ, 1998, p. 83).

Para o citado autor, a defesa do currículo integrado se estabelece, sobre três grupos de argumentos:

1. Com argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintética da ciência, refere-se às pesquisas atuais que são realizadas por grupos de especialistas de diferentes disciplinas cuja interação crítica e reflexiva pode interferir em campos diferentes até construir novas epistemologias. Essas razões defendem que um ensino mais integrado possibilita a análise de um problema ou de uma situação sob diferentes óticas disciplinares, argumentando que o conhecimento científico atual está tão interrelacionado que romperia com as barreiras disciplinares. Dessa forma, o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes.

2. Com base em razões psicológicas ele defende a integração como meio de atender às necessidades e aos interesses dos indivíduos, valorizando-se a experiência individual e os processos de aprendizagem.

Uma das razões que vêm sendo utilizadas para defender currículos integrados é que eles são uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos, possibilitando assim que se implantem os processos. A educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-los (SANTOMÉ, 1998, p. 116).

3. Com argumentos sociológicos, o autor enfatiza a necessidade de humanização do conhecimento escolar que tem produzido e realçado visões alienadas da sociedade, como

se o mundo fosse a-histórico e estivesse sob uma realidade inevitável e sem atores participantes de sua configuração. A integração emerge em contraposição:

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

Assim, observamos que o currículo integrado, permite trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes, podendo ser abordados, confrontados e aplicados no decorrer do processo ensino-aprendizagem, mesmo os que se encontram nas fronteiras das disciplinas; contribui para o pensamento interdisciplinar, levando em consideração a intervenção humana nos diversos pontos de vista; facilita detectar os valores, ideologias e interesses nas questões sociais e culturais; favorece a atuação e colaboração entre professores; permite a adaptação aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos; e estimula a análise de problemas e a busca de soluções.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação editou o Documento Base do PROEJA (2007), com a finalidade de orientá-lo no qual explicita concepções e princípios, declarando que o programa:

[...] tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 5).

Nas concepções explicitadas, o documento declara o rompimento com a dualidade a fim de que o programa seja compreendido como política educacional de direito:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007, p. 35).

Já em relação ao projeto político-pedagógico integrado, o citado documento expressa que tem como prioridade a integração entre o ensino médio e a educação técnica de nível

médio, cuja persecução depende da construção de tal projeto. Ao tratar do currículo integrado, revela o que se pretende para o PROEJA:

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

Nesse sentido, a integração curricular denota inovação pedagógica para o ensino médio caracterizada pela mudança de foco do mercado de trabalho para a formação integral dos sujeitos.

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

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação³ de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além de respeito à diversidade.

O currículo integrado é, portanto, fruto de construção permanente com base no diálogo, na socialização de experiências, no diagnóstico das realidades e demandas locais, na existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática.

Dentre os documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), onde, em seu § 2º do artigo 1º, está determinado que "a Educação Escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996, não paginado), dispondo desta forma, a intenção de promover a educação escolar não dualista. Isto é, não voltada apenas para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, assim

³ Método utilizado em neurolinguística para fazer com que pessoas possam atribuir novo significado a acontecimentos por meio da mudança de sua visão de mundo.

como, não somente de interesse propedêutico, mas numa dimensão que caracterize a formação para o exercício pleno da cidadania.

Já o artigo 39 da LDB menciona que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996, não paginado). Por sua vez, o artigo 40 cita "que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996, não paginado).

Assim, observamos que a integração prevista para a educação profissional está voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e, aparentemente, não se refere a uma integração curricular, mas integrada a diferentes formas de relações. Em se tratando da educação de jovens e adultos, a LDB declara, em seu artigo 37, § 2º, que "o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si" (BRASIL, 1996, não paginado).

A integração citada na LDB foi regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004, não paginado), que definiu novas orientações para a organização da educação profissional como no artigo 4º, que determina a forma de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, colocando a integração como uma forma de articulação como no § 1-A, onde menciona que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III- subsequente oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Quanto à duração do curso integrado, será definida contemplando as cargas horárias mínimas para o ensino médio e para a educação profissional, o que pode ser interpretado como componentes curriculares.

Ao se tratar do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente, nota-se que o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o programa, em seu § 2 e inciso II do artigo 1º menciona que os cursos e programas do PROEJA poderão ser articulados em suas respectivas peculiaridades. O Projeto Pedagógico deverá ser único e construído previamente, para então serem ofertados os cursos, conforme § 4º do art. 1º: “Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico: integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2008, p. 90).

Outro elemento prescrito a ser observado diz respeito à carga horária mínima, em referência à imposição de limites: mínimo para a formação geral e mínima de acordo com a habilitação profissional, conforme incisos I e II do art. 4º.

[...] Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: a) a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; b) a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica [...] (BRASIL, 2008, p. 91).

Para Sacristan (2000, p. 112),

A definição de carga horária mínima para o ensino obrigatório não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências.

A carga horária mínima no ensino médio regular para a formação geral é de 2.400 horas, enquanto o PROEJA reduz para 1.200 horas, ou seja, à metade do que se cumpre normalmente, mas mantém a mesma carga horária da habilitação profissional. Essa redução tem como finalidade cumprir um programa para atendimento de um contingente populacional heterogêneo, culturalmente defasado, sob o discurso de aproveitamento dos saberes vivenciados.

O decreto em estudo assegura as prescrições já estabelecidas para que os currículos cumulativamente sejam construídos de acordo com o preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme inciso III do art. 4º:

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 91).

Se o PROEJA afirma a integração da educação profissional com a educação básica como centro da ação para a modalidade de educação de jovens e adultos, é imprescindível a construção de diretrizes específicas para orientar essa concepção, porém como está prescrito no decreto 5.840, é cabível apenas como orientação indireta, pois como reza Sacristan (2000, p. 121), "as orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta".

As obrigações da escola, no âmbito da EJA, não são focalmente de conteúdo, ou seja, relativas aos conhecimentos trabalhados em sala aula. Portanto, não se trata tão somente de atender a uma população que não teve, à sua disposição, escola na idade própria e sim, garantir escola para jovens e adultos significa, de partida, construir espaços de aprendizagem fora da perspectiva tradicional de uma escola que percebe o processo de ensino/aprendizagem como mera transmissão de conhecimentos.

A escola de jovens e adultos há de compreender que os alunos que frequentam suas salas de aula são trabalhadores formais e informais, fato que os torna pessoas que constroem cultura, pois "é a partir do trabalho que se formará a cultura. É o processo e não a aquisição do objeto final que interessa" (BOSI, 1987, p. 40). O trabalhador chega à sala de aula com um patrimônio de saberes, mesmo que construídos à luz de outras racionalidades que não as de natureza curricular, científica e sistêmica. Comparados os saberes escolares, os do trabalhador são construídos com diferenciação epistemológica e, certamente, com distinções axiológicas. Constatamos este fato na presente pesquisa, na fala de um aluno (A6), quando este enfatiza que buscou no PROEJA apenas para adquirir a qualificação, uma vez que ele tem o conhecimento empírico e a prática, mas precisa aprimorá-los para fazer a diferença numa sociedade tão competitiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos destacam a função reparadora da EJA e, ainda, a sua função de suprimento, ou seja, além de a EJA

representar o passaporte de entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado no tempo próprio, representa, igualmente, a oportunidade de o cidadão aportar à educação escolar para se situar no contexto do progresso humano, o que supõe compreender que "alfabetização concebida como um conhecimento básico, necessário a todos, no mundo em transformação, é um direito humano fundamental" (BRASIL, 2000, p 7).

Uma educação com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades do aluno implica uma organização curricular que leve em conta a melhoria da condição de sua qualidade de vida e implica, também, uma organização do tempo escolar que considere as condições objetivas da vida de trabalho dos alunos. Estes dois aspectos rebatem diretamente em duas áreas distintas de constituição da educação escolar: o conteúdo entendido como os conhecimentos e as habilidades que a preparação para a cidadania exige e, por isso, a escola deve desenvolver os métodos, entendidos como o feixe de estratégias educacionais e de ensino voltadas para alcançar tal desenvolvimento.

Considerando que a educação é direito de todos e dever do Estado, nos termos do Art. 205 da Constituição Federal, e se todos são iguais perante a lei, logo o ensino oferecido deve ser igual na intenção específica de cada disciplina e na investigação problematizadora da sala de aula. Os princípios, portanto, deverão ser entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino, de tal maneira que o ser, o valer e o refletir sejam vividos como elementos integradores de "situações" da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada Sistema de Ensino e de cada projeto educativo, no caso o PROEJA.

Segundo Santos (2007), é notório que, na escola, o conhecimento se hospeda no currículo. Mas ele não existe para "prender" o aluno, senão para desprender a mente do aluno e lhe oferecer vias múltiplas para viajar, encontrar-se e, sobretudo, desenvolver-se como identidade. Para isto, é necessário amalgamar educação, arte, cultura e vida por meio de processos de liberdade criadora. A sala de aula não existe para controlar, mas para construir conhecimento.

Esta pesquisa revelou que precisamos estabelecer uma melhor integração em sala de aula, enquanto espaço de construção de conhecimento entre docentes e discentes, para assim possibilitar troca de saberes, diversificando suas metodologias com formas diferentes de ensinar e aprender.

De acordo com Santos (2007), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas significa que o espaço escolar e o ensino nele ministrado devem ser dinamizados a partir do conceito de heterogeneidade cultural. Mais do que isto: a partir do eixo igualdade/diversidade.

Ao professor e à escola cabe contribuírem para desatar as capacidades intelectuais do aluno, porém jamais para induzir este aluno a pensar como ele (professor) pensa. Se a escola não caminhar neste horizonte, o ensino será, apenas, um processo de impostura. Assim, cabe à educação escolar abrir os caminhos da sensibilidade humana para operacionalizar a ideia de aprender a viver juntos e de uma "educação para todos".

Entretanto, para atender à especificidade da modalidade PROEJA, faz-se necessária a organização dos tempos e espaços formativos adequados a cada realidade, considerando que o processo de ensino-aprendizagem não acontece apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Neste sentido, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico, o que ainda não vem acontecendo no IFPA, conforme constatado nessa pesquisa.

Assim, inspirada nas ideias de Sacristán (2000), concluo que a organização do calendário escolar do PROEJA necessita considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada, porém não se esquecendo de cumprir as definições legais do projeto do curso, mas cabendo ao aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso previsto para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo.

Isto significa dizer que o aluno do PROEJA pode entrar e sair de um curso, a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o mesmo, o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado quanto em tempo maior previsto.

Segundo Freire (2011), o conhecimento compreende os ciclos de produção do conhecimento novo e a relação/percepção do conhecimento já existente. E nessa relação cíclica, é necessário confrontar os conhecimentos existentes com os conhecimentos novos, e adquiridos no processo ensino-aprendizagem na instituição escolar. Estudos de Garcia e Moreira (2003, p. 246) confirmam este posicionamento. Segundo os autores, a tradicional separação entre a escola e a vida deve ser eliminada. A escola deve ser considerada um lugar de vida e para a vida e, por isso, busca-se minimizar o efeito das fronteiras entre o mundo que rodeia a escola, seu entorno, e a atividade escolar. Desse enfraquecimento surge a primeira

ideia inovadora: formular e organizar o currículo a partir de fenômenos da vida real tanto dos alunos como dos professores.

Para que essa ação seja efetivada, precisa ser bastante discutida, avaliada, incorporada, afim de que seja contemplada a vivencia real tanto de alunos quanto de professores, como parte integrante do currículo. Os obstáculos que impedem essa prática, contudo, são vários que vão desde a falta de diálogos, de interesse, de compromisso dentre outros. Com relação aos avanços de acordo com relatos dos professores, estes já estão refletindo sobre as possibilidades de mudanças, revendo posturas, planejamentos e práticas metodológicas, destacando-se como agentes multiplicadores de práticas diferenciadas. Esta postura faz com que acreditemos que é tempo de rever esta questão, de repensar e colaborar para juntos construirmos a educação tão sonhada para este Instituto.

Ainda de acordo com Freire (2011), o aluno deve ser compreendido sob esta ótica, como indivíduo real/concreto, um ser histórico, político, sócio e cultural. A escola precisa estar vigilante, em seu exercício social, para que não seja limitada a desempenhar o papel ideológico de reprodutora e legitimadora do conhecimento selecionado para atender às necessidades de controle social dos grupos e/ou classes que se encontram no poder. Vale salientar que a seleção, organização e distribuição dos conhecimentos para comporem o currículo escolar é uma seleção cultural e social. Isto quer dizer que na sociedade, determinados grupos sociais selecionam os conhecimentos, por eles considerados legítimos a serem ensinados, inexistindo um consenso no que deve ser ou não omitidos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 68) ressaltam que “não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem”. Assim, transferimos para a escola a missão de solucionar os problemas sociais, garantindo a equidade entre os sujeitos, concebendo a mesma como instrumento de justiça social, reduzindo, nesta proporção, os índices de exclusão.

A escola não pode assumir todo um processo de exclusão que se arrasta por décadas, onde a educação de qualidade sempre se apresentou como privilégio de uma pequena elite. Já para a grande massa populacional destinavam-se o ensino profissionalizante, os supletivos, em busca de engajar este contingente na sociedade, ora como mão de obra, ora como formadores de uma classe média desprovida de valores políticos capazes de manifestar a necessidade de ruptura com um ensino hierarquizado e desigual que sempre esteve presente nas salas de aula da população menos favorecida.

O PROEJA vem propor às instituições que as mesmas ofereçam uma educação que não seja voltada a interesses empresariais e que venham superar o reducionismo da educação a serviço dos imperativos do mercado de trabalho. Deste modo, para que seja possível ao programa cumprir com sua função de formação integral do jovem, adulto/trabalhador, será necessário apresentar-se de forma que o conhecimento organizado e selecionado para esse aluno integre ciência e técnica, cultura e produção, atividade intelectual e atividade manual. Sob esta visão, o trabalho e a educação não serão compreendidos tão somente como espaços em que se realizam o preparo o exercício de atividades produtivas, mas como local onde ocorrem relações sociais que possibilitam transformações societárias.

Lima (1997, p. 8) sustenta essa questão fazendo a seguinte observação: não “basta somente planejar situações de aprendizagem para uma aula, as de que este planejamento deve incluir também a projeção temporal”. O planejamento do tempo deve incluir não somente a realização da ação, mas também, a reflexão sobre ela. “Uma ação é composta de uma serie de atos encadeadores [...] alocar tempo para pensar [...] seria tão importante como definir o conteúdo e metodologias” (LIMA, 1997, p. 8).

4.9 AS INVESTIGAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS ESPAÇOS

Lima (2000, p. 1-2) contribui na reflexão a respeito tempo/espaço quando afirma que as conquistas realizadas por várias ciências comprometidas ao estudo do ser humano em suas diversas dimensões (histórica, social, psicológica e linguística) revelam que esses elementos constituem-se como aspectos primordiais para aprendizagem na instituição.

O tempo escolar retratado pelo calendário escolar apresenta-se nesse espaço de outras formas: tempo para aprender, o tempo de ter, o tempo de buscar, o tempo para interagir.

O espaço guarda em si referências sobre o que foi projetado em um determinado tempo.

O espaço como lugar e o tempo como um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana, conforme Viñao Frago (1994) é o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar que é a sua ocupação, sua utilização, pois a sua ocupação e sua utilização supõe sua constituição como lugar.

A percepção histórica que foi atribuída para a escola, como instituição na qual o tempo/espaço eram imutáveis e controlados de certa forma pelo método utilizado pelo

professor, não corresponde mais, e a realidade se tornou ineficiente para atender as especificidades manifestadas pelos professores e alunos e à comunidade em geral.

Petit (1994, p. 91), relatou que desde o século XVI, a escola foi regida por um tempo/espaço que não propriamente seus, mas as quais os alunos deviam se adaptar:

Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma temporalidade ignorada no ambiente familiar ou na rua. Para ele, estranha disposição de horários das classes e dos graus de ensino, está vinculada a um profundo movimento de transformação e noções de tempo.

Essas transformações na sociedade do século XVI se relacionam a expansão do comércio; a relação estabelecida entre os comerciantes, artesões e fornecedores dos produtos, e entre aprendizes e artesões.

Neste contexto os elementos Tempo/Espaço passam a ser bens materializados, representados pelo acúmulo de riquezas. O querer ter transformou a divisão irregular de horários que existia em tempos regulados e medidas pela eficiência da produtividade.

A questão da história da Instituição escolar, enquanto tempo e espaço de formação, evidenciou a homogeneidade do ensinar e do aprender, instituindo uma estabilidade nas ações e o desenvolvimento de programas padrões de ensino.

Organização das turmas inicialmente a divisão por idade e depois por critério de sucesso ou fracasso no aprendizado de uma série.

Neste sentido houve a padronização do currículo, dos métodos, da disciplina e dos instrumentos de verificação da aprendizagem da prática docente e, conseqüentemente, do tempo/espaço escolar. Isso ocasionou, ao longo dos anos, um dos vários desafios para os estudantes, ou seja, permanecer em um tempo previsto a fim de efetivar as aprendizagens recomendadas nesse espaço.

Esse desafio perpassou os séculos e chegou ao século XXI, em que as taxas de evasão e repetência no ensino foram elevadas então, passaram a preocupar governos, educadores e pais, Para que as metas estabelecidas fossem alcançadas, propostas curriculares, metodologias avaliativas e alterações na organização do tempo/espaço escolar foram sendo concebidas.

Nesse conjunto de propostas, inserem a EJA-PROEJA, e o Documento Base abre a possibilidade de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos.

4.10 CONTEXTUALIZANDO OS ELEMENTOS TEMPO E ESPAÇO

Para realizar a análise proposta neste trabalho, percebi a necessidade de contextualizar os elementos Tempo/Espaço a partir de referenciais trazidas pela Teoria da Educação. Esses se constituem enquanto pesquisa e apreciação das ideias principais de Teorias que influenciaram em seus tempos e espaços, a maneira de ensinar, aprender e de conceber a instituição.

Arroyo (2004, p. 192) afirma que “não se muda o que não se conhece logo é preciso conhecer o tempo escolar, suas lógicas e os valores que articulam e mantém a organização do tempo no sistema escolar”. A colocação do referido autor demonstra a necessidade de se ir além da constatação de que esses elementos estão instituídos há séculos na educação e ver que a forma de organização deles expressa uma concepção de ensinar e aprender e também os processos pedagógicos considerados mais adequados para a formação do educando.

4.10.1 Os elementos tempo/espaço nas concepções de Comênio, Rousseau e Dewey.

A escola até o início do século XV, não dispunha de espaços amplos ou organizados com carteiras, cadeiras e quadros, como conhecemos atualmente. O mestre adaptava espaços das galerias para exercer a atividade de ensinar.

As primeiras classes escolares surgiram ao longo do século XV na Europa, sendo os grupos de alunos organizados segundo determinadas capacidades que o mestre julgava que estes possuíam. Esses grupos eram direcionados por um mestre num único local. Posteriormente, um professor foi designado para cada grupo organizado, mas todos permaneciam no mesmo espaço. Aries (1981, p. 172) comenta que:

Mais tarde do século XV passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém num local comum [...]. Finalmente as classes e seus professores foram isolados em salas especiais e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar. Essa divisão originou necessidades novas dentre elas a de haver um método de ensino único que atendessem à divisão do trabalho e dos alunos, sendo que esta passou a ser realizada pela organização dos grupos, a partir das idades deles.

Neste sentido, o Tempo/Espaço na instituição escolar tomou forma nos métodos, procedimentos didáticos, organização dos conteúdos, calendários e horários na organização da classe e do ambiente como um todo.

Comênio filósofo e educador checo, viveu em um período em que a sociedade medieval perdia progressivamente o poder para a burguesia. Iniciava-se a transição política e econômica na Europa, com um modo de produção diferente daquele que a sociedade estava acostumada. A reorganização e a ampliação das formas de produção trouxeram novos trabalhos e produziram excedentes, promovendo na época a abertura de mercados e conquista de novas terras e instituíram novas necessidades para as pessoas.

Teorias de diversos campos do conhecimento buscavam soluções para determinadas questões: organizavam e distribuíam informações a cerca das novas descobertas da ciência e da técnica de outros espaços, impulsionando várias ciências e também a própria educação. Para a educação da época, Comênio propusera que os mestres deviam observar, com rigor, o tempo destinado as atividades para que os alunos as iniciassem e as terminassem, todos juntos, evitando distrações e atrasos que comprometiam o ritmo harmônico da tarefa, e da aprendizagem. Para ele, era importante disciplinar o tempo, para que pudesse ensinar com determinação para que o maior número possível de alunos seguisse a mesma ordem. Foi possível constatar que, na concepção de Comênio, o professor para aplicar bem o método e assim ensinar tudo a todos em ritmo harmônico como da natureza, deveria saber utilizar bem o tempo.

Havia a necessidade de saber planejar e empregar uma regularidade nas ações, para que o tempo fosse bem administrado. Comênio, considerava que a cada hora deveria haver uma atividade a ser realizada de modo que todos investissem o mesmo tempo nela, respeitando o tempo proposto e atingindo a meta conjuntamente. Essa questão ficou declarada na Didática Magna (COMÊNIO, 1996, p. 223). O teórico afirmava que o homem tinha muito que aprender com a natureza, pois esta seguia ritmos, tempos e espaços delineados, passando de uma fase para a outra com harmonia e dinâmica própria, não havendo para ele, desperdício de tempo pela natureza: tudo tinha uma regularidade que devia ser imitada.

Na natureza nada acontecia ao acaso, tudo tinha seu tempo e espaço, seguindo uma ordem para o desenvolvimento, assim seria a educação que teria um método de ensino, Comênio, buscava transferir o método desenvolvido pelas ciências naturais para o campo da educação, fazendo com que esta tivesse um movimento natural, que denominava Ordem Natural das Coisas.

Na escola deviam estar organizados todos os utensílios (livros, quadros, mapas, modelos e o que mais fosse necessário), antes do início da aula para que não se interrompesse o processo de ensinar.

O autor acima demonstrou toda a organização de Tempo/Espaço da escola realizando uma comparação com o funcionamento de dois objetos. Esses objetos eram o relógio e a tipografia, a partir deles apresentou que o trabalho escolar deveria ser dividido em sua definição, distribuição e a sequência dos tempos, as responsabilidades assumidas pelo professor e pelos alunos.

Para Comênio, as modificações que a escola necessitava passavam a seguir os princípios da natureza e pela adoção de um método, que encaminhasse a ordenação da matéria, em um Tempo/Espaço adequado. Quase um século depois, Jean Jaques Rousseau demonstrava a necessidade de se observar o tempo/espaço para educar criança e o jovem, referindo-se em especial as etapas de desenvolvimento, que caracteriza o tempo de cada pessoa e o espaço como todos os lugares em que houvesse possibilidade de se realizar experiências, observações e reflexões.

Rousseau, referindo à questão do tempo do ser humano, discutiu a educação para infância até então, inexpressiva sociedade francesa do século XVIII. A infância era considerada um período de grande vulnerabilidade em que muitas doenças e ausência de cuidados afetavam a sobrevivência das mesmas, mas para este autor era importante uma educação pensada para elas. Considerava que a verdadeira educação estava vinculada a própria vida, sendo a própria natureza provedora das condições necessárias para que cada fase do desenvolvimento fosse possível realizar aprendizagens significativas.

Segundo Rousseau, a educação do ser humano não se resumia as matérias ensinadas, partindo de apenas método aplicado na instituição escolar. Considerava que era preciso conhecer os sujeitos com os quais se estava trabalhando. A educação, não podia ser reduzida a um modelo único e rígido, variava de acordo com as características própria de cada idade.

Rousseau indicava que determinadas aprendizagens deveriam ocorrer em tempos diferenciados, ou em cada fase do desenvolvimento, enfatizando a necessidade de haver um plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (período compreendido dos dois aos doze anos) da educação da inteligência (dos doze aos quinze anos) e para o tempo de consciência (dos quinze aos 25 anos).

A obra Emilio foi dividida por ele em cinco partes: as quais correspondiam aos cinco estágios evolutivos das pessoas.

LIVRO I – Compreendia o primeiro ano de vida, a característica do ser era o ser ativo.

LIVRO II – Caracterizava pelo período de 2 aos 12 anos, chamado de Infância, tempo de maior sensibilidade onde ocorre o crescimento das forças físicas.

LIVRO III – Tratava do período dos 12 aos 15 anos, chamados de Adolescência. As características apontadas eram de um ser que pensa e julga a força corpórea seria supérflua.

LIVRO IV – Trazia o período dos 15 aos 20 anos, chamado de mocidade. As características dadas ao jovem eram um ser amoroso e sensível, as paixões começavam a despertar.

LIVRO V – Tratava dos 21 aos 25 anos e era o período de início da idade adulta, sendo agora um ser vigoroso.

Para Rousseau, os educadores de sua época diziam conhecer o valor do tempo, porém ele considerava que utilizavam de forma errada, pois desconheciam as características peculiares de cada tempo de vida. Introduziam matérias e atividades que desconsideravam as capacidades humanas e promoviam somente a memorização. Para ele o tempo de cada um era único e singular, sendo chamado o educador prudente aquele que sabe considerá-lo no momento da educação. Para uma verdadeira educação Rousseau colocava que nunca deveria apressar o desenvolvimento de um indivíduo. Para cada homem era dado o seu tempo de aprendizagem.

Para o autor, a educação acontecia verdadeiramente em um espaço livre, para além das tais salas de aulas, mas em lugares onde as crianças poderiam se formar tendo a natureza humana como primeira condição e a natureza exterior como seu melhor preceptor.

Jean Jaques Rousseau na sua obra Emílio, acentuou sua crença que a educação não era uma preparação para a vida futura, era um processo natural associado à vida. Ela acontecia a todo o momento em todo lugar.

Nos séculos XIX e XX, John Dewey, influenciado pelas ideias de Rousseau, também concebeu a educação como um processo intrínseco a vida e não como uma preparação para o futuro. Esse filósofo norte americano influenciou educadores de diversos países com as suas ideias sobre uma educação que valorizava as experiências prévias dos alunos estabelecidas segundo os princípios da organização social e cooperação. Ele afirmava que a escola devia ser um espaço de produção e reflexão de experiências significativas, as quais se projetavam na vida social e contribuíram para o pleno desenvolvimento da criança e do jovem.

Referindo à experiência educativa, este autor colocou que esta possibilitava o crescimento da pessoa, não em termos fisiológicos, mas no que ele considerava como desenvolvimento social, cultural, espiritual e humano.

Dewey reafirmou sua convicção de que a educação tratava-se de um processo relacionado à vida e que a reconstrução sucessiva possibilitava ampliar os conhecimentos necessários para a sua convicção de que a educação tratava-se de um processo relacionado à vida e que a reconstrução sucessiva possibilitava ampliar os conhecimentos necessários para novas experiências. Dessa maneira tempo/espaço escolar não poderiam ser expressos pela reprodução de conteúdos e disciplina dos corpos dos estudantes. A escola precisava se organizar enquanto um espaço de vida social. Criticou a forma de organização dessa instituição, afirmando que ela estava se constituindo como “um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade” (DEWEY, 1978, p. 21).

Muitas relações significativas entre as matérias de ensino e a vida social dos alunos eram deixadas de lado, principalmente quando enfatizavam apenas os conteúdos isolados. Assim o espaço para o trabalho escolar não se reduziu as salas de aulas, o teórico considerava indesejável que tal espaço fosse organizado de maneira a deixar as crianças sentadas durante um longo período de tempo, impossibilitando a circulação de trocas de ideias, experiências e observações.

O autor critica a maneira como o espaço físico da sala de aula era organizado na escola, segundo ele, essa forma de organização muito rígida do espaço não permitia que entre os alunos e entre os professores houvesse comunicação afetiva, que conduzia a uma iniciativa intelectual maior.

Na concepção deste, a proposta de organização dos espaços para a escola estava centrada em oficinas, como por exemplo, Oficina de Cozinha, de Costura, de Cultivo, de Artes de Madeira e etc. Ainda segundo ele a organização do Tempo/Espaço se constituía essencial para o desenvolvimento cultural das crianças e dos jovens.

Esses três teóricos selecionados a partir da Teoria da Educação, com a intenção de obter informações sobre Tempo e Espaço, foi possível constatar que esses elementos foram relevantes nas respectivas concepções, em determinado momento como norteadores da unificação do ensino e posteriormente pensados em termos de adequação do que aprender nas fases da vida, utilizando espaços diferenciados para vivências significativas.

O propósito de ensinar tudo a todos na totalidade Comênio, no século XVII, trouxe os elementos Tempo/Espaço como unidades padronizadas indispensáveis para que o ensino

tivesse tal organização onde, todos os alunos começariam e terminariam as atividades conjuntamente. Distrações representavam falta de organização e exigia que o mestre retomasse o trabalho, o que caracterizava como um desperdício de tempo.

Na sociedade francesa do século XVIII Rousseau, sugeriu que para cada tempo de vida, determinadas aprendizagens deveriam ser privilegiadas e o ensino não deveria ocorrer em um espaço fechado como as escolas. As crianças seriam acompanhadas de seu preceptor e em contato com a natureza. Segundo o autor, Tempo/Espaço eram elementos que garantiam às escolas a padronização do ensino, para que todos chegassem juntos à aquisição dos conhecimentos proporcionados pela escola. Rousseau demonstrou que o Tempo da vida e os Espaços naturais possibilitavam uma educação adequada. Para este autor, cada tempo de vida eram consideradas observações, experiências, brincadeiras, contato progressivo de materiais de leitura e escrita e cálculo, os quais permitissem à 90 criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto, construir suas experiências e compreender os diversos fatos que ocorriam na sociedade realizando seu próprio julgamento.

John Dewey traz como reflexão, que o ensino não poderia ser uma atividade passiva. Partindo da observação da experimentação e utilização do ambiente escolar de uma maneira dinâmica, os professores buscariam outras formas de organizar tanto a sala de aula quanto os outros espaço para que houvesse uma constante interação e diálogo no desenvolvimento das atividades. Na concepção deste teórico, as tarefas não tinham uma definição de tempo rígida, pois toda exploração dependia inicialmente dos referenciais do próprio sujeito e da interação que este então estabelecia com seus pares, seu professor e com o próprio ambiente.

De acordo com estes três teóricos pesquisados, constatamos que os elementos Tempo/Espaço foram pensados para estruturar o ensino buscando atender a todas as crianças e jovens de acordo com os princípios que influenciara suas ideias, percepções e visões do mundo, homem e sociedade. Percebemos que são visões diferenciadas, mas que auxiliam nas definições de que Tempo e Espaço no contexto atual vem tentando modificar na escola.

Buscar referenciais sobre Tempo e Espaço, partindo destes teóricos, é ampliar os referenciais históricos, enfatizando que não se trata da mudança de nomenclatura para o ensino, mas de uma concepção fundamentada em elemento que há muitos anos estão construindo a prática docente e a história da instituição escolar.

4.11 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA

O Plano de Curso de Edificações do PROEJA IFPA (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2007, p. 4-6), tem como norteadores os seguintes pressupostos: epistemológico, firmado na unidade do saber, pela integração dentro do processo educacional geral e técnico; ontológico, que tem o trabalho como princípio educativo a partir da relação entre o homem e a natureza; e pedagógicos, cujos conteúdos de aprendizagem se inserem de forma globalizada e interdisciplinar.

Nesse propósito, a organização curricular no plano do curso de Edificações expressa a prática pedagógica fundamentada na formação integrada pelo envolvimento contextualizado e interdisciplinar, relacionando teoria e prática. Segundo o coordenador, o plano do curso de Edificações do PROEJA ainda passa por ajustes, a concepção de formação para a construção do PROEJA no IFPA com base na formação integrada, tem o trabalho como princípio educativo.

Ciavatta (2005) refere-se à intenção da educação tradicional em fornecer para uns o conhecimento da natureza e, para outros, as tarefas de execução, separando os dirigentes dos produtores. De acordo com a autora, o fato de a indústria moderna, em seu aparato científico tecnológico, colocar o trabalhador como simples operador da máquina distante de compreender a complexidade do processo pelo conhecimento parcelado e fragmentado a serviço da produção e, diante da permanente atualização desse conhecimento – faz que a preparação técnica do trabalhador se encontre em permanente obsolescência e a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador, a qual se opõe a uma visão do trabalho como princípio educativo.

Ainda de acordo com Ciavatta (2005), o trabalho como princípio educativo é um processo social complexo que está além da execução, mas perpassa a decisão das finalidades e organização da produção. “É nessa relação entre política e educação ou sociedade e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento que deve ser estabelecido o eixo de compreensão do trabalho educativo” (CIAVATTA, 2005, p. 128).

Assumir o trabalho como princípio educativo segundo o plano do curso de Edificações do PROEJA do IFPA implica considerar o trabalho como elemento central do processo de produção da existência humana, tomar o processo formativo na via de superação

do dualismo histórico da educação entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho, resignificar a dimensão do trabalho, de seu sentido desumanizador em vista do seu potencial criador e humanizador.

No referido plano de curso, revela-se a prática pedagógica da educação profissional não discriminatória aliada às possibilidades políticas e pedagógicas no âmbito da educação geral.

Ao tratar da educação de Jovens e Adultos, o princípio educativo do trabalho ganha relevância ainda maior, pois se trata da educação da classe trabalhadora com os anseios e necessidades em torno do mundo do trabalho e suas configurações atuais. A educação escolar, nessa perspectiva, é a mediação pela qual os homens em processo de interação social socializam a cultura produzida pela humanidade, por meio do trabalho e produzindo novos conhecimentos.

Os professores compreendem que a prática educacional, nessa concepção, tem seu aspecto particular de abordagem, pois as atividades disciplinares precisam ter envolvimento com a vida.

Os princípios da formação dos sujeitos têm, em seu conteúdo, a assunção do trabalho como princípio educativo, a pesquisa com fundamento e para a compreensão e articulação de saberes e experiências gerais e locais, a visão crítica das questões discriminatórias relativa ao gênero e a etnia, a contribuição para o desenvolvimento sustentável da região, a vivência de formas de gestão democráticas, e compromisso social e ético do profissional.

Os referidos princípios condizem com o que consta no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 35) a respeito da formação de cidadãos capazes de compreender a realidade para nela inserir-se de forma substantiva.

Assim, tais princípios pressupõem a adoção de uma concepção de educação cuja finalidade seja a formação integrada do educando, que assim pensada, contribuem para sua integração social, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, bem como o prosseguimento de estudos.

A finalidade do PROEJA no IFPA, segundo o plano de curso, é formar profissionais competentes, capazes de atuar no mundo trabalho como cidadãos responsáveis com direito e garantia do acesso ao saber. É o que revela um dos coordenadores.

A forma como a Instituição tem estabelecido o plano de curso para essa modalidade de ensino é um estímulo a repensar princípios e formas de realizar processos educativos para o alcance desses sujeitos e o acesso aos cursos ofertados, o que vem corroborar com este

depoimento: [...] a gente tem que estar criando mecanismos, formas de interagir esse aluno com essa disciplina com o conteúdo, e incentivar o mesmo [...] não que eles sejam menos que os outros, que eles não aprendam, não, mas eles têm maneira de construir e é diferente de um adolescente. São adultas, pessoas mais maduras, que tem toda uma experiência pra gente [...].

O processo ensino-aprendizagem, nessa concepção, se constitui mediante a relação entre os conhecimentos, e valores já adquiridos e os novos a serem constituídos pelos alunos. Com base no posicionamento do coordenador, é observada a importância do PROEJA e sua implementação no IFPA por seu interesse em atender concretamente à formação dos sujeitos, promovendo uma educação de direito do cidadão.

Neste contexto, o olhar voltado para a cidadania, apresenta indicadores que apontam a configuração da educação de Jovens e Adultos como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, sendo uma das posturas do momento presente, no sentido de garantias de direitos de cidadania em contra posição ao tratado passado:

O plano do curso de Edificações do PROEJA no IFPA, como parte do processo em construção, foi ajustado e encontra-se organizado conforme o que está prescrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sob o eixo tecnológico da área de construção civil do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Compreende: tecnologias associadas a atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica a execução e a manutenção de obras civis.

A matriz curricular do curso de Edificações do PROEJA, anexos I e II, expressa os componentes curriculares, bem como a relação entre eles, distribuídos manualmente, observando a simultaneidade entre as disciplinas teóricas e práticas, com sua devida carga horária e tempos, formatados para ser executado em três anos e meio. Consta ainda no plano de curso, a busca por promover o diálogo entre os conteúdos curriculares pela forma de organização disciplinar que coloca a formação ministrada em simultaneidade com a habilitação profissional. Também revela a preocupação de que os conteúdos interajam entre si o máximo possível, pela disposição das disciplinas por afinidade para o período letivo, por cruzamentos, dos assuntos dos componentes e também pelo acordo entre os professores ministrantes.

Esse currículo se declara como interdisciplinar e trata-se de um currículo que tem abertura tanto para o livre trânsito entre os componentes quanto para o diálogo entre os

professores, estando, portanto, na dimensão de uma proposta com possibilidade de integração e a organização de tempos e espaço formativo adequados à realidade.

A prática profissional é, também, componente curricular do no PROEJA no IFPA, com finalidade de proporcionar ao estudante uma vivência em situação real de vida e trabalho. Muitos já trazem esta prática conforme depoimentos de alunos, faltando apenas melhorá-la e aperfeiçoá-la.

Essa prática poderá acontecer por intermédio de estágio curricular como também a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; sendo os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos alunos verificados por meio de exames.

Nesse sentido, o processo de construção do plano de curso do PROEJA está em andamento e sujeito a alterações, por ser um programa e ainda se encontra num processo de desenvolvimento e a tendência é que as novas turmas tenham melhorias.

A reflexão precisa ser constante em relação à implementação, discutida, avaliada, confrontada na expectativa de que esse processo seja internalizado, compreendido para que o programa seja adequado ao IFPA e a população atendida.

Observa-se que o plano de curso foi construído *a priori*, seguindo as orientações emanadas dos documentos oficiais no firme propósito de ver a concepção caracterizada. E para se alcançar esses objetivos é necessária a formação continuada de professor e gestores para que se aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.

A partir de 2006, a formação continuada de professores e técnicos administrativos foi contemplada pelo PROEJA, no IFPA, a título de Especialização. Embora alguns profissionais visassem apenas retorno financeiro que poderia advir dessa formação.

Após varias reuniões, foi possível planejar um momento maior, que ocorreu em 2011, depois de quase um ano de trabalho de convencimento. Neste planejamento pedagógico foi proposto um encontro entre as disciplinas tornando possível o diálogo entre elas, favorecendo a possibilidade da interdisciplinaridade, momento em que foram apresentados os objetivos e as características de um currículo integrado.

Conforme se percebeu pelas análises e pesquisa feitas no presente trabalho, apesar do esforço e dos avanços em relação a essa modalidade de ensino, há professores que reconhecem seus despreparo para lidar com os jovens e adultos trabalhadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que me propus a realizar para tentar descrever o caminho que levaria as respostas às minhas inquietações sobre a organização do tempo e espaço na proposta curricular no curso de Edificações – PROEJA do IFPA foi de grande valia, apesar das dificuldades encontradas, pois mesmo diante destas, a trajetória foi muito prazerosa e me permitiu avançar na direção desejada.

Dentre as diferentes análises a respeito da experiência nesse exercício, selecionei os relatos que mais evidenciam o autoconhecimento e a possibilidade de troca que o Grupo Focal proporcionou, como segue.

Esse foi um momento importante, em que pude falar de minhas ansiedades, ouvir outros colegas [...] pudemos estar juntos, pois quase nunca sentamos para discutir questões tão significativas. Foi um momento que nos proporcionou ver coisas e ouvi-las.

Aprendi algo novo e uma motivação para trabalhar e resolver as questões em grupo e repensar minhas próprias questões.

Acho que esse grupo focal trouxe mudanças para mim, no sentido de me dar condições, por meio da reflexão, de falar sobre a situação do PROEJA com mais liberdade. Sinto-me mais esclarecido para falar sobre nosso ensino. Tenho barreiras em falar em grupo, mas esse exercício serviu para me fazer melhorar.

Antes de iniciarem, eu pensava que no final teria solução de imediato para as nossas dificuldades. E não foi assim, mas isso foi tranquilizador, despertou para um entendimento melhor, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional dos participantes. Foi um espaço de compartilhamento.

Foi muito bom participar deste Grupo Focal, pois facilitou muito a exposição dos sentimentos e do que agente pensa e deseja conseguir. As colocações que alguns colegas fizeram me deixaram bastante feliz.

Eu acho que essas técnicas deveriam acontecer mais, pois faltam espaços para que agente em grupo possa falar sobre o nosso programa de ensino. Isso desperta no grupo uma vontade de correr atrás do que precisa.

Acredito que algumas coisas vão mudar depois deste exercício [Grupo Focal]. Eu acho que isso vai render um bom resultado para as próximas turmas.

Sai do G.F. fortalecido, pois refletimos alguns assuntos que está na hora de trabalharmos em grupo constantemente para sermos ouvidos e atendidos. Foi um momento

de despertar. A técnica usada foi um espaço de prazer, foi muito prazeroso. Suspendi um compromisso para poder estar aqui na hora. Porque havia uma vontade enorme de participar e adquirir novos conhecimentos e apoiar a professora neste trabalho de mestrado.

Percebemos diante dos depoimentos dos participantes que a técnica do Grupo Focal foi determinante para criar um espaço de avaliação de procedimentos, emoções, significados e percepções a respeito do tema em foco. Assim como esse espaço discursivo oportunizou o autoconhecimento por meio da reflexão pessoal, também possibilitou rever suas limitações e fragilidades.

É importante ressaltar que as aproximações conclusivas aqui apresentadas de maneira nenhuma implicam em conclusões pelo aprofundamento do estudo e até mesmo do enfoque – são apenas aproximações, portanto demonstram até onde consegui chegar com o estudo desenvolvido.

Ao trabalhar os objetivos da pesquisa, constatei que a efetivação do currículo contempla as concepções e princípios que orientam as novas formas de organização curricular do PROEJA que ainda está no âmbito das ideias e discussões teóricas.

Além disso, é possível perceber, por meio da análise das informações, que a compreensão dos elementos Tempo e Espaço na Organização Curricular do PROEJA se apresenta fortemente marcada na estruturação dos calendários e organização dos horários. Quanto aos procedimentos utilizados pelos docentes para integrar Tempo e Espaço, foi possível perceber no que revelaram os professores que o tempo se restringe ao horário para ministrar os conteúdos de sua disciplina e a sala de aula, como espaço para a sua prática pedagógica.

No concernente às metodologias, percebi a ausência de uma identidade docente em relação ao PROEJA. Existe negação dos mesmos e o não reconhecimento, como professor ignora os saberes que são necessários para ser educador, isto ficou claramente revelado nas falas de todos os estudantes que participaram da pesquisa.

Os resultados do trabalho revelam questões pertinentes acerca de nosso problema de pesquisa que se constituiu em verificar se a proposta curricular do curso de Edificações do PROEJA no Campus Belém do IFPA apresenta diferencial metodológico em relação ao curso de ensino médio regular.

No desenvolvimento do trabalho foram lançadas algumas indagações que destaco, como: quais **as concepções e princípios** que contemplam as novas formas de organização curricular do PROEJA? Que **relações de tempo e espaço são contempladas no**

desenvolvimento do currículo? As **metodologias** aplicadas no Curso atendem às necessidades dos alunos em relação ao tempo e espaço no PROEJA?

A intenção com essas questões foi buscar compreender os elementos referentes ao desenvolvimento do PROEJA, no que se refere ao Tempo/Espaço, se estes estão integrados à prática docente na proposta curricular atendendo à diversidade do aluno da EJA tanto nos aspectos sociais quanto no âmbito da aprendizagem.

Nesta perspectiva, iniciei o estudo dos documentos oficiais como documento que define as ações no desenvolvimento do PROEJA, decretos, portarias, proposta pedagógica do curso investigado. Em seguida, fui a campo, procurando identificar a compreensão do elemento Tempo/Espaço na prática do professor do curso de Edificações do PROEJA.

Examinei os procedimentos utilizados pelos professores na integração Tempo/Espaço, buscando destacar atitudes relevantes na prática docente em relação aos objetos aqui analisados. Em relação aos alunos, propus identificar a compreensão sobre os elementos tempo/espaço no processo ensino aprendizagem e seus relatos foram unânimes ao compreender que o tempo foi longo, pois estão há quase cinco anos no curso; e em relação ao espaço da sala de aula para o desenvolvimento das atividades. Destacaram também, que os docentes deveriam utilizar outros espaços pedagógicos para as atividades práticas.

Na análise dos documentos e planos de curso do PROEJA realizada neste trabalho, é importante destacar que a concepção de integração a partir do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia estão mais próximos das ações dos sujeitos, professores, alunos, gestores do que a concepção de integração entre os conhecimentos, conforme sugere o Documento Base do PROEJA. Nos planos de curso e em suas diretrizes não há manifestação de integração entre as disciplinas de forma a criar novos conhecimentos ou conhecimentos integrados que ultrapassem na organização disciplinar a hierarquização dos conteúdos. O que encontrei nas prescrições curriculares são previsões de que a integração que deverá ocorrer a partir de um diálogo entre as disciplinas e pela troca de experiências entre os professores.

É interessante ressaltar, também, a materialização do conceito de integração em ações individuais e metodológicas, muito distantes da discussão necessária à quebra das barreiras entre as diferentes áreas e professores das diferentes disciplinas de conhecimento e as possibilidades de integração entre os diferentes teóricos. Assim, o desafio de se construir no universo do PROEJA uma proposta curricular que contemple a formação integral e que discuta os pressupostos gerais e específicos de cada formação profissional, sem, contudo esquecer dos seus aspectos históricos, socioeconômicos, políticos e éticos, ainda está por se

realizar. Portanto não contempla a finalidade do programa lançar uma matriz curricular que possibilite aos jovens e adultos ingressarem, permanecerem e concluírem com êxito os seus estudos, como sujeitos ativos de uma educação que visa à integração, educação e trabalho na perspectiva da humanização. Para isso é preciso refletir a respeito da função social da escola, por meio de projetos societários que integrem no espaço escolar práticas inovadoras, que contemplem como os aspectos culturais étnicos e os aspectos laborais (saber fazer), em espaços pedagógicos diferenciados, a partir de situações desafiadoras; e os aspectos laborais (saber fazer), que aperfeiçoem a administração do tempo, sejam organizadas, sistematizadas e com objetivos reais em termos de significado pessoal, profissional e social.

Constato, assim, a urgente necessidade de se retomar os elementos Tempo/Espaço no trabalho de capacitação em serviço dos professores e nos cursos de formação, incluindo tais elementos que são norteadores da proposta de organização curricular deste programa.

A expectativa dos alunos é sair como profissionais, que tenham capacidade de desempenhar uma atividade e poder crescer. Estes estudantes veem na educação profissional a possibilidade de recuperação da autonomia por meio do acesso ao mundo do trabalho. Eles demonstram não compreender bem a trajetória a que estão submetidos, talvez por não entenderem que terão uma formação única, sabiam que iam estudar no ensino técnico e não no ensino médio, mas segundo eles isso vale muito para o currículo. Observamos, entretanto a sua satisfação quando demonstram ser uma oportunidade ímpar de estar fazendo um curso do PROEJA para poder obter uma qualificação profissional.

A proposta do PROEJA é possibilitar a integração entre o Trabalho, Ciência, Técnicas Tecnológicas e humanismo com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania, proporcionando educação básica integrada à profissional e sólida, ou seja, a formação integral do aluno. A expectativa que se tem deste programa é que ele se estabeleça de forma ativa, e com flexibilidade para mudanças por meio de avaliações diferenciadas, com métodos alternativos, as reais necessidades de aprendizagens dos sujeitos alunos interajam como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores. E ainda que nessa relação de vários aprendizados possa investir também no papel do professor de EJA-PROEJA e na renovação de suas práticas pedagógicas. Cabe, portanto, à política nacional e aos gestores das instituições destinadas ao PROEJA, a coordenação, a manutenção do compromisso humano coletivo, para promover um clima de fortalecimento e sustentabilidade, onde as pessoas

sintam-se comprometidas pela a escola, tendo o objetivo de contribuir com a formação de cidadãos críticos, criativos, construtores e transformadores da sociedade.

Nesta lógica, para a escola atingir os seus objetivos de ensino e de aprendizagens dos alunos, necessita pensar em uma proposta pedagógica com possibilidade de formação de qualidade. Precisamos mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essa lógica de aprendizagem no Tempo/Espaço escolar. Acredito que o aluno, hoje, pensa numa renovação profunda da escola e nós, professores, devemos estar atentos ao processo de mudança e aptos a atender as diversidades inerentes dos alunos que retornam aos estudos após longo tempo distantes do processo de ensino.

Além disso, constatei que existem, sim, dificuldades por parte dos professores quando o assunto é Currículo Integrado e como colocá-lo em prática na sala de aula. Existem ações que a instituição está tomando no sentido de contribuir com as coordenações de curso na construção das propostas de cursos integrados, mas ainda não foram suficientes para fazer a diferença.

Penso que essa atitude indica que as mudanças internas começam a se revelar, mas elas implicam numa mudança da cultura escolar e isso requer tempo. Pensar e realizar a Integração pressupõe a existência de tempo e espaço escolar institucionalizados a partir de planejamento conjunto do currículo da escola, na relação com os pares e com os alunos.

Observo que apesar da possibilidade de que a integração esteja bem clara nas concepções, o grande impasse ainda se encontra na efetivação da mesma, conforme foi possível detectar nas falas dos professores e alunos que participaram da pesquisa.

Foi detectado também que ainda existe resistência dos professores em trabalhar nas turmas do PROEJA, muitas vezes pelo próprio desconhecimento das especificidades do que seja educar jovens e adultos. É preciso sensibilizá-los, conscientizá-los, chamando estes professores para dialogar e verificar, a partir de seu discurso, onde estão as possíveis dificuldades, como também o motivo que o leva a não aceitar o PROEJA como um compromisso seu. A partir dessa sensibilização, quem sabe a instituição não consiga lograr êxito, pois é a partir da ação e reflexão das ações que as coisas acontecem.

Ao concluir esta pesquisa, tenho um profundo sentimento de estar contribuindo com a comunidade acadêmica, não só pelo estudo em si, mas por possibilitar novas pesquisas a partir desta. E, assim, também contribuir para com a sociedade de modo geral, e, em especial com os alunos que tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria formação. Foi uma

experiência riquíssima, que possibilitou a visualização dos acertos e das dificuldades na proposta curricular do curso de Edificações do PROEJA.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <retirado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12180/000616175.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

ARIES, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas, trajetórias e tempo de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntico, 2005.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASTOS, Péricles Antonio Barra. **A Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial: um estudo histórico, 1909/87**. Belém: Gráfica Santo Antonio, 1988.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização. **Orientação estratégica de governo**. [Brasília, 2003]. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/orcamentouniao/ppa/ppa2004_7.html/autografoplenario/03_anexo_i_orientacao_estrategica_governo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Lei Nº 5.400, de 21 de março de 1968.** Prevê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. Brasília, 1968. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=92963&norma=118034>>
. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10.05.2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios da educação de jovens e adultos.** [Brasília, 20--]. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Básica: Técnico de Nível Médio.** 7. ed. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade.** TC – 004.550/2004. TCU, 27 de abril de 2005.

BRITO, Carlos Ayres. **O perfil constitucional da licitação.** Curitiba: ZNT, 1997.

CALDERONI, Valéria A. M. O.; NASCIMENTO, Adir C. Nos dizeres docentes... o currículo. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2009, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: Projeto Rede de saberes, 2009. Disponível em:
<<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/artigo%20GT%208A-06%20-%20Val%20E9ria%20Calderoni%20e%20Adir%20Casaro%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 18. ed., atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e

de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Um tesouro a descobrir: destaques**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2012.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEWEY, John. **Pedagogia y filosofia**. Madri: F. Beltran, 1930.

_____. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales et al. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURI, R. M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivros, 2008.

_____. As relações dialógicas e interculturais na escola. In: XAVIER, R. S. (Org.). **Ciclo de Leituras de Paulo Freire**. Londrina: Humanidades, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidade, desafios e contribuições**. Belo horizonte: Autentica, 1999.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993. (Biblioteca Pioneira de ciências Sociais e Psicologia).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A crise do capital e a crise ético-política. In: _____. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição especial.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOODSON, Ivo F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2002.

HADDAD, Sergio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. São Paulo: Texto CEDI, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Concepções e diretrizes**. [Belém?]: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%26gid%3D6691%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=XXExUO2RJO-J0QHJIIHoDw&usq=AFQjCNHcFRQWNu7ZkcoIXz3ZDNj7yyUMJA&cad=rja>. Acesso em: 19 jun. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Proposta Pedagógica do Curso de Edificações**. Belém/PA. 2007.

KITZINGER, J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v. 16, n. 1, p. 103-121, 1994.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 1997.

LOPES, Vania Maria da Conceição. **Projeto Facilitadores: dinâmica de grupos**. Joinville: FIESC; SENAI, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Joel. **Subsídios para redação de tese de mestrado**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PETITAT, Andre. **Produção de escola e produção da sociedade: análise sócio histórica de**

alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REY, Luis. **Planejar e redigir trabalhos científicos**. Rio de Janeiro: Edgard Blucher; Fundação Osvaldo Cruz, 2002.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SANTOS, Eliane Costa. **Os tecidos de gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/OstecidosdeGanacomoatividadeescolar.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. IN: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educação**, v. 5, nº 2, p. 9-45, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

O PROEJA tem em seu fundamento a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como é a proposta e como é posta em prática a relação Tempo e Espaço pedagógico no currículo do PROEJA, considerando a formação de jovens e adultos trabalhadores.

Esta análise documental pretende identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito e Concebido para o PROEJA:

- Identificação do documento

Tipo de Documento:

Local e Data:

Referências:

- Resumo
- Contexto analisado:
- Situações concretas destacadas relacionadas à concepção curricular integrada fundamentada, como a relação de Tempo e Espaço no currículo Prescrito e Concebido no Curso de Edificações do PROEJA.
- Conceitos apresentados relacionados ao Currículo Integrado do PROEJA.
- Referências feitas à integração Curricular no PROEJA.
- Outras observações relevantes referentes as concepções e princípios que contemplam a proposta curricular do PROEJA, evidenciando as relações de tempo e espaço desta modalidade de ensino.

**APÊNDICE B – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL À
PESQUISADORA MARILENE FERREIRA DO NASCIMENTO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

Pelo presente documento, eu.....

(nacionalidade).....: (estado civil).....

(profissão).....(Carteira de Identidade nº)

Emitido por..... CPF nº

Residente e domiciliado em

.....
.....

Autoriza a publicação, cede e transfere neste ano, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a pesquisadora Marilene Ferreira do Nascimento, a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre todos os depoimentos orais prestados durante a pesquisa para elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada Organização do Tempo e Espaço na Proposta Curricular do Curso de Edificações do IFPA, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará

Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que se trata este termo, terá, infinitamente, o direito ao exercício pleno de seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

Fica, pois Marilene Ferreira do Nascimento plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02(duas) vias igual teor e para um só efeito.

Local _____

Data _____

Cedente _____

Pesquisadora _____

Testemunhas:

Nome _____

CPF _____

Nome _____

CPF _____

Explicação Prestada ao respondente

O presente instrumento tem como finalidade, a coleta de informações sobre a relação de tempo e espaço no currículo prescrito e em ação do curso de Edificações no curso de edificações do PROEJA do IFPA. Faz parte da dissertação de mestrado. O que aqui for coletado é de caráter confidencial e a partir das respostas, teremos os elementos necessários para analisar os processos de ensino, bem como contribuir de forma significativa para o processo ensino aprendizagem do PROEJA.

Identificação do respondente :

A- Sexo

Masculino Feminino

B-Idade

25 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos acima de 41 anos

C-Titulação

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

D- Tempo de Docência

1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos acima de 16 anos

E- Estado civil

Casado Solteiro Viúvo Outros

F- Possui outra atividade laboral

Sim Não De vez enquanto

Discutam de forma clara e objetiva sobre o PROEJA, sua proposta curricular, as metodologias,

As pergunta que seguem serviram de orientação, em caso o grupo fugisse do tema.

1 - O que você entende por PROEJA?

- 2 - Você participou na elaboração e implantação da proposta curricular desta modalidade de ensino?
- 3 - Quais as metodologias e recursos necessários para atender as necessidades dos alunos do PROEJA?
- 4 - A relação tempo/espaço é adequada para a formação deste técnico em edificações?
- 5 - Quais mudanças favoreceriam o alunado para o bom desenvolvimento do curso?
- 6 - De que forma o senhor concebe este currículo prescrito e o que se efetiva em sala de aula?
- 7 - Como você reagiu à criação do curso do PROEJA no IFPA?
- 8 - Existem outras informações e observações que julga necessário dizer, quais?

Explicação Prestada ao respondente

O presente instrumento tem como finalidade, a coleta de dados sobre a relação de tempo e espaço no currículo prescrito e em ação do curso de Edificações no curso de edificações do PROEJA do IFPA. Faz parte da dissertação de mestrado. Os dados coletados são de caráter confidencial e a partir das respostas, teremos os elementos necessários para analisar os processos de ensino, bem como contribuir de forma significativa para o processo ensino aprendizagem do PROEJA.

Identificação do respondente:

A- Sexo

Masculino Feminino

B-Idade

25 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos acima de 41 anos

C-Titulação

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

D- Tempo de Docência

1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos acima de 16 anos

E- Estado civil

Casado Solteiro Viúvo Outros

F- Possui outra atividade laboral

Sim Não De vez enquanto

G- Ministra aula em que nível de ensino

Médio Integrado Proeja Ensino Superior

Responda de forma clara e objetiva a pergunta que segue.

- O que você entende por PROEJA?
- Você participou na elaboração e implantação da proposta curricular desta modalidade de ensino?
- A relação tempo/espaço é adequada para a formação deste técnico em edificações?
- De que forma o senhor concebe este currículo prescrito e o que se efetiva em sala de aula?
- Quando foi convidado para coordenar esta modalidade de ensino, como você reagiu?
- Existem outras informações e observações que julga necessário dizer, quais?
- Que documentos foram incluídos para orientar na construção da proposta curricular do Proeja?