



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

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA
DO IFCE: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NA PERCEPÇÃO DO
DOCENTE**

FORTALEZA
2010

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA DO IFCE:
CONCEPÇÃO E PRÁTICA NA PERCEPÇÃO DO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado da Universidade Federal do Ceará como exigência final para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Helena Carvalho Holanda

FORTALEZA
2010

“Lecturis salutem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

A687a	<p>Araújo, Ana Cláudia Uchôa. Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE : [manuscrito] : concepção e prática na percepção do docente / por Ana Cláudia Uchôa Araújo. – 2010. 123f. : il. ; 31 cm. Cópia de computador (printout(s)). Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 16/12/2010. Orientação: Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda. Inclui bibliografia.</p>
	<p>1-INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ(FORTALEZA, CE) – CURRÍCULOS. 2-PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (BRASIL) – CURRÍCULOS. 3-ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE). 4-ENSINO PROFISSIONAL – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE) – CURRÍCULOS. 5-ENSINO TÉCNICO – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE) – CURRÍCULOS. Holanda, Patrícia Helena Carvalho, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.</p>
	<p>CDD(22ª ed.) 373.246098131</p>
11/11	

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA DO IFCE:
CONCEPÇÃO E PRÁTICA NA PERCEPÇÃO DO DOCENTE**

Esta dissertação foi submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se disponível aos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida universidade.

Defesa em: ____ / ____ / 2010

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Meirecele Calíope Leitinho

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima

Dedico esse trabalho
à minha avó Jarina;
aos meus pais Cláudia e José Uchôa;
aos meus filhos Ana Cloe e Elias Cláudio;
ao Alber.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de existência.

A José Alber, pela possibilidade da contínua troca de experiências.

Aos meus filhos Cloe e Cláudio, síntese da minha vida.

A José Uchôa Araújo, meu falecido pai, exemplo de perseverança.

À Cláudia Maria, minha mãe, pelo despertar para o prazer de aprender.

À Jarina Martins, minha avó, pelas orações insistentes em meu favor.

À Prof^ª. Patrícia Helena Carvalho Holanda, minha orientadora, pelo apoio, paciência, esclarecimentos e ponderações imprescindíveis.

À Prof^ª. Meirecele, pelo olhar atento e generoso de pesquisadora.

À UFC, instituição presente em minha formação desde a graduação.

A todos os Professores, Secretaria e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, pela dedicação ao ensino.

Aos colegas de Mestrado e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Avaliação Curricular, pelos momentos fecundos de partilha-construção de aprendizagens.

Aos amigos Nubia, Natal Lânia e Dorgival, pelas observações pertinentes.

Aos amigos Eudes e Lourenço, pelo incentivo.

Ao IFCE, pela oportunidade da investigação concedida.

A todos os meus ex-alunos, seus familiares, e colegas de trabalho, pela rica oportunidade de interação.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e generosidade revelados ao participar da pesquisa.

Aos alunos do PROEJA, pela acolhida e carinho sinceros.

Ante a loucura da vida,
a sofreguidão da paixão,
a efemeridade dos sentimentos,
sê sábio.

Aos emparedados do mundo,
esfarrapados da fome,
encurralados da miséria,
sê humano.

Aos loucos, impacientes,
indecisos, questionadores,
irremediavelmente inquietos com tudo
o que é injusto e podre,
sê agradecido.

Aos carentes de boas ações e de uma palavra
de conforto,
sê solidário.

E a todos aqueles que, embora fartos de condição
de fazer o bem, omitem-se,
sê exemplo.

Válvulas de pensamento rebelde (com causa e efeito).

Acua

RESUMO

Esta pesquisa teve como motivação inicial a necessidade de se realizar uma pesquisa avaliativa, para compreender como o currículo do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) tem-se efetivado no IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará), no Campus Fortaleza. Foi desenvolvida no âmbito do eixo de Avaliação Curricular, que se insere na linha de pesquisa de Avaliação Educacional. Sua questão geral é entender qual é a natureza do Currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Telecomunicações e Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo IFCE, analisando a sua concepção e dinâmica na percepção do docente e identificando elementos para a sua avaliação. Os objetivos da pesquisa foram investigar a natureza desse currículo nos níveis prescritivo (documental) e perceptivo (visão dos professores); analisar as percepções dos professores e dos gestores sobre a proposta curricular dos cursos supracitados; investigar como a coordenação dos cursos orienta a implementação da proposta curricular vigente, tendo em vista a necessidade de conectar a formação propedêutica à formação técnica e fornecer subsídios para realizar uma proposta avaliativa para o currículo em curso. Foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa numa abordagem fenomenológica, na qual se utilizaram como procedimentos a análise de documentos e a entrevista semiestruturada, numa proposta reflexiva. O referencial teórico foi apoiado em Silva (2007), Freire (1987), Frigotto *et al.* (2005) e Vianna (2000), entre outros teóricos que estudam a Educação de Jovens e Adultos, a avaliação curricular e as questões curriculares. Os achados da pesquisa evidenciaram, entre outros dados, que o Instituto Federal precisa priorizar o reconhecimento do PROEJA. Para atingir tal objetivo, necessita da implementação de ações estruturais que visem ao seu fortalecimento e da consolidação como política institucional da Educação Profissional na instituição citada. Assim sendo, uma especial atenção deve ser dada à formação do professor atuante no programa e ao currículo do curso, de modo que se atenda às peculiaridades formativas da EJA, do Ensino Médio e da Formação Profissional, sem desconsiderar os interesses de seu aluno.

Palavras-Chave: Avaliação curricular. Currículo integrado. PROEJA. Percepção docente.

ABSTRACT

This research was motivated by the initial need of a curriculum evaluation to understand how the curriculum of PROEJA (National Program for Integration of Basic Education with Professional Education for Youth and Adults) has been developed at IFCE (Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará) in the Campus of Fortaleza. It was developed under the Course Assessment axis, which is part of the Educational Evaluation line of research, and its general point is to understand the nature of the course curriculum of High School Courses integrated with the Telecommunications and Heating & refrigeration Technical Courses offered by IFCE to Youth and adults, analyzing their design and dynamic according to the teachers and identifying elements of that evaluation. The research objectives were to investigate the nature of the curriculum at prescriptive (documentary) and perceptual (vision of teachers) levels in order to analyze the perceptions of teachers and administrators on the curriculum of the courses mentioned above; and to investigate how the coordination of the courses guides the implementation of the existing curriculum taking in account the need to connect the workup training to the technical training and provides the necessary conditions to propose an ongoing curriculum evaluation. We adopted a qualitative methodology in a phenomenological approach, in which documents review and semi-structured interviews with a reflective proposal were used. The theoretical framework was supported by Silva (2007), Freire (1987), Frigotto et. al. (2005) and Vianna (2000), among other theorists who study Youth and Adult Education, the curriculum evaluation and curriculum issues. The findings of the research showed, among other data, that IFCE needs to prioritize PROEJA's recognition. In order to achieve this goal, the implementation of structural actions, whose aim is the strengthening of PROEJA, as well as its consolidation as an institutional policy for Professional Education at this very institution are required. Therefore, special attention should be given to the active teacher training program and to the course curriculum, so that the training meets the peculiarities of Youth and Adults Education, high school and vocational training, without disregarding the interests of their students.

Keywords: Curriculum evaluation. Integrated curriculum. PROEJA. Perceptions of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Linha do tempo: IFCE	44
Figura 2 – Escola Técnica Federal do Ceará	44
Figura 3 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará	44
Figura 4 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza	45

Gráficos

Gráfico 1 – Faixa Etária.....	67
Gráfico 2 – Tempo de atuação como docente	68
Gráfico 3 – Carga horária semanal dedicada à atividade docente dos entrevistados	68
Gráfico 4 – Formação Profissional	69

Quadros

Quadro 1 – Oferta do Ensino Médio Integrado no IFCE – Campus Fortaleza	51
---	----

Tabelas

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica – 2009	50
Tabela 2 – Faixa etária dos entrevistados	67
Tabela 3 – Tempo de atuação como docente dos entrevistados	67
Tabela 4 – Carga horária semanal dedicada à atividade docente dos entrevistados.....	68
Tabela 5 – Formação Profissional	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PELAS PRIMEIRAS TRILHAS DA PESQUISA – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	11
2 DESENTRELAÇANDO O FIO: UMA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO E À PESQUISA.....	14
2.1 Do percurso da constituição da minha profissionalidade às questões que norteiam esta pesquisa .	14
2.2 Problematização	16
2.3 Trajetória da pesquisa: metodologia	19
2.4 Sobre os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa de campo.....	22
3 COM QUANTOS FIOS SE TECE A MALHA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO? O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO CURRICULAR E A EJA	26
3.1 A história da EJA no Brasil e o seu currículo, sob a perspectiva da integração curricular	30
3.2 O currículo da EJA, sob o foco da avaliação curricular.....	35
4 PELAS TRAMAS DO CURRÍCULO DO PROEJA NO IFCE: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	42
4.1 O ensino médio integrado na educação profissional: os fios da história.....	42
4.2 O ensino médio integrado no projeto pedagógico curricular dos cursos do PROEJA no IFCE – Campus Fortaleza.....	52
5 O DIÁLOGO TECENDO REALIDADE: O QUE PERCEBEM E FAZEM OS PROFESSORES E COORDENADORES DOS CURSOS QUANTO AO CURRÍCULO DO PROEJA	64
5.1 Um pouco sobre a escola: o local de onde parte a pesquisa	65
5.2 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	66
6 SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES E EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	98
6.1 A dimensão do currículo do PROEJA– aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular..	100
6.2 A dimensão da ação do professor do PROEJA – aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular.....	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COSTURANDO A TRAMA CURRICULAR.....	104
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO: PELAS PRIMEIRAS TRILHAS DA PESQUISA – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo, que se insere na Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional, no Eixo Temático de Avaliação Curricular¹, tem por objetivo fazer uma investigação avaliativa no currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ministrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, iniciados no primeiro semestre de 2007, analisando sua concepção e dinâmica a partir da percepção de seus professores e identificando elementos que subsidiarão a organização de sistemática de sua avaliação.

É uma investigação que busca compreender a concepção da integração presente nas dimensões prescritiva e vivida do currículo analisado, tomando como suporte os dados presentes no conjunto de diretrizes e concepções fundamentadoras do currículo integrado, constantes nos documentos oficiais do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, elaborados pelo MEC e pelo IFCE, bem como os disponíveis na literatura que trata de currículo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, entre cujos autores podemos destacar Tomaz Tadeu da Silva (2007), Freire (1987) e Frigotto *et al* (2005).

Esta pesquisa tem um caráter empírico e fenomenológico, de natureza qualitativa. As informações foram colhidas mediante entrevistas semiestruturadas realizadas no Campus do IFCE, em Fortaleza. Para o estudo das falas, utilizo o procedimento da entrevista reflexiva, procurando entender o que a inserção do PROEJA tem representado para os sujeitos entrevistados, como profissionais, na instituição, e como o currículo dos cursos tem sido visto, pensado e materializado por eles, a partir de sua prática.

Apresentar, dessa forma, como os docentes percebem o currículo integrado no PROEJA, ao mesmo tempo em que lhe vão dando corpo e forma, a partir de seu cotidiano, tornou-se essencial para compreender o processo de inserção dos cursos do PROEJA no IFCE

¹ No âmbito desse eixo, encontram-se pesquisadores de várias Instituições de Nível Superior dos Estados do Ceará, Piauí e Pará, que já empreenderam e empreendem estudos que envolvem a temática da avaliação curricular, em seus diversos contornos e dimensões.

e como os docentes mobilizam os recursos dos quais dispõem para atender à demanda de escolarização de seus alunos, pautados no que prescreve o currículo.

Esta análise pode vir a contribuir para um estudo mais aprofundado do processo educativo voltado para o jovem e o adulto numa dimensão de não terminalidade, materializada num todo articulado que, partindo dos níveis iniciais da escolarização, abarque um Ensino Médio significativo para o educando da EJA, que não deve limitar-se apenas a ser um passaporte para o Ensino Superior, mas trazer a possibilidade da verticalização da formação propedêutica para o aluno, aliando-a à formação profissional de qualidade.

Tal investigação é de suma importância, quando se leva em consideração que o direito à educação no Brasil, ainda timidamente efetivado, reflete as marcas de uma sociedade outrora escravocrata e, ainda hoje, desigual e hierarquizada. Diante desse quadro, não é difícil imaginar o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos em nossa história, ora relegada ao esquecimento, ora sujeita a iniciativas pontuais e desarticuladas de segmentos da sociedade ou do governo.

Para responder à questão norteadora da pesquisa e chegar aos objetivos, descrevemos a estrutura do texto:

- No capítulo 2 – *Desentrelaçando o fio: uma aproximação ao objeto de estudo e à pesquisa* – apresento e justifico a técnica empregada para a análise das falas dos entrevistados, respaldada na contribuição que ela dá para o estudo mais aproximativo do texto e do contexto das entrevistas, expressos na maneira como os sujeitos retratam seus pontos de vista e visões de mundo acerca das temáticas trabalhadas. Além disso, apresento as questões que norteiam a problemática, os objetivos da investigação e as categorias de análise.
- No capítulo 3 – *Com quantos fios se tece a malha curricular do ensino médio integrado? O currículo, a avaliação curricular e a EJA* – apresento as principais teorias que investigam o currículo e seus principais autores, em seguida, vinculando-os à história e ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, sob o foco da integração curricular e da avaliação curricular.
- No capítulo 4 – *Pelas tramas do Currículo do PROEJA no IFCE: o ensino médio integrado, a educação profissional e a integração curricular* – discuto os desafios de conceber um currículo que apresente os pressupostos teóricos das três áreas --

Ensino Médio, Educação Profissional e Integração Curricular, dialogando reflexivamente com autores que tratam dessas temáticas, vinculando o que dizem ao que tem sido vivido no IFCE.

- No capítulo 5 – *O diálogo tecendo realidade: o que percebem e fazem os professores e coordenadores dos cursos sobre o currículo do PROEJA* – empreendo a análise dos dados colhidos durante a pesquisa de campo, caracterizando os sujeitos estudados, ao mesmo tempo em que estabeleço relações entre o que os sujeitos revelaram e o que a literatura que aborda a EJA, o Ensino Médio, a Formação Profissional e o Currículo Integrado apresenta, de modo a entender em que esses discursos se aproximam e se afastam. A percepção dos docentes sobre o currículo, compreendendo seus consensos e contradições, ofereceu subsídios para a realização de avaliação do currículo em estudo.
- No capítulo 6 – *subsídios para elaboração de uma proposta de planejamento de avaliação do currículo dos cursos do ensino médio integrado ao Curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de educação de jovens e adultos* – apresento um esboço de planejamento de avaliação curricular, enfatizando as duas dimensões do currículo investigadas: a dimensão prescritiva, representada pelos documentos curriculares, e a perceptiva, representada pela visão dos professores envolvidos.
- No capítulo 7 – *Considerações finais: costurando a trama curricular* – elaboro algumas reflexões baseadas nos dados coletados, tomando em contraponto o currículo documentado e o currículo vivido pelos docentes, procurando situar nesta relação o currículo integrado.

2 DESENTRELAÇANDO O FIO: UMA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO E À PESQUISA

2.1 Do percurso da constituição da minha profissionalidade às questões que norteiam esta pesquisa

Minha caminhada na educação teve início aos 15 anos, quando pisei, pela primeira vez, numa sala de aula de Educação Infantil, para assumir uma turma de pré-escola. Depois dessa experiência, tive a oportunidade de trabalhar em uma secretaria escolar por um curto espaço de tempo.

Alguns anos depois, fiz o Curso de Magistério na extinta Escola Nossa Senhora Aparecida, em Fortaleza, onde percebi que não poderia mais me ausentar da vida docente, e tive a oportunidade de fazer os estágios curriculares em algumas escolas públicas municipais de Fortaleza.

Em 1999, ingressei no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará, concluindo-o em 2003. Foi notório o encantamento com Paulo Freire e os pressupostos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, de modo que foi neste núcleo de aprofundamento no qual escolhi a maior quantidade de disciplinas optativas, além de terem tido o estágio e a monitoria em salas dessa modalidade, enquanto ainda aluna de graduação. Em paralelo a esse período, trabalhei em escolas privadas em Fortaleza e, logo em seguida, sendo aprovada em concurso público, veio a atuação como docente no município de Caucaia.

Atuei em um curso noturno de EJA, numa escola municipal em Fortaleza, por um breve tempo, nesse período conhecendo alunos e professores da modalidade, ouvindo suas expectativas e anseios, enfim, sentindo na pele, os problemas comuns aos cursos noturnos e que parecem se tornar mais evidentes nas turmas de EJA, já que elas, por si só, congregam muitas diferenças, que podem vir a ser um agravante nas dificuldades de aprendizagem, a saber, a heterogeneidade de faixa etária, de tempo de distanciamento da instituição escolar, entre outras, de objetivos de aprendizagem.

Essa experiência foi importante para o alicerce de minha relação com a modalidade de EJA, que veio a se constituir em objeto de investigação durante a Especialização, na qual trabalhei com egressos do Supletivo, procurando investigar quais os saberes mobilizaram para

aprender, mesmo em situação adversa, e agora, no Mestrado, quando tenho estudado a organização curricular de cursos dessa modalidade.

No ano de 2006, após ter sido selecionada por concurso público, para atuar como pedagoga no CEFETCE², mais uma vez, deparo-me com a EJA. Dessa vez, a atuação aconteceu no acompanhamento pedagógico com os alunos, nos cursos do PROEJA.

No decorrer do trabalho de acompanhamento pedagógico que faço nos dois cursos que atendem ao público de EJA, estudar os participantes do processo de ensino, os materiais, as normas, tudo, foi tomando forma de uma necessidade cada vez mais premente, dada a dificuldade que tem sido presenciada, diariamente, fosse dos professores, ao lidar com os estudantes da EJA, bem como com as especificidades metodológicas, didáticas e avaliativas que devem nortear o trabalho pedagógico nos cursos do PROEJA, na instituição; as dificuldades dos gestores, em articular atividades que envolvam a equipe docente e discente, para além dos dois cursos que se destinam à clientela, objetivando fortalecer a concepção do PROEJA no âmbito do IFCE; as questões da instituição, que desconhecia a realidade da EJA e não abrigava em seu histórico experiências de ensino destinadas às peculiaridades formativas dessa modalidade; e as dificuldades do aluno, que se inseria numa instituição de porte universitário, cuja estrutura é multicampi, da qual tinha pouco ou nenhum conhecimento, e se matriculava em um curso do qual desconhece as especificidades legais, teóricas e práticas.

Para o campo da avaliação curricular, a presente pesquisa traz novas luzes, na medida em que se propõe a avaliar o currículo dos cursos estudados, partindo do que se escreve e se vivencia quanto à esfera curricular, para a esfera docente, num programa governamental atual e de alcance inovador, por juntar EJA, Ensino Médio e Educação Profissional, em escolas sem tradição com o aluno da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

² O CEFETCE foi elevado à categoria de Instituto, passando a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, a partir de 29 de dezembro de 2008, através da Lei Federal N° 11.892.

2.2 Problematização

Mudanças inevitáveis têm acontecido na EJA, causadas por exigências novas da sociedade, da ciência e da tecnologia que atingem a formação profissional, inseparável do exercício da cidadania.

Tais mudanças não deviam surpreender, pois estão previstas na Constituição Federal de 1988. Lá está estabelecida a educação como “direito de todos”, a ser cumprido pelo estado e pela família, que o ingresso no Ensino é fundamental e gratuito, que esse direito se estende e deve ser garantido também a quem não recebeu a educação na idade própria.

A garantia legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil choca-se com a visão da grande quantidade de adultos e jovens que vivem entre nós nas ocupações informais decorrentes também do desemprego. São inadiáveis, portanto, a pesquisa e a colocação em prática de ações que possibilitem ao potencial público da EJA entrar, permanecer nas instituições de ensino, prosseguir sem perturbação em seus estudos, através do ensino integrado, dos cursos de formação profissional.

É preciso notar as especificidades dos jovens e adultos e a especificidade, portanto, da educação que lhes deve ser proporcionada. Essa educação deve adequar-se às necessidades dos jovens e adultos aos quais atende, e não pode deixar de ver as perspectivas de obtenção e manutenção do emprego, que leve à sua ascensão social.

Assim sendo, o que é cultural, social, religioso está diretamente ligado aos princípios que devem nortear o currículo integrado e adequado a uma educação integral, em que o trabalho leva à educação profissional, tornando o aluno um cidadão ativo, com conhecimento que cresce continuamente.

Não só as exigências da sociedade e do trabalho representadas nas leis que tratam da educação têm importância. Também as estruturas dos currículos de cursos destinados ao Ensino de Jovens e Adultos, especialmente dos cursos do PROEJA oferecidos pelos Institutos Federais, devem ser consideradas com atenção. Buscar a efetividade do programa não deve levar a prejuízos na capacidade de criticar e perceber limitações.

Os Institutos Federais, que já se chamaram Centros Federais de Educação Tecnológica, promoveram as primeiras ofertas do Ensino de Jovens e Adultos, o que foi possível por já terem grande experiência com a educação profissional. Parece extremamente

válido, pensar até que ponto a firme experiência com o ensino profissional permite prescindir da prática continuada com o próprio EJA, que não está necessariamente associado a um tipo restrito de educação, a profissional.

Parece bem claro que falta pesquisar a problemática do EJA propriamente dita, para contribuir efetivamente com esse tipo de ensino. É necessário antes de tudo compreender bem o que é um currículo integrado e verificar como essa compreensão, associados o ensino propedêutico e a educação profissional, pode facilitar a formação mais sólida dos alunos.

Há de se destacar que o processo formativo na educação profissional, também imerso em suas peculiaridades de natureza técnica, teórica e epistemológica, constitui-se em outro grande desafio a integrar uma tríade de matizes teóricos e especificidades estudados nas academias de forma isolada – a Educação de Jovens e Adultos, a Formação Profissional e o Ensino Médio Integrado – somando-se ainda ao fato de que apresenta relevância de natureza política, institucional e, sobretudo, social.

Além de todas essas nuances observadas, tem-se detectado o esforço de vários profissionais da instituição analisada, no sentido de oferecer uma proposta de curso que atenda às necessidades da EJA, mas a ausência de uma formação docente específica para atuar na modalidade também tem contribuído para que as dificuldades se agravem. Além disso, a inexistência de uma cultura de planejamento curricular que vise ao atendimento das especificidades da sua clientela, ou melhor, que ouça a voz dessa clientela, acaba por fomentar um currículo de identidade artificializada, alheia ao seu sujeito mais importante: o aluno da EJA.

Diante desse panorama, quando da oportunidade de participar da seleção no Mestrado em Educação Brasileira, na UFC, em 2008, pelo Convênio PROEJATEC³, percebi que entender o que vem a ser a integração curricular, clarificá-la e fazer um confronto com o que tem sido feito na prática nos cursos do PROEJA pode vir a contribuir para a melhoria na oferta desses cursos.

Dito isso, parto, em nossa pesquisa, da questão central. Qual a natureza do Currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Telecomunicações e

³ O Convênio PROEJATEC/CAPES, iniciado em 2008, é um projeto de cooperação institucional, celebrado entre a Universidade Federal do Ceará, instituição líder, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, instituições parceiras, com o objetivo de formar pesquisadores junto aos recursos humanos destas últimas, cujas produções acadêmicas estejam voltadas à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, de modo a subsidiar a oferta da modalidade e contribuir com a produção de conhecimentos na área.

Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo IFCE, analisando a sua concepção e dinâmica a partir de a percepção do docente?

A problemática da pesquisa está circunscrita à dimensão prescritiva e vivida do currículo integrado no PROEJA, no IFCE, partindo da percepção do professor e o gestor acerca deste currículo, e do quanto esse pensamento se aproxima e se afasta do que prescrevem o projeto pedagógico dos cursos e o Documento Base do PROEJA, como documentos balizadores da consecução desse currículo.

Com vista à problemática anunciada, delineiam-se as seguintes questões: Em que medida a concepção de currículo integrado fundamentou e fundamenta a construção do currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Como os professores e o coordenador de um dos cursos vêem a formação integral que orienta o curso, no plano legal e na prática, na instituição? Quais são as dificuldades e as potencialidades de se desenvolver um currículo integrado num curso de formação profissional técnica, direcionado para o segmento da EJA?

Diante desses questionamentos, elencamos os objetivos abaixo:

- Investigar a natureza do currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis prescritivo (documental) e perceptivo (visão dos professores), utilizando como referencial as teorias do currículo, no sentido de perceber as confluências e divergências entre a vivência da integração curricular e o que rezam os documentos legais.
- Analisar as percepções dos professores e dos gestores sobre a proposta curricular do curso, no sentido de compreender os seus consensos e contradições em relação a esse documento e o aparato legal do PROEJA, buscando contribuir para a elaboração de projetos de formação.
- Investigar como a coordenação dos cursos orienta a implementação da proposta curricular vigente, tendo em vista a necessidade de aliar a formação propedêutica com a formação técnica.
- Fornecer subsídios para realizar uma proposta avaliativa para o currículo em curso.

As categorias de análise que norteiam o estudo, oriundas dessa realidade, são: currículo integrado, interdisciplinaridade, integração e EJA. O currículo integrado será estudado quanto à visão, por exemplo, de Santomé (1999), bem como Sacristán (2000) e Rasco (1994), os quais reiteram a necessidade de o currículo ser trabalhado de maneira reflexiva e didática, levando-se em consideração a relação estreita entre a prática curricular na escola e o contexto circundante; a interdisciplinaridade será analisada sob a visão de Beane (2003), entre outros, que tece críticas à disciplinarização do currículo escolar; a integração, por sua vez, será analisada quanto Frigotto *et al* (2005), teóricos que abordam a integração entre a formação profissional e a formação propedêutica na educação profissional; a Educação de Jovens e Adultos será analisada, a partir de teóricos, como Freire (1987), Soares (2005), os quais abordam as especificidades dessa modalidade.

2.3 Trajetória da pesquisa: metodologia

A pesquisa privilegiou a metodologia de pesquisa qualitativa. Quanto à abordagem qualitativa na Pesquisa em Educação, considera-se, inicialmente, que a investigação na área educacional, como em qualquer domínio das ciências, demanda ao pesquisador uma postura que se ajusta à realidade investigada, num diálogo permanente, conforme relata Demo (2006, p. 36):

Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. [...] De outro lado, é mister fazer a aproximação devida entre pesquisar e dialogar. De certa maneira, se em ciências sociais não cabe propriamente a noção e a posição de objeto, o relacionamento será de dois sujeitos, entre os quais cabe o diálogo como forma mais madura de convivência.

Nesse sentido, é importante ter em mente que fazer pesquisa é produzir uma conversa permanente com o objeto de investigação. Vale destacar que a forma como esse diálogo se processa se respalda numa dada abordagem escolhida no âmbito da pesquisa, podendo ela ser quantitativa ou qualitativa.

No que se refere à pesquisa qualitativa, uma característica notória a sua natureza é que a mesma não incide seu foco de análise para a quantificação dos dados, já que a sua análise se debruça sobre a dinâmica relacional estabelecida entre a realidade e os sujeitos

investigados, na busca do entendimento daquilo que é pouco mensurável, mas que, por si só, constrói elementos passíveis de serem estudados, conforme nos apontam Minayo *et al* (1996, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo assim, cabe ao pesquisador das ciências sociais, no contexto de sua ação no campo da pesquisa, o refinamento da escuta, fala e observação necessários, para ir além do que o fenômeno apresenta, na busca de aproximar a lente à realidade investigada, sempre multiforme, por ser humana.

Na área da educação, a abordagem qualitativa em pesquisa pode utilizar uma variedade de métodos de coletas de dados, compreendidos por entrevistas semiestruturadas e em narrativas, grupos focais, etnografia, observação participante, entre outros, bem como estar embasada em diversas posturas teóricas, que vão desde o Interacionismo simbólico, passando pela Fenomenologia ou a Psicanálise, conforme Flick (2009).

Em meu estudo, por ser qualitativo, adoto uma abordagem analítico-descritiva, já que, segundo Barbosa (2007, p. 20), esse tipo de abordagem “visa ao levantamento das características conhecidas que compõem um fato, fenômeno, processo, ou estabelecer relações entre variáveis”.

Nesse sentido, acrescenta-se que a pesquisa descritiva objetiva a investigação de uma realidade na qual o ambiente natural é a sua fonte direta de dados, o pesquisador é o seu principal instrumento, os dados são essencialmente encontrados na realidade investigada, o problema estudado é observado através de suas manifestações no cotidiano e a perspectiva dos participantes quanto às questões analisadas é levada em consideração (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A Fenomenologia se constitui no estudo das essências dos fenômenos. A essência da percepção, por sua vez, vem da existência no mundo e revela o mundo. Coerente a isso, como é de natureza fenomenológica, a pesquisa procura uma profunda compreensão do fenômeno estudado, com ênfase no processo dos acontecimentos que o envolve, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo, e por se tratar de um objeto de pesquisa restrito, buscar-se-á

investigar os aspectos pertinentes do fato em questão. A opção pela Fenomenologia deve-se ao fato de ela não restringir seus dados à faixa das experiências sensíveis, mas admitir, em igualdade de termos, dados não sensíveis (categoriais) como as relações de valor, desde que se apresentem intuitivamente. Adicione-se a isso, que, para o fenomenólogo, a função das palavras não é nomear tudo o que nós vemos ou ouvimos, mas salientar os padrões recorrentes em nossa experiência. Identificam nossos dados dos sentidos atuais como sendo do mesmo grupo ou tipo que outros que já tenhamos registrado antes. Uma palavra, então, descreve, não uma única experiência, mas um grupo ou um tipo de experiências.

Há de se destacar, ainda, quanto à pesquisa fenomenológica, o que Gil (1999) chama a atenção. Segundo este autor, o estudo de natureza fenomenológica não é dedutivo, pois se ocupa em estudar proposições reconhecidas como verdadeiras, de modo a estabelecer conclusões em virtude da lógica dessas proposições. Além disso, se ocupa em descrever o fenômeno tal como ele se dá, em essência, procurando a sua elucidação a partir do que está na consciência do indivíduo.

A descrição acima está em confluência com o que diz Giorgi (2008, p. 389). De acordo com este autor:

[...] a fenomenologia analisa as intuições ou presenças, não em seu sentido objetivo, mas precisamente sob o ângulo do sentido que esses fenômenos têm para os sujeitos que os vivem. A análise exige, geralmente, que a “significação fenomenal” seja ligada à “significação objetiva” do objeto, de modo a alcançar uma maior clareza, porém ela visa sempre apreender a significação do objeto tal como ela se dá.

Em consonância com essa perspectiva, busquei a compreensão do fenômeno em estudo, dentro da realidade investigada, procurando tecer relações entre a manifestação dessa realidade e como isso se evidencia no objeto pesquisado.

Como pesquisadora, adentrei-me na realidade investigada, no intuito de aprimorar o olhar sob o cotidiano onde o fenômeno se situava, sentir-me dentro dele e fazendo parte dele, na tentativa de mostrar que as aparentes banalidades embutidas no dia a dia, são, por si só, reveladoras do não dito.

2.4 Sobre os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2010, com uma população finita, composta por nove professores e um coordenador, no Instituto Federal, no Campus Fortaleza, atuantes nos Cursos do PROEJA – Refrigeração e Climatização e Telecomunicações, ressaltando-se que optei por entrevistar os professores que trabalharam no último semestre das primeiras turmas ingressantes de alunos, atualmente egressos, tendo em vista a possibilidade de maior acompanhamento da realidade investigada, por parte da pesquisadora, bem como pelo fato do ineditismo da oferta dos cursos, até então, na instituição pesquisada.

De acordo com a pesquisa qualitativa, que privilegia os achados em seu contexto usual, buscou-se o contato com os indivíduos pesquisados em sua situação de trabalho, procurando levar em consideração que aquele que fala, externa seu pensamento, o faz, partindo de onde está e do conjunto de experiências acadêmicas, teóricas, sociais, profissionais acumuladas e partilhadas entre seus pares, enfim, de sua história de vida.

A pesquisa qualitativa, nesse aspecto, deve se pautar na perspectiva de captar os ditos e os não ditos, conforme pondera Flick (2009, p. 25):

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo da pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...].

Assim sendo, utilizei como instrumental para a coleta de dados (Anexo A) a entrevista semiestruturada, constituída por perguntas fechadas e abertas, posto que ela, dada a sua flexibilidade e abertura, deixa entrevistado e entrevistador mais disponíveis ao diálogo, conforme pontua Triviños (1987, p. 146): “a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as expectativas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Ao utilizar entrevista semiestruturada, minha intenção de pesquisadora foi a de ver nas frases do entrevistado espaços para, a partir de suas respostas, fazer novas perguntas para esclarecimento da temática e análise do objeto de estudo, através de uma conversa amigável, com o registro de gestos e de qualquer tipo de nuances reveladoras nas entrelinhas de seu

pensamento, levando em consideração que esse momento é também o da manifestação das ansiedades, dos temores, enfim, das emoções de quem, de certa forma, sente-se desnudado.

Nesse aspecto, há de se falar da importância do uso da entrevista na pesquisa em educação, numa perspectiva reflexiva, conforme ponderam Szymanski *et al* (2002, p. 14):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.

A busca dessa horizontalidade foi evidenciada desde a concordância voluntária em participar da entrevista, por parte dos 09 professores e 01 coordenador de curso, funcionários da rede federal de educação profissional e tecnológica, vinculados ao IFCE, no Campus Fortaleza, bem como durante todo o momento das entrevistas, em que foi promovido o espaço para entrevistado e entrevistador externarem suas dúvidas, questionamentos, trocarem impressões em relação à temática apresentada, ao mesmo tempo em que tiveram liberdade para inserir novas questões emergentes da prática de ambos. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para que pudessem ser analisadas.

No contato inicial com os sujeitos, estes foram informados sobre os objetivos e a importância da pesquisa. O critério de escolha dos sujeitos foi o fato de trabalharem com as primeiras turmas de egressos dos dois cursos investigados, nos semestres finais, quer como professores das disciplinas propedêuticas, aquelas voltadas para o vestibular, quer como professores das disciplinas técnicas, ressaltando-se o fato de que os gestores selecionados para as entrevistas também são professores dos cursos.

Outro ponto de destaque está ligado ao anonimato preservado de cada um dos entrevistados, desde o momento da realização da entrevista até a materialização de seus dados nesta pesquisa. Dessa forma, cada sujeito foi entrevistado individualmente, no momento em que se sentiu mais disposto para tanto. Ainda, por ocasião do segundo momento, constituído da devolutiva das entrevistas, em que pesquisador e entrevistado voltaram a se encontrar para a apresentação das entrevistas transcritas a este último, buscou-se a adequação ao tempo e à predisposição em participar.

Quanto à análise das falas dos entrevistados, ao utilizar o procedimento da entrevista reflexiva, baseando-me em Szymanski *et al* (2002), tomo como princípio investigativo a

compreensão das subjetividades, subjacentes na mensagem, transcrita das entrevistas aplicadas, as quais são retomadas ao entrevistado, para que este reflita sobre elas. Nesse sentido, Symanski *et al* (2002, p. 15) esclarecem que:

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade [...]. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador.

A partir desta premissa da reflexividade, procurei detectar as categorias que emergiram da fala dos sujeitos da pesquisa, procurando fazer um contraponto entre o vivido nos cursos analisados e o dito na proposta curricular em exercício. Estas categorias e as respostas afloram como resultantes da interpretação do não facilmente revelado, do “não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1995, p. 9).

Além das entrevistas realizadas, fiz observações de situações reais de ensino nos dois cursos, durante o primeiro semestre de 2010, objetivando coletar material que serviu de subsídio para o desenvolvimento de uma afirmação ou o esclarecimento de um ponto de vista, durante a interpretação dos dados coletados.

Enquanto pesquisadora, procurei coletar o maior número de dados possíveis, presentes na situação pesquisada, pois um elemento aparentemente sem importância, nessas situações, pode ser fundamental para o esclarecimento do problema analisado. Nos estudos que demandam observação, contudo, Dencker (1998, p. 103), esclarece que “qualquer que seja o objetivo do estudo, o pesquisador deverá enfrentar quatro questões: o que deve ser observado; como registrar informações; que processos devem ser usados para garantir a exatidão; que relação deve existir entre o observador e o observado.”

Além das entrevistas e das observações realizadas, utilizei-me do estudo documental e bibliográfico na literatura atual que versa sobre a temática escolhida, na legislação que norteia o PROEJA, além dos documentos disponíveis na coordenação pedagógica e coordenação do curso na instituição. Deve-se ressaltar que a análise documental e bibliográfica constitui-se de um importante artefato para o pesquisador, pois, segundo Barbosa (2007, p. 21):

É uma fonte de papel [ou digital] que se constitui numa preciosa fonte de informações, com dados já organizados e analisados, como informações e ideias prontas. É o conjunto de materiais escritos (gráfica e eletronicamente) onde aparecem dados, raciocínios e conclusões a respeito de um assunto.

As observações coletadas durante as aulas e entrevistas realizadas, por sua vez, visaram à seleção dos aspectos mais relevantes, a fim de se chegar a uma compreensão mais detalhada da realidade estudada, permitindo a distribuição dos mesmos em categorias de sentido, inicialmente aproximativas, conforme Franco (2007), sendo estas definidas a priori, em função do objeto de pesquisa, e confirmadas no decorrer da investigação.

Delineado o percurso metodológico utilizado, no capítulo seguinte, apresento as principais correntes curriculistas, ao mesmo tempo em que traço um caminho de vinculação entre currículo, avaliação curricular e PROEJA, sem deixar de falar sobre a história da modalidade de EJA, bem como de seu aparato legal.

Esse percurso é necessário, posto que os indivíduos entrevistados e as cenas que serão retratadas em maior ou menor parte estão ligados ao que tem sido comentado e vivenciado quanto ao currículo, ensino e EJA.

3 COM QUANTOS FIOS SE TECE A MALHA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO? O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO CURRICULAR E A EJA

Apresenta-se neste capítulo o arcabouço teórico, histórico e legal da investigação, procurando abordar, inicialmente, as principais teorias que investigam o currículo, bem como os seus principais autores, para em seguida vincular o currículo à Educação de Jovens e Adultos e a sua história, sob o foco da integração e da avaliação curricular, a partir da literatura disponível, do aparato legal que norteia o PROEJA e de como isto vem se delineando no IFCE.

Cabem as seguintes interrogações iniciais: O que, de fato, é o currículo? Qual é a sua intencionalidade? A que ou a quem se destina? Quais conteúdos devem ou não figurar em um currículo e quais critérios históricos, sociológicos, filosóficos, epistemológicos, sociais, econômicos, estéticos, entre outros matizes, foram ou são levados em consideração, ao se escolher esse ou aquele conteúdo curricular? Qual o seu impacto sobre a sociedade? Permite a dialogicidade, a fala de poucos ou compactua com o silêncio? Espelha conformação, transformação ou crítica e dúvida acerca da sociedade? Hierarquiza conhecimentos e saberes ou busca tratá-los na dimensão da integralidade?

Além destas e outras interrogações circunscritas ao âmbito curricular, se se leva em consideração o currículo do PROEJA, objeto desta pesquisa, a ser delineado numa concepção de integração, com vistas a fundir os conhecimentos técnicos e os propedêuticos, necessário é buscar o entendimento de como todos os matizes representados por tais questionamentos aparecem neste tecido curricular, sem prescindir da participação de atores fundamentais à materialização do currículo, docentes e discentes, que fazem dar forma ao currículo possível, dentro do possível. Assim sendo, no campo da Educação de Jovens e Adultos, analisar o currículo, sendo este um espaço de conflitos, assume uma conotação, sobretudo política, no sentido de que esta modalidade fora historicamente relegada ao esquecimento no campo das políticas públicas destinadas à educação, bem como os sujeitos que a ele recorrem.

Estes questionamentos, ainda, como tantos outros expostos em diversas obras que tratam dessa temática, traduzem a complexidade teórica na qual reside a formação humana e, conseqüentemente, o currículo, se considerado, em seu sentido etimológico, como percurso formativo, caminho para se chegar a um fim.

Nesse aspecto, convém destacar que todas as sociedades, com um padrão mais ou menos complexo de organização, possuem ou possuíram um ideal de formação. Os espartanos, por exemplo, vislumbravam o autêntico cidadão de Esparta, como sendo vigoroso, destemido, forte, versado nas artes da luta e indefectível, em seus aspectos físico e de caráter. E aqueles que já nasciam sob o estigma da anormalidade eram lançados nos penhascos, ou quando muito, os poucos sobreviventes, condenados ao banimento social, já que não se apresentavam aptos ao exercício da guerra numa sociedade culturalmente beligerante.

Esse exemplo, se transposto ao currículo escolar, pode ser bem ilustrativo, ao se fazer um paralelo com os objetivos uniformizantes, prescritos nas escolas, como regra inquestionável e parâmetro único de “normalização”, aos quais todas as crianças, jovens e adultos devem se submeter, passando pelas muitas experiências educativas, e por fim, serem rotulados como adequados ou inadequados à civilização característica de sua época.

Tomaz Tadeu da Silva (2007), em seu livro *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, apresenta inicialmente uma explicação acerca do que vem a ser uma teoria do currículo. Segundo o autor, a teoria curricular, para alguns, pode ser concebida como uma representação teórico-onto-epistemológica, supostamente descritiva, de um dado currículo, aparentemente pré-existente a ela. Assim, tal teoria parece encerrar uma criação idealizada de um percurso formativo. Nas palavras desse autor (2007, p. 14):

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo”, seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? Como essas questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo?

Assim, pode-se entender que o autor chama atenção para o fato de a teoria curricular ser, antes, um discurso, que encerra um pensamento acerca de um currículo, formatando-o de acordo com as características que considera ideais, e não tão somente criando-o.

Dessa forma, cabe ao curricularista descobrir quais critérios seletivos de conhecimentos e saberes uma teoria curricular opta e utiliza, e por quais motivos assim procede, com vista a veicular um currículo como o ideal.

Tomando-se, por exemplo, as teorias tradicionais, que têm como precursor Bobbit, com sua obra *The curriculum*, datada de 1918, sabe-se que o currículo por ele defendido para as escolas equiparava-se ao modelo fabril. Seguindo os parâmetros da produção de Taylor, na

visão do autor citado, o currículo e, conseqüentemente, a escola, deveriam ser organizados objetivando a eficiência, à semelhança de uma indústria, ao apresentar resultados mensurados linearmente e que estivessem sintonizados com as habilidades requeridas pelas profissões a serem ocupadas pelos gerentes fabris (a camada dirigente) e os futuros operários (a camada comandada).

Já o movimento de reconceptualização curricular, segundo Silva (2007), surge na década de 60, como uma resposta ao currículo defendido por Bobbit e outros. Os reconceptualistas, contrários ao currículo técnico, defendem que o estudo do currículo sob o viés técnico ou burocrático não se coaduna com os estudos fenomenológicos, hermenêuticos, marxistas, teórico-críticos da Escola de Frankfurt, por eles empreendidos. Tais estudos configuram as teorias críticas do currículo, as quais estudam o currículo sob o foco das relações de poder e ideologia.

Silva (2007) pontua ainda que os fenomenologistas, por exemplo, enfatizam o vivido, os significados subjetivos e intersubjetivos, constituintes do currículo. Nessa visão, o currículo é visto como o local onde docentes e discentes questionam a formação vivida, a partir de suas experiências. A organização curricular por disciplinas ou núcleos temáticos dá lugar à organização de atividades docentes e discentes voltadas à investigação do mundo vivido, como norteadoras de aprendizagem no ambiente escolar.

Os neomarxistas, representados por Michael Apple (1979), por sua vez, voltam-se à crítica do conhecimento escolar e do currículo, a partir de uma visão marxista de sociedade. Apple, porém, ao evitar o viés determinista da economia, compreende que o que ocorre na educação e no currículo, embora receba influências do campo econômico, não é unicamente ligado a ele. A ação humana também figura como uma instância mediadora entre as estruturas econômicas e sociais, numa dimensão macro, e a educação e o currículo, numa dimensão micro.

O foco dos estudos de Apple, cujo primeiro livro, *Ideologia e Currículo*, foi lançado em 1979, conseqüentemente, volta-se para os mecanismos (nem sempre pacíficos) de ligação entre o currículo e a reprodução cultural e social, via ideologia dominante difundida na escola, empreendida por quem detém poder e prestígio social, sobre quem ocupa a posição de dominado e que, apesar disso, elabora os seus mecanismos de resistência e oposição, em relação ao currículo e conhecimento impostos como legítimos.

Já Henry Giroux (1981, 1983) empreende também uma crítica à visão burocrática e técnica do currículo. No entanto, procura teorizar sobre o currículo a partir do conceito de resistência. Segundo Silva (2007, p. 53):

[...] Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Assim, o currículo pode ser concebido mediante a emancipação e a libertação, através dos conceitos de voz, esfera pública e intelectual transformador. E é o processo de emancipação que deve ser a principal finalidade de uma ação politizada, a ser desencadeada por professores, via construção de um espaço em que estudantes possam falar e ser ouvidos. Nesse contexto, segundo Silva (2007), a voz representa a participação dos educandos na exposição de sua compreensão das coisas, nas críticas e sugestões por eles feitas; a esfera pública, por sua vez, é o espaço democrático destinado à participação e à discussão dos estudantes, podendo este ser representado pela escola e pelo currículo; o intelectual formador, por seu turno, é o professor, que deve agir como membro ativo desse processo, responsável por fomentar o diálogo e a crítica.

Paulo Freire, através do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), também traz a sua contribuição teórica para o campo da teoria curricular. Nesse escrito, Freire, a partir da crítica à educação bancária, apresenta uma pedagogia libertadora, em que o conhecimento é partilhado, construído pelo discente, em colaboração do docente, partindo da prática existencial do primeiro.

Na Inglaterra, Michael Young, entre outros estudiosos, critica o currículo vigente, através de estudos sociológicos. A esse respeito, ler o livro *Knowledge and control*, lançado por ele em 1971. Segundo esse autor, o currículo e o conhecimento escolar devem ser analisados, a partir da constatação de que um e outro são inseridos na escola por intermédio dos conflitos e das disputas estabelecidas entre os grupos sociais, a fim de se saber qual conteúdo deve ou não figurar no âmbito escolar. Em outras palavras, investigar o processo de legitimação do currículo é investigar o processo de enraizamento do poder na sociedade.

Bernstein, ao estudar o currículo, em *Class, codes and control* (1975), por exemplo, centra-se em três vertentes: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Para esse estudioso, as relações estruturais que se estabelecem entre os diversos tipos de conhecimento formadores

do currículo é que merecem ser analisadas. E ao discorrer sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação ocupam um espaço importante, por tratarem, respectivamente, da forma como os conhecimentos apresentados no interior do currículo são trabalhados e avaliados na escola.

No que diz respeito à teoria que trata do currículo oculto, apresentada por Dreeben, na sua obra *On what is learned in school* (1968), e estudada por outros autores, o currículo é composto por conhecimentos explícitos e implícitos. Os conhecimentos implícitos, segundo essa teoria, ensinam mais do que os explícitos, sendo representados pela disposição das carteiras, a hierarquização escolar, o sistema de emulação, etc. E esses componentes do currículo oculto, ao serem descobertos pela consciência, devem ser neutralizados. Entretanto, não basta desvendar e neutralizar esse currículo oculto, pois necessário é o entendimento da teia de relações que oportuniza que determinadas ações sejam ocultas na escola, objetivando compreender o seu mecanismo de funcionamento, em ressonância e consonância com a sociedade.

As teorias pós-críticas, por sua vez, utilizam como filtro para a análise do currículo o discurso que o engendra e que, ao mesmo tempo, o tecido curricular reproduz e confirma. Assim sendo, o multiculturalismo; as questões de gênero, raça e etnia; os estudos culturais; o pós-colonialismo, entre outras vertentes, traz aspectos importantes e atuais que merecem ser estudados através da análise curricular, por estarem presentes no discurso da pós-modernidade e da formação do homem pós-moderno.

A partir deste breve exame das teorias do currículo, percebe-se que a seara curricular é um campo complexo, como a própria formação humana o é. Desta feita, cabe-se fazer uma investigação mais detalhada, no sentido de entender como tem se estabelecido o currículo da EJA no Brasil, tomando como suporte teórico estas teorias e procurando um maior delineamento do que vem a ser a integração curricular.

3.1 A história da EJA no Brasil e o seu currículo, sob a perspectiva da integração curricular

Quando se esboça um histórico da Educação de Jovens e Adultos, é preciso lembrar que tanto os eventos, sejam quais forem os ângulos pelos quais são vistos, quanto os aspectos teóricos, metodológicos e terminológicos são inseparáveis dos fatos da própria história do

Brasil. Mais precisamente os itens da EJA precisam ser estudados levando-se em conta o que as autoridades determinam e a legislação associada a essas determinações.

Ao longo de nossa história, a EJA foi completamente esquecida ou era apenas catequética, como aconteceu na época colonial, associada às questões agrárias e destinada a uma única faixa etária (SILVA, 2004), além de sofrer intervenções sem continuidade.

No decorrer de cinco séculos de consolidação do país, sua situação quase sempre fora a de subalternidade, haja vista ser um campo educacional, historicamente marcado pela desarticulação e pluralidade (muitas vezes, repentina e temporária) de ações educativas evidenciadas nas políticas nacionais, estaduais e municipais brasileiras, como pontua Soares (2005).

No Governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, começa a se configurar um espaço para a educação de adultos, com o início da consolidação do sistema público de educação elementar no país, fomentado pela deterioração agrícola, pelo crescimento da indústria e pela implantação da centralização política e administrativa do país, antes sob domínio de oligarquias regionais. Nesse período, as modificações econômicas e políticas provocaram mudanças no sistema educacional brasileiro. Tais mudanças, segundo Romanelli (2003, p. 61), se traduzem no:

Fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.

No que se refere à EJA no campo legal, nesse momento, a Reforma Francisco Campos, de 1931, fazia menção à criação de oportunidades de prosseguimento dos estudos para a clientela adulta e a Constituição de 1934 mencionava a educação de adultos como sendo uma das metas nacionais.

Entretanto, de acordo com Silva (2004, p. 6), “[...] nos anos de 1930, além de menções legais, nada de expressivo ocorreu para a educação de jovens e adultos”. Dessa forma, somente na década subsequente, é que as ações de combate ao analfabetismo surgem e se intensificam, com o início das campanhas para a educação do alunado jovem e adulto.

Após 1945, com o processo de redemocratização brasileiro, a educação de adultos passa a ocupar lugar especial em relação à ampliação total de oferta de vagas na educação

elementar. É desse período o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, que se ocupou de estudar e refletir sobre o analfabetismo no país. Entretanto, o analfabetismo, nesse período, é visto como a razão das mazelas econômicas e sociais brasileiras, como ilustra o trabalho intitulado Fundamentos e metodologia do ensino supletivo, de autoria de uma professora que participava dessa Campanha e que foi reproduzido por Paiva (1987, p. 185-186):

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele [o analfabeto] tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...] O analfabeto, onde se encontra, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras.[...] Adulto-criança, como as crianças ele tem que ver o mundo do egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas.

Na década de 1950, essa campanha é substituída pelo Movimento de Educação Popular Brasileira, em muitos locais de nosso país, dada a sua pouca efetividade. Criado nas décadas de 50 e 60 e tendo recebido uma clara influência da concepção educativa de Paulo Freire, esse movimento apresenta-se como outra forma possível de educar jovens e adultos, como diz Cabral (1998, p. 11): “A partir daí [das décadas supracitadas] a educação de adultos vinculada a programas assistenciais, de desenvolvimento comunitário, despolitizado, é superada por uma educação popular de adultos, apoiada nas ideias de Paulo Freire.”

O golpe militar de 1964 impediu que muitos dos projetos educacionais em nosso país se consolidassem. Nesse período, cria-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), como uma solução do Estado para atender a demanda da EJA. Sua proposta de alfabetização despolitizada visava ao atendimento dos objetivos políticos da ditadura junto às camadas populares, funcionando como uma agência legitimadora do regime.

Nas décadas seguintes, a EJA passa por transformações, procurando espaços de ação e consolidação anteriormente usurpados pela ditadura. Na década de 70, ressurgiu a Educação Popular de Jovens e Adultos, desenvolvendo ações relativas à alfabetização e à resolução de problemas sociais comuns em nosso país. Em 80, o Mobral é extinto e a Fundação Educar é criada para subsidiar ações técnicas e financeiras junto ao governo e às entidades civis para o atendimento à EJA. A abertura política, em decorrência da redemocratização, transforma esse período num momento favorável à eclosão de diversas ações relacionadas à educação. Os anos 90 trazem a globalização e a minimização estatal como pilares da organização política e

econômica do Estado e, em decorrência disso, a EJA volta ao esquecimento, somada à extinção da Fundação Educar e à inexistência de políticas públicas para o setor. Esse segmento passa a ser atendido por alguns estados e municípios e por algumas organizações da sociedade civil.

O início do século XXI sinaliza para a Educação de Jovens e Adultos novos desafios. As constantes mudanças alavancadas pela ciência e tecnologia exigem dos cidadãos novas habilidades, dentre as quais a capacidade de lidar com o uso e processamento de informações mais variadas e cada vez em quantidades maiores.

Neste momento histórico, além da oferta dos cursos do PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, outras medidas governamentais têm sido adotadas em relação à EJA. A portaria ministerial Nº 3.415/04 trata da realização do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) para jovens e adultos brasileiros residentes ou não no país. Tal exame, segundo o parecer CNE/CEB Nº 19/2005, constitui-se uma oportunidade para aqueles que não têm a certificação nos níveis fundamental e médio, prestarem os exames e, caso aprovados, receberem a respectiva certificação.

No atual momento, encontram-se formados grupos de trabalho, com a finalidade de elaborar propostas para a discussão e criação de políticas de certificação profissional, na Rede Federal de Ensino. No bojo das mudanças sofridas pela EJA, o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, surge, objetivando contemplar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, podendo essas serem ofertadas pelos sistemas de ensino estadual e municipal públicos, por entidades privadas vinculadas ao “Sistema S” e pela rede de instituições federais de educação profissional.

No IFCE, o PROEJA surge com os Cursos de Ensino Médio integrados aos Técnicos em Refrigeração e Climatização e Telecomunicações, no Campus Fortaleza; em Juazeiro, integrado à formação técnica em Mecânica Industrial; em Cedro, integrado à formação técnica em Eletrotécnica, a partir do primeiro semestre de 2007, com a oferta de 30 vagas. Nota-se que, agora, a EJA, para além das esferas públicas municipais e estaduais de educação, passa a ter um lugar delimitado na esfera federal, o que é um claro indicativo da ampliação de sua cobertura e oferta.

Nesse sentido, pode-se dizer que os desdobramentos de novas ações direcionadas ao aluno jovem e adulto decorrem de uma nova compreensão da Educação de Jovens e Adultos, permanente e, conseqüentemente, integral, e que vem sendo difundida mediante o conceito criado para essa modalidade de educação, apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, organizada em Hamburgo, em 1997, compilado por Ireland *et al* (2004, p. 42):

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

Daí se depreende que, a partir da difusão dessa visão global de educação voltada para o jovem e o adulto, passa-se a pensar numa dimensão, de fato, integrada, da formação das pessoas jovens e adultas, que vem a demandar um novo tratamento a ser dado aos conteúdos, aos currículos e à postura pedagógica dos educadores que lidam diretamente com esse público. Nesse contexto, o currículo integrado cumpre um papel importante, conforme enfatiza Torres Santomé (1999, p. 4):

Optar por um currículo integrado ajuda a modificar o contexto do trabalho escolar, obriga a transformar a organização dos recursos da escola e da aula (livros, revistas, vídeos, programas, periódicos, gravações, etc.) colocando-os em estantes e sítios visíveis, ao alcance da mão do estudante; criar condições para melhorar a conexão da escola com o mundo exterior; elaborar estratégias para que outras pessoas e profissionais da comunidade tenham acesso e comunicação com o aluno [...].

Bernstein, de acordo com Silva (2000), também usa o conceito de currículo integrado, mas em oposição ao de currículo classificatório. Em seu trabalho, analisa sociologicamente o currículo, indagando sobre a relação estabelecida entre as diferentes concepções curriculares e os princípios reguladores de poder e controle. Segundo ele, num currículo integrado, há uma organização global, à qual são subordinadas todas as áreas do conhecimento que a compõem, sem as demarcações nítidas entre elas, comuns ao currículo classificatório.

De fato, essa visão aparece de forma mais aprofundada, em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 84), quando se esclarecem o sentido, o objetivo e a maneira de se integrar um currículo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Em conformidade com uma visão integradora de currículo, Freire (1987) faz uma crítica ao currículo existente nas escolas, ao conceituar a educação bancária, como sendo aquela alheia à vida dos educandos, constituída simplesmente por conteúdos transmitidos pelos professores, sem nenhum vínculo com a realidade daqueles, posto que são vistos como externos e independentes da existência dos estudantes.

Em oposição a esta forma de educar, apresenta a educação problematizadora, mediada pelo diálogo entre os homens, que se vêem como sujeitos ativos no ato do conhecimento. O conhecimento do mundo, dessa maneira, é fruto do diálogo e da escolha dos objetos de aprendizagem, a partir da pesquisa da realidade experiencial dos estudantes, em que estes são participantes ativos.

Pelo exposto, compreende-se que as especificidades de um currículo para a EJA, sobretudo quando se pretende concebê-lo como integrado, demandam estudos visando a avaliá-lo quanto a sua pertinência, eficácia e alcance, ainda pouco conhecidos na literatura acadêmica, dado o pouco conhecimento nessa área de estudos.

3.2 O currículo da EJA, sob o foco da avaliação curricular

Na perspectiva da adoção de um currículo integrado para a EJA, o contexto do trabalho escolar passa também a requerer um novo tratamento, delineado por uma avaliação, de fato, permanentemente indagadora, como em Esteban (2005), que perpassa todo o processo das atividades educativas, não incidindo apenas na aprendizagem discente, com vista a transformar a escola e sua arquitetura curricular, como um todo.

Em consonância com essa visão, Esteban (2005) chama a atenção para o fato de que refletir sobre a escola implica fundamentalmente em refletir sobre a avaliação, demandando uma série de ações que abranjam debates, pesquisas, reflexões, buscas por mudanças significativas nas práticas escolares, envolvendo todos os atores que dela fazem parte.

Nesse contexto, a avaliação vem a refletir sobre o currículo, entendido por Macedo (2007, p. 139), como:

Algo que vai ao encontro de uma formação que se configure não apenas em termos de implicações didático-pedagógicas eficazes, mas algo que aponte para uma significativa preocupação com os compromissos sociais, portanto ético-políticos, que devem permear o currículo, sua concepção e prática. Entendemos que a perspectiva aqui cultivada, de uma educação que se amplia para além da instrução, vai significar uma confluência com nossas inspirações a respeito de um currículo mutualista que deve se responsabilizar em educar.

Há de se considerar ainda a polissemia que acompanha o conceito de currículo, expressa por Lewy (1977, p. 6). Segundo ele, a “palavra currículo é usada com vários significados. [...] É claro que não pode ser usado um único método ou procedimento para a avaliação da variedade de currículos contida nesse termo amplamente definido. [...]”

De acordo com Rodrigues (1993), tal avaliação que se destina a análise do currículo deve abranger a totalidade dos fenômenos compreendidos no universo escolar, já que este abarca uma variada inter-relação de aspectos, os quais devem ser identificados, analisados, considerados e ponderados.

Por sua vez, Estrela e Nóvoa (1993) corroboram com a ideia de que a avaliação que visa à regulação das práticas pedagógicas vem sendo considerada parte importante do processo decisório, em termos educativos. Deslocando essa compreensão para a esfera curricular, compreende-se que ela passa a participar da própria dinâmica de acompanhamento do currículo, deixando de ser caracterizada como um elemento externo a ele.

Saul (1988), por sua vez, introduz o conceito de avaliação emancipatória, destinada à análise de programas educacionais e sociais, como um meio de desvelamento da realidade, já que se constitui de um processo de descrição, análise e crítica da mesma, capaz de tornar o indivíduo direta ou indiretamente envolvido hábil para criar possibilidades de transformação.

Acompanhando essa perspectiva, é possível estabelecer elos de convergência com a compreensão de currículo defendida por Silva (2007, p. 150), expressa abaixo:

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

Assim sendo, o foco objetivo da avaliação emancipatória deve, de acordo com Saul (1988, p. 62), se constituir “em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação”, tornando-os capazes de perceber as relações de poder presentes em um currículo, que podem culminar com a descoberta de sua identidade.

Agora, quando se propõe uma análise e avaliação da concepção do currículo integrado direcionado ao Ensino Médio e à formação profissionalizante, deve-se levar em consideração que, na atualidade, muito se tem discutido sobre a formação integral e a sua repercussão para o currículo e, conseqüentemente, a formação dos alunos que nele estiverem inseridos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MANFREDI, 2003). Entretanto, essa discussão é muito recente e, em se tratando da EJA direcionada ao Ensino Médio e à Educação Profissional, ainda são poucas a pesquisa e a avaliação que se tem a respeito, tendo em vista que as iniciativas de ensino nessa área ainda estão em fase de consolidação.

No campo legal, a resolução CNE/CEB Nº 1, datada de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como norteadoras da oferta e da estrutura dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como da Educação Profissional.

Essa resolução afirma num parágrafo único, em seu quinto artigo, que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve atender as especificidades de sua clientela e orientar suas ações pedagógicas, baseando-se em alguns princípios. O princípio da equidade refere-se à formação, direitos e oportunidades educacionais de todo o alunado da EJA. O da diferença se materializa na identificação do aluno jovem e adulto e deve se traduzir num processo formativo específico a cada grupo. Pelo princípio da proporcionalidade, deve ser garantida uma formação comum a todos os alunos da Educação Básica.

O Documento Base do PROEJA, destinado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio (2007, p. 48), em linhas gerais, caracteriza um currículo integrado. Segundo esse documento:

A organização curricular não está dada a priori. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que

participaram do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidade 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 ressignificação do seu cotidiano.

Na instituição investigada, a oferta de ensino médio integrado com a formação profissionalizante se dá desde 1968, com o então nome de ensino técnico de segundo grau, de acordo com Gadelha (2009). Nesse período, segundo a mesma autora, a emergência de um técnico com uma formação mais sólida e completa justificou a criação deste curso:

[...] as Escolas Técnicas de 2º Grau, visando preparar profissionais com capacidade de exercer um julgamento técnico, apoiado em teorias (conhecimento científico) e saberes técnicos específicos (tecnologias), organizaram e ampliaram seus currículos, proporcionando ao estudante o acesso a esses conhecimentos. (GADELHA, 2009, p. 54)

Assim sendo, embora o currículo da formação técnica de 2º grau e o da formação técnica integrada sejam considerados mais completos e abrangentes, ambos não se caracterizam como um currículo inteiramente integrado, já que a perspectiva adotada sempre fora unicamente disciplinar, linear e com poucas manifestações de diálogo entre as disciplinas. Efetivamente, a discussão acerca do currículo desta natureza começou a acontecer de forma tímida logo após a implantação do PROEJA, a partir de 2007, nas Chefias de Departamento da Indústria e Telemática, quando se constatou que o modelo dos integrados convencionais não surtia efeito com os jovens e adultos deste programa.

As necessidades dos alunos por uma formação que alie o conteúdo profissional com o conteúdo humanístico, de forma unificada, relacionada às dificuldades dos professores em lidar com a clientela têm suscitado modificações nas matrizes curriculares, no Campus Fortaleza, bem como no projeto dos cursos, ainda não resultando em uma proposta definitiva, mas ainda em construção, notadamente no Curso de Refrigeração e Climatização, mediante a constituição de um grupo de trabalho, formado pela coordenação técnico-pedagógica, coordenação de curso e um professor da instituição, desde maio de 2010, com a finalidade de debater e apresentar uma proposta-piloto de projeto curricular ao coletivo de professores das áreas técnica e propedêutica, para discussão e validação.

Nesse sentido, Kramer (1997) elenca alguns aspectos que merecem ser vistos com atenção numa proposta curricular. Há de se analisar a maneira como a proposta curricular em estudo vê o processo de desenvolvimento humano no tocante às variáveis sociais, culturais e

cognitivas, bem como o seu nível de comprometimento em relação à mesma; a articulação entre a formação de profissionais e a concepção de desenvolvimento preconizada; a interligação das áreas de conhecimento, sua contextualização e significação no dia-a-dia da escola; a relação entre os conhecimentos estudados e as demandas oriundas do contexto, buscando saber se há ênfase nos fatores sociais e culturais ou nos conhecimentos escolares universais, ou no intercâmbio estabelecido entre ambos e como isso vem sendo realizado.

Essas questões apresentadas por Kramer e o pensamento de Freire sobre a educação problematizadora são consonantes com a ideia de Beane (2003), quando comenta que um currículo que verdadeiramente procura atender as demandas sociais busca a expansão da teoria e da prática democráticas no ambiente escolar, dando aos estudantes a oportunidade de se sentirem desafiados a usar a imaginação na resolução de problemas relacionados à sua vida real, cotidianamente. Tais práticas vêm a se configurar numa integração curricular, que traz como consequência um aumento dos conhecimentos que os alunos terão de si e do mundo que os rodeia.

Há, dessa maneira, uma confluência entre o que vem sendo preconizado pelas políticas públicas atuais direcionadas à educação do jovem e do adulto e o que os autores já mencionados abordam, sobretudo no que diz respeito à importância da inserção da vida real desses alunos na esfera curricular. A esse respeito, Beane (2003, p. 94) comenta que:

Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinado tipo de relações de uma ou de outra espécie – com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular. Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Por tudo o que já foi abordado até aqui, sabe-se que a discussão sobre o currículo é interminável, sobretudo quando vem atrelada ao campo da integração de conhecimentos, ainda pouco entendido e praticado nas escolas, acostumadas ao conteudismo enciclopédico e fragmentado. Quanto a isso, Beane (2003, p. 92) afirma que:

Com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas. [...] Deste modo, o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura académica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de

alguma força sobrenatural. Outras abordagens parecem impossíveis de imaginar.

Em relação a esta temática, Sacristán (2000) e Rasco (1994) problematizam o currículo de forma reflexiva e didática, tomando como ponto de partida a influência recíproca entre a prática curricular na escola e o contexto social.

Assim, tratar do currículo como uma construção cultural implica em ressaltar as diferentes imagens construídas em torno de seu conceito, muitas vezes, contraditórias entre si, resultantes do contexto histórico, político, científico, cultural e filosófico em que ele está situado, o que requer ainda o estudo investigativo da estreita relação estabelecida entre currículo e prática curricular, privilegiando o contexto escolar, em que dialeticamente um e outra se materializam.

O sistema educativo, por sua vez, situado em um dado contexto concreto, reflete seus interesses, acabando por desembocar no currículo e originando a diversificação curricular. Essa diversificação curricular, de sua parte, atende aos diferentes perfis formativos e contribui para a diferenciação da clientela, quer no perfil de entrada, quer no perfil de saída.

Destaca-se ainda que tal diversificação, objetivando a atender finalidades diversas, acaba por formar, integrar ou segregar populações estudantis, repercutindo nos conteúdos a serem ministrados, nas metodologias empregadas e na própria prática escolar.

As reformas escolares, nesse sentido, surgem como uma necessidade social, objetivando dar uma resposta aos alunos e grupos. No tocante à avaliação curricular, há duas questões educativas básicas: a configuração social, institucional e subjetiva dos conteúdos e processos essenciais no âmbito curricular e as consequências dessas configurações para o aluno e o seu entorno.

Além disso, a efetividade de uma avaliação curricular deve levar em consideração as condições do corpo docente, quanto ao trabalho, formação inicial e permanente e continuada, crenças epistemológicas quanto a esse currículo e como tudo isso se materializa na sala de aula.

Por toda a temática apresentada, fica patente que tratar de currículo e avaliação curricular remete o pesquisador a investigar bem mais que a sala de aula, posto que a instituição curricular confunde-se com a própria sociedade.

No capítulo seguinte, apresento um histórico legal do Ensino Médio vinculado às transformações sofridas pela Educação Profissional no país. Aproveito, ainda, para analisar o

Projeto Pedagógico dos cursos do PROEJA, ministrados no Campus Fortaleza, de modo a entender sua estrutura e como esta desenvolve a integração entre os fundamentos da formação profissional e as disciplinas que compõem a formação propedêutica.

4 PELAS TRAMAS DO CURRÍCULO DO PROEJA NO IFCE: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O principal objetivo do Currículo do PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é congregiar áreas de conhecimento tradicionalmente separadas, ligadas à ciência, à técnica, ao exercício profissional e à tecnologia, objetivando a formação de jovens e adultos para a cidadania, sendo esta orientação igualmente expressa nos projetos pedagógicos dos cursos investigados, no âmbito do IFCE, no Campus Fortaleza.

Nesse sentido, ao restringir o foco, nesse capítulo, para a formação dessa modalidade voltada ao Ensino Médio, tradicionalmente marcado pelo viés propedêutico e visto, por muito tempo, como um mero passaporte para o ingresso à universidade, buscarei um entendimento de como essa inter-relação tem sido tecida a partir dos escritos curriculares e legais do programa, no âmbito da instituição analisada.

Além disso, analisarei os documentos curriculares dos dois cursos do PROEJA, Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização e Técnico Integrado em Telecomunicações, a fim de entender melhor como se deu a construção do cenário de oferta da modalidade no IFCE, a partir do confronto com o que esses documentos dizem e com o que a literatura que aborda a Educação Profissional tem mostrado.

4.1 O ensino médio integrado na educação profissional: os fios da história

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 preconiza, em seu artigo primeiro, que a educação se dá, além da família, em várias instâncias formativas, incluindo as instituições de ensino e o mundo do trabalho.

Embora atualmente haja essa abertura democrática no dispositivo legal atual, para poder caracterizar a proposta do Ensino Médio Integrado, se faz necessário um passeio histórico nas leis brasileiras que embasam o ensino profissional de nível técnico, até se chegar à sua concepção no PROEJA, cabendo lembrar que a Educação Profissional é uma

modalidade marcada, ao longo da história educacional brasileira, pelo dualismo estabelecido entre ela e a Educação Básica.

No Brasil Imperial, destaca-se a consolidação da exclusão do ensino profissional que já acontecia desde a escola colonial. Nesse período, conforme Cordeiro e Costa (2006, p. 4), aos jovens desvalidos eram destinados, nos centros de formação de artífices, o ensino das primeiras letras, geralmente, pela manhã, e a formação profissionalizante, à tarde.

Ainda, segundo Cunha (1978 apud CORDEIRO; COSTA, 2006, p. 4), tais jovens teriam de “ser necessariamente órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pai reconhecidamente pobres”. Tal visão representava, desde sua gênese, a dicotomia mundo da escola – mundo do trabalho, em que o primeiro era deliberadamente voltado aos filhos da elite, e o segundo, destinado às camadas populares.

É importante frisar que essa mesma visão acabou por gerar, já na República, o ensino profissional voltado para a clientela carente jovem, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que propôs a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices⁴, espalhadas em diversos estados do país. Tais escolas, em consonância com a concepção de educação da época, não levavam em consideração as necessidades de instrução de seu alunado, devido à ideologia política que privilegiava a educação das elites e para os pobres, destinava uma educação cujo foco era o domínio das técnicas utilizadas nas oficinas, pois a intenção era conceder-lhes uma ocupação como medida de manutenção da nova ordem republicana.

A linha do tempo e as imagens que se seguem, apresentam as transformações sofridas pelo IFCE, ao longo de cem anos de criação:

⁴ As escolas de aprendizes artífices foram os embriões das Escolas Técnicas de Arte e Ofícios, criadas em 1942, e que viriam a ser as futuras Escolas Técnicas Federais, elevadas à categoria de Centros Federais de Educação Tecnológica, nas décadas de 80 e 90, atualmente, em sua grande maioria, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme anteriormente explicado.



Figura 1 – Linha do tempo: IFCE

Fonte: Reitoria do IFCE.



Figura 2 – Escola Técnica Federal do Ceará

Fonte: Acervo da Reitoria do IFCE.



Figura 3 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

Fonte: http://www.redenet.edu.br/geral/redenet_fotos.php?cefet=4



Figura 4 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza
Fonte: http://www.ifce.edu.br/_img/instituicao/sobre_nos/i_01.jpg

A mudança da base econômica agrária para industrial, no Governo de Vargas, foi um grande impulso dado à Educação Profissional. As camadas dirigentes, nesse período, sentiram necessidade de modernização da educação nacional, com a finalidade de atender a um modelo econômico que estava sendo instituído, o que acabou por exigir uma reforma em suas diretrizes legais. A esse respeito, Romanelli (2005, p. 59) nos esclarece que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Diante dessa necessidade de formação, um aparato de leis foi criado, representado pela Reforma Capanema, que foi um grande marco regulador da educação profissional, em vigor a partir de 1942. Ressalte-se que o objetivo de formação estava atrelado à qualificação de mão de obra, não ao ingresso nas universidades. A esse respeito, Manfredi (2005, p. 99) manifesta-se da seguinte maneira:

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o ensino superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia [...].

Assim sendo, o conjunto de leis da educação profissional, representadas pelo Decreto Nº. 4.073/42, pela Lei Orgânica do Ensino Industrial; pelo Decreto Nº. 6.141/43, Lei Orgânica do Ensino Comercial; o Decreto Nº. 9.613/46, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola; Decreto Nº. 8.530/46 e a Lei Orgânica do Ensino Normal, somados ao Decreto-Lei Nº. 4.048/1942, que dá origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), configuraram o arcabouço legal da educação profissional, criando habilitações técnicas para o nível médio, voltadas para os três setores da economia, de forma a fornecer-lhes mão-de-obra qualificada, além da criação da formação do magistério em nível médio.

Nesse contexto, contudo, deve-se ater ao fato de que se, por um lado, a criação dessas leis evidenciou uma estrutura definida para o ensino profissional, por outro, acentuou o dualismo já mencionado, à medida que os alunos egressos das habilitações técnicas só poderiam ingressar em cursos superiores correspondentes à habilitação profissional cursada, segundo Romanelli (2005).

A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, embora tenha mantido o dualismo na educação, garantiu uma maior flexibilidade ao egresso do curso de formação técnica de nível médio que, teoricamente, poderia ingressar em qualquer curso de nível superior, embora em sua formação tivesse recebido “um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios” (ALVES, 1997 apud MANFREDI, 2005, p. 103).

A Lei 5.692/71, conhecida como Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, por seu turno, desfez, pelo menos teoricamente, o dualismo, ao acabar com a separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante no ensino médio, tendo essa última se tornado obrigatória e universal. A respeito dessa obrigatoriedade, idealizada pelos militares, diz Manfredi (2005, p. 105):

Essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional, e neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

É oportuno comentar que as escolas públicas, sem recursos para manter a formação profissional, que exige laboratórios e maquinários específicos, caros quanto à aquisição e manutenção, não puderam pôr em prática o modelo universal e compulsório de ensino

profissionalizante para o segundo grau, culminando com a revogação da supracitada lei, na década de 80, mediante a Lei 7.044/82, que alterou os dispositivos legais da Lei 5.692/71 quanto a tal obrigatoriedade, conforme pondera Fiod (1983, p. 93):

A Lei 7.044/82 propõe, em sua essência, a eliminação da profissionalização obrigatória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de 2º grau. Assim é que o Artigo 1º da Lei 7.044/82 exprime os objetivos amplos da educação: "O ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". No Artigo 1º, substituiu-se, apenas em relação aos objetivos da Lei 5.692/71, a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Tal modificação traz consequências diretas em relação ao ensino de 2º grau, uma vez que os currículos não estão mais obrigados a reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização.

Dessa forma, a profissionalização enquanto atividade educativa mais uma vez fica na condição da subalternidade, da oferta desobrigada: vê-se que os anos 80 e 90 marcam a assunção do modelo humanístico-científico, em detrimento do científico-tecnológico, na formação de ensino médio.

Há de se destacar que, no texto legal da LDB 9.394/96, a Educação Profissional aparece como uma modalidade, não inserida explicitamente em nenhum dos níveis da educação brasileira, como se vê no artigo 21: "a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior".

Assim sendo, pode-se inferir que da mesma forma esparsa com a qual a atual LDB trata a Educação Profissional, ela o faz no tocante à sua integração ao ensino médio. Isso está claro, inicialmente, no § 2º do artigo 36, Seção IV do Capítulo II: "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas". O uso do verbo *poder* em vez do verbo *dever* coloca, mais uma vez, a formação profissional no terreno das possibilidades eventuais.

Ainda, ponderando sobre o texto da LDB, no tocante ao currículo do Ensino Médio, o § 4º do artigo 36 fala que "a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". Em outras palavras, pode-se inferir, por essa leitura, que o currículo do Ensino Médio, quanto à

formação técnica, pode vir a ser ofertado integrado na instituição, concomitantemente ou subsequentemente com outras instituições, sem maiores esclarecimentos quanto a isso.

Cabe, ainda, em relação à organização do Ensino Médio, tecer algumas considerações sobre os Decretos Nº. 2.208/97 e 5.154/04. O primeiro, oriundo do governo de Fernando Henrique Cardoso, trata da separação entre o ensino propedêutico e a formação técnica, no âmbito do ensino médio. O segundo, já no governo Lula, promove a junção entre esses campos.

Em termos conjunturais e históricos, é preciso traçar algumas características dos decretos supracitados e, conseqüentemente, da repercussão que ambos causaram no processo identitário do Ensino Médio integrado à formação profissional técnica.

O Decreto 2.208/97 teve a função de regulamentar a LDB quanto ao Capítulo da Educação Profissional, sendo a expressão do projeto oficial do Governo da época quanto a essa modalidade de ensino. De acordo com esse decreto, em seu artigo segundo, a educação profissional abrange três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico, que é o foco de análise da pesquisa, deve ser ofertado de forma independente do ensino médio, conforme diz o artigo quinto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.”

O nível técnico, ofertado aos matriculados ou egressos do ensino médio, de acordo com o artigo quarto, deveria ser oferecido mediante disciplinas, organizadas em áreas, dispostas em módulos, os quais poderiam ser cursados de forma fragmentada, possibilitando, assim, um certificado de qualificação profissional por módulo concluído. Ressalta-se, nesse aspecto, a pulverização da formação profissional, tratada de forma reducionista e minimizada, conveniente a um padrão neoliberal de educação, que na época requeria uma fragmentação da preparação da força de trabalho, a despeito de ter sido sempre essa formação dispendiosa quanto aos aspectos financeiro e de tempo. Quanto a isso, Frigotto *et al* (2005, p. 25) destacam:

O Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais [...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades de mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

Deve-se destacar que a imposição desse Decreto não foi aceita pacificamente por vários setores da sociedade, tampouco pelas instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com experiência acumulada em décadas na oferta de cursos técnicos de 2º Grau, cuja excelência sempre fora reconhecida pela sociedade e pelo mercado.

Entretanto, apesar do embate travado contra a concretização desse modelo de oferta, cujo caráter dual da educação se fez mais gritante, somente com a criação do Decreto N.º. 5.154/04, que revogou o decreto anterior e garantiu a possibilidade da oferta da formação profissional reunificada à formação propedêutica, é que se pode vislumbrar uma nova possibilidade de construção de currículos e perfis formativos pautados na visão da politecnicidade, defendida por Gramsci (1968), quando advoga o trabalho como um princípio educativo, desenvolvido na “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”

Nesse aspecto, o Decreto N.º. 5.154/04 parece aproximar-se do ideal da educação politécnica, quando, em seu artigo quarto, no parágrafo primeiro, explicita a forma como se dará a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio:

§ 1º 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

c) 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.

O decreto acima apresenta três formas de oferta, as quais poderão, ainda, na modalidade concomitante e subsequente, promover a articulação entre a formação técnica e a formação propedêutica, entre diferentes instituições de ensino, observadas as especificidades das redes de ensino.

É prematuro dizer, no entanto, que a criação desse dispositivo legal implicará numa assunção repentina da educação profissional técnica de nível médio, embora se constitua num importante passo. Tal direcionamento legal, considerado positivo, sinaliza que a primeira década do século XXI se constitui de um desafio para a Educação Profissional, já que as mudanças nas práticas curriculares e didático-pedagógicas não se modificam tão somente pela criação de um decreto.

No tocante à oferta do Ensino Técnico pela Rede Federal, deve-se destacar que a Lei Federal que referenda a criação dos Institutos Federais, já mencionada nesse trabalho, apresenta como um dos objetivos dessa nova institucionalidade a oferta de 50% de suas vagas ao ensino técnico, prioritariamente, na modalidade integrada, destinadas aos egressos do ensino fundamental e ao público da EJA.

A meu ver, essa amarração legal pode sim ser uma alavanca para a criação e manutenção dessa modalidade de oferta, sobretudo quando se observam os dados do Censo 2009, quanto à oferta de matrículas para o ensino médio integrado à formação técnica, apresentados no quadro abaixo:

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica – 2009

Região Geográfica	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	Total	Total				Urbana				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637	156.193	50.695	77.731	8.058	19.709
Norte	11.043	6.876	3.711	110	346	9.079	5.812	3.157	110	-
Nordeste	73.028	27.926	43.316	1.242	544	64.831	22.970	40.475	1.220	166
Sudeste	50.275	15.462	8.170	6.790	19.853	46.126	13.972	6.657	6.692	18.805
Sul	33.668	7.986	25.440	-	242	30.312	6.333	23.737	-	242
Centro-Oeste	7.817	3.063	3.923	179	652	5.845	1.608	3.705	36	496

Fonte: Elaborado a partir de Dados do Censo 2009 – INEP

Pelo quadro acima, observa-se que a oferta do ensino médio integrado, em termos globais, concentra-se em maior quantidade na rede pública, somando-se a oferta federal, a estadual e a municipal. Entretanto, ao se observar isoladamente cada uma delas, comparativamente, com a oferta privada, se vê que na Região Sudeste, por exemplo, esta

última prepondera sobre as outras. Já a oferta federal, se observada isoladamente, nos casos das Regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, se encontra em menor quantidade que as demais ofertas somadas. É importante registrar que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica em todo o país vem contribuindo para diminuir a disparidade da oferta, apesar dos números registrados.

De acordo com a pesquisa de Gadelha (2009), todos os campi do IFCE, no Ceará, oferecem cinquenta cursos técnicos, distribuídos nos diferentes eixos tecnológicos. Quanto ao ensino médio integrado, a oferta no Campus Fortaleza, de acordo com o estudo de Gadelha (2009, p. 73), apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Oferta do Ensino Médio Integrado no IFCE – Campus Fortaleza

NÍVEL DE ENSINO	CURSO
Técnico Integrado à Educação Básica	Edificações Eletrotécnica Mecânica Telecomunicações Informática
Técnico Integrado – EJA	Refrigeração Telecomunicações

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa de Gadelha (2009, p. 72, 73, 84).

Vale mencionar que muito embora tenha havido um aumento de oferta de vagas destinadas ao ensino médio integrado à formação técnica na rede federal, há que se estudar com profundidade as bases epistemológicas, históricas, sociológicas, entre outras, que embasam o currículo deste nível de ensino, tendo em vista que, pela experiência que se tem tido no acompanhamento pedagógico na instituição pesquisada, o currículo integrado tem sido sinônimo de oferta de disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, em um mesmo semestre, ao longo de todo o curso, com pouca ou nenhuma articulação, entre ambas, salvo pelas iniciativas esparsas e esporádicas de alguns professores que, isoladamente, procuram dar um enfoque da disciplina propedêutica que lecionam ligada à formação profissional, ocorrendo também esse movimento, em alguns casos, dos professores da parte profissional em relação às disciplinas propedêuticas, o que ressalta a dificuldade que se tem em articular essas esferas de conhecimento. Nesse sentido, Machado *et al* (2007, p. 43) advertem:

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isso porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de

qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante.

Essas ponderações evidenciam a necessidade de se pensar em novos desenhos curriculares para o ensino médio integrado, que visem à interconexão de todas as dimensões formativas integrantes em seu currículo, muito embora se saiba que há um caminho histórico, conforme acima apresentado, que reforçou a dissociação entre essas entidades e que, por décadas, sedimentou o apartamento de dois campos, a formação para a vida e a formação para o trabalho, na verdade, fundadores da dimensão humana e profissional.

Após essas reflexões, no próximo tópico, passarei a analisar o projeto pedagógico curricular dos cursos de Ensino Médio do PROEJA, Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização e Técnico Integrado em Telecomunicações, com base no grande marco curricular que respalda a sua criação: o Documento Base do PROEJA, além da literatura que aborda essa temática.

4.2 O ensino médio integrado no projeto pedagógico curricular dos cursos do PROEJA no IFCE – Campus Fortaleza

Os cursos do PROEJA Telecomunicações e PROEJA Refrigeração e Climatização começaram a ser ofertados no Campus Fortaleza, na época, chamado de Sede Fortaleza, no primeiro semestre de 2007, cada um com 30 vagas, destinadas ao público com a idade de 18 anos ou mais e com o Ensino Fundamental completo ou o Ensino Médio não concluído.

Com relação ao ingresso, este se deu através de processo seletivo, cujas provas de Português, Matemática e Redação, elaboradas por professores da Instituição, objetivavam aferir os conhecimentos correspondentes ao Ensino Fundamental Completo dos candidatos a alunos na modalidade, conforme previsto em seu Projeto Pedagógico.

Datado de 2007, o Projeto Pedagógico Curricular do PROEJA apresenta uma concepção geral, a ser seguida por todas as Unidades de Ensino Descentralizadas, as UNEDs, atualmente elevadas à categoria de Campus, e partes relacionadas às especificidades de todos os cursos a serem ofertados: o de Mecânica Industrial, em Juazeiro do Norte; o de Eletrotécnica, em Cedro; os de Telecomunicações e Refrigeração e Climatização, em Fortaleza.

Esse documento curricular foi elaborado por uma comissão de três pedagogas, uma professora substituta e um professor permanente, funcionários da instituição, sendo que as pedagogas são funcionárias do Campus Fortaleza; a professora substituta na época estava lotada no Campus de Juazeiro e o professor permanente pertence ao quadro docente do Campus de Cedro.

Em sua **Introdução**, o presente documento ressalta a história centenária da instituição, responsável pela formação profissional e tecnológica do Ceará, além de sua ação voltada à satisfação das demandas sociais e dos campos da produção (CEFETCE, 2007, p. 4). Além disso, apresenta um perfil das Unidades de Fortaleza, Juazeiro do Norte e Cedro, informando localização, área de atuação, potencial da região em que a unidade está localizada, entre outros aspectos.

No item **Marco Referencial**, o documento afirma que os Cursos do PROEJA foram criados objetivando atender ao Decreto que instituiu o referido programa, o Decreto Nº 5.478/2005⁵, conforme se lê abaixo:

Na perspectiva de atender ao referido decreto e de, efetivamente, consolidar a sua contribuição à promoção da educação como via de inclusão social, o CEFET Ceará incorporou o PROEJA em seu projeto pedagógico, encarando-o como mais um desafio educacional e se colocando, assim, como agente de conscientização da urgente necessidade de reversão da atual realidade, na qual, segundo dados estatísticos (IBGE/96), 14,7% das pessoas de 15 anos ou mais são atingidas pelo analfabetismo, as quais estão sobremaneira concentradas nos bolsões de pobreza existentes no país. (CEFETCE, 2007, p. 7)

Nesse aspecto, manifesta-se a ideia recorrente da EJA como uma modalidade, cuja função transformadora deva estar presente, no sentido de possibilitar a melhoria de vida através de aquisição de conhecimentos e ingresso ou recolocação no mundo laboral, conforme a concepção de EJA que o Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos (UNESCO, 2010, p. 12) mostra:

Desde quando era considerada como um fator de promoção da compreensão internacional, em 1949, a educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no século XXI.

⁵ O Decreto Nº 5.748/2005, que deu origem ao PROEJA, foi substituído pelo Decreto Nº 5.840/2006. Neste último, o PROEJA passa a ter um raio de ação maior, pois se abre a possibilidade de ser ofertado por instituições federais, estaduais, municipais e entidades integrantes do Sistema S. Além disso, sua oferta passa a incorporar a formação do nível fundamental ao nível médio.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico ainda complementa que a oferta da EJA, no âmbito da instituição, se respalda na Constituição Federal e na atual LDB, chamando a atenção para que todas as ações voltadas ao PROEJA tenham como parâmetros os documentos legais que balizam tanto o Ensino Médio, quanto ao ensino profissionalizante de nível técnico, de modo a prover aos educandos da EJA uma formação que seja condizente com as especificidades dessa modalidade, sem que se perca o foco de sua formação ligada ao mundo do trabalho, bem como aos bens intelectuais promovidos pela sociedade.

É oportuno destacar, ainda, que a instituição, naquele item, chama a atenção para o fato de que ela, enquanto ofertante dessa modalidade, tem criado ações tanto no nível administrativo, quanto no nível de preparação de recursos humanos técnico-administrativos e docentes, objetivando a organização da escola e a formação de seus funcionários para lidar com a inserção do público e da realidade da EJA no universo de práticas que compõem o dia-a-dia dessa instituição educacional.

No que diz respeito à **Justificativa** da criação dos cursos, o documento afirma a necessidade regional de formação de profissionais nas áreas técnicas ofertadas, detectada mediante pesquisa de demanda realizada pela instituição, na qual se verificou a existência de muitos profissionais atuantes nas áreas mencionadas, sem a formação requerida. Nesse aspecto, ainda se destaca que há uma carência de oferta de cursos técnicos no estado, sobretudo com o objetivo de formar o aluno jovem e adulto, atendendo aos pressupostos técnicos e tecnológicos do ensino profissionalizante.

No documento, outro aspecto que justifica a criação dos cursos do PROEJA, diz respeito à ação inclusora da instituição:

Nessa perspectiva, o CEFET Ceará mostra-se sensibilizado e aberto a assumir seu papel educacional inclusor, buscando resgatar a Educação de Jovens e Adultos num plano de preparação para as atuais técnicas voltadas para área de Mecânica Industrial, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração, setor importante da economia, forte gerador de empregabilidade e ramo do conhecimento técnico que encontra solo muito fértil na região do Ceará. (CEFETCE, 2007, p. 9)

O foco na inclusão dos sujeitos da EJA por parte dos cursos do PROEJA também encontra respaldo no Documento Base do Programa (BRASIL, 2007, p. 41), quando este ressalta a importância do atendimento às especificidades desses sujeitos no campo político-pedagógico do programa: “Essa política concebe a educação como direito de todos e processo

contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.”

Essa premissa inclusiva também se faz presente nos **objetivos gerais** constantes no Projeto do Programa. Quanto a eles, destacam-se os seguintes:

- Incluir jovens e adultos que não completaram a educação básica, integrando-os na capacitação técnica profissionalizante, contribuindo com a formação humana na consolidação dos saberes e produções humanas, vinculando o Ensino Médio com a perspectiva da profissionalização;
- Proporcionar a formação do jovem e do adulto para o efetivo exercício da cidadania, na inserção da própria realidade local, no plano econômico, político, cultural e do trabalho, para que nestes aspectos possam refletir, (re) pensar, (re) criar e atuar de forma ética, com a competência e a habilidade que lhes são próprias;
- Compreender os fundamentos científicos, tecnológicos e profissionais do processo produtivo, relacionando, em cada componente curricular, a teoria com a efetiva prática. (CEFETCE, 2007, p. 10)

Esses objetivos, quando postos em prática, são coerentes com os pressupostos da EJA e da Educação Profissional. No entanto, convém destacar que não é tão somente a consecução de tais objetivos que garantirá ao indivíduo a plena inserção no mundo do trabalho, tampouco a não consecução dos mesmos. Além disso, idealizar uma ação educativa que vise a incluir jovens e adultos, proporcionando-lhes conhecimentos acerca da reflexão e prática da cidadania, pautados no ensino politécnico, que alia teoria e prática de toda a gama de conhecimentos que envolvem o processo da produção, constitui-se em um desafio a ser vencido, num lugar-espço ainda não acostumado a vivenciar essa prática.

Cabe, nesse sentido, pensar sobre os **objetivos específicos**, também elencados no projeto, os quais devem nortear as ações didático-pedagógicas do PROEJA na instituição, aliando-os às Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000), sobretudo quando estas afirmam a necessidade de essa modalidade expandir-se e desvincular-se de uma imagem associada tão somente à alfabetização e ao letramento. Tais objetivos são os seguintes:

- Democratizar o acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias;
- Atender às necessidades educacionais do Jovem e Adulto, em nível médio, reinserindo-o no mundo educacional através da aproximação do conhecimento técnico e científico;
- Contribuir com o aprimoramento do educando na formação ética;
- Promover meios para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;

- Viabilizar a produção humana através da qualificação do trabalho;
- Contribuir com a cidadania participativa dos jovens e adultos;
- Promover a inclusão social através da oferta do ensino profissionalizante;
- Proporcionar habilitação profissional na área da Indústria, especificamente da Mecânica Industrial, Eletrotécnica e de Refrigeração;
- Proporcionar habilitação profissional na área da Telemática, especificamente de Telecomunicações. (CEFETCE, 2007, p. 10)

O item da **Proposta Curricular** mostra a necessidade de o currículo apresentar os saberes do domínio da ciência e da técnica, conectados. Mas essa conexão só se efetivará, segundo o documento (CEFETCE, 2007, p. 10), pelo “saber fazer didático, pedagógico, contextualizado e disciplinar”. Assim sendo, o documento apresenta a estrutura do currículo, dividido em quatro eixos:

- Homem, Cultura e Sociedade – compreende os aspectos do homem como ser pensante, partícipe da história, criador de cultura e de experiências e integrante de uma sociedade.
- Vida, ambiente e cidadania – compreende a lógica da vida em relação aos fatores sociais e econômicos, voltados para o pleno exercício da cidadania.
- Ciências e Tecnologia – compreende a apropriação do conhecimento abstrato e significativo, o qual se faz necessário para a elaboração de conteúdos relacionados às necessidades da realidade local, os quais podem ser aplicados a fim de aprimorar e contribuir com as possíveis mudanças em relação ao próprio foco de aprendizagem.
- Profissão, Trabalho e Sistema Produtivo – compreende a formação profissional e tecnicamente competente para o trabalho (CEFETCE, 2007, p. 10-11).

A organização curricular do PROEJA em grandes eixos temáticos, conforme as descrições acima, cuja implicação maior devia ser a de aglutinar ou atrair para si os conhecimentos das mais variadas áreas e estudadas no Ensino Médio, visa a evitar a rígida disciplinarização curricular, pois esta, ao seccionar o conhecimento, esteriliza-o e o isola. A esse respeito, Frigotto *et al* (2005, p. 114) ponderam, estabelecendo relação com o currículo integrado:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, com as

determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los.

Ao partir dessas considerações, observei que elas convergem com o que o Documento Base do PROEJA (2007) atesta quanto ao currículo, enquanto uma dimensão nunca finalizada, mas sempre revista por toda a coletividade, composta por todos os sujeitos envolvidos no programa. Essa visão não fechada da estrutura curricular, ainda consoante esse documento, oportuniza a variedade de organizações de currículo, representativas dos lugares e sujeitos copartícipes do processo formativo, adequadas às metodologias e à natureza do conhecimento ali trabalhado.

Nesse sentido, o currículo por eixos, conforme descrito pelo projeto do IFCE, apresenta-se, em seu nível prescritivo, coerente com o Documento Base, o qual ainda apresenta, entre outras, as seguintes possibilidades de agrupamento curricular: abordagem centrada em resoluções de problemas, abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade, abordagem por áreas de trabalho.

Ressalta-se que independentemente da estrutura adotada no currículo do programa, tal currículo deve ser dialógico, de modo a levar em consideração o que apontam Frigotto *et al* (2005, p. 106) quanto ao tratamento a ser dado aos conteúdos:

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Assim sendo, tal apreensão implica em integrar o currículo, de forma a fundir epistemologia, ciência e cultura curriculares, e proporcionar uma formação ao educando do PROEJA que lhe possibilite ser um profissional que consiga agir em contextos complexos e cambiantes, próprios do atual estágio em que a sociedade se encontra.

No que concerne às **Bases Científicas** prescritas no Projeto Pedagógico analisado, estas são apresentadas, divididas em três áreas, a saber:

ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – Nesta área destacam-se as bases do conhecimento pelas quais a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades serão efetivados. A constituição de significados por meio das linguagens, símbolos e tecnologias será fundamental para a aquisição do conteúdo, para a construção da identidade dos sujeitos e para a convivência e a comunicação entre as pessoas, as culturas e entre outros grupos sociais.

ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – O agrupamento das Ciências nesta área visa contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana, social e profissional. As competências adquiridas proporcionarão ao sujeito o entendimento e significado do mundo, a compreensão dos mistérios da natureza e de seus fenômenos, ao mesmo tempo, que o instrumentará para a aplicação dos conhecimentos à resolução de problemas do trabalho e de outros contextos relevantes em sua vida.

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – Nesta área as bases de conhecimento deverão desenvolver a compreensão e construção do significado da identidade, da sociedade e da cultura. Todos os saberes envolvidos na área contribuirão, também, para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade político-social. (CEFETCE, 2007, p. 11-17)

Essas áreas, em confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), podem ser vistas como eixos balizadores dos componentes curriculares. Sinalizam um currículo a ser permanentemente construído e sempre por finalizar, no sentido de que deve ser fruto de uma ação coletiva e que reflita os anseios e a realidade de cada experiência de Ensino Médio que se desenvolve e que, por sua vez, deve retroalimentá-lo.

Assim, na formação do trabalhador, o contato com as Ciências Humanas deve lhe proporcionar a ampliação dos olhares quanto à história da humanidade; as Ciências da Natureza e a Matemática, o conhecimento das leis que regem tais ciências e a aplicabilidade delas em situações concretas e hipotéticas; as Linguagens e Códigos, o conhecimento de símbolos e comunicações diversas, próprias e necessárias em um mundo cada vez mais simbólico (para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio).

O **Perfil dos cursos**, prescrito no Projeto, descreve os objetivos, as competências e as habilidades previstas nas quatro formações técnicas já citadas. No que se refere ao Técnico em Telecomunicações e ao Técnico em Refrigeração e Climatização, os objetivos apresentados nas formações são os seguintes:

Telecomunicações

A formação profissional moderna deve pautar-se por novos princípios, afastando-se daquela visão tradicional, mecanicista e imediatista, exigida em outras décadas. É além do conhecimento e preparo técnico, habilidades para se relacionar em grupo, bem como usar a inteligência emocional e intuitiva para a solução de dificuldades do dia a dia. Além disso, o técnico deve ser capaz de relacionar-se com o saber dinâmico, em constante evolução, frente às rápidas transformações que ocorrem atualmente.

Refrigeração e Condicionamento de Ar

O Técnico de Refrigeração e Condicionamento de Ar terá um conjunto de características que o fará atuar, eficazmente, na elaboração de planejamento e controle de instalação e manutenção de sistemas e equipamentos de refrigeração e condicionamento de ar, para utilização doméstica, comercial e industrial, contribuindo para o bem-estar das pessoas, o desenvolvimento sócio-econômico da região, com postura autônoma e crítica; acompanhar as mudanças tecnológicas e de gestão com desenvoltura e flexibilidade; dominar o saber tecnológico e de geração do conhecimento no campo profissional, sempre buscando o engrandecimento do homem e sua qualidade de vida. (CEFETCE, 2007, p. 19-20)

No tocante a esses objetivos previstos, é necessário, contudo, observar se os documentos da instituição os apresentam, bem como as competências descritas nos perfis dos Técnicos em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, formados pelo PROEJA, em consonância com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT. A exigência que tem sido feita por parte do MEC, a fim de evitar que haja superposição de papéis entre a formação técnica e tecnológica, por exemplo, quando uma e outra, embora pertencentes a níveis diferentes, estiverem sendo ofertadas com carga horária e níveis de aprofundamento de seus conteúdos similares.

Neste aspecto, vale tecer alguns comentários no que concerne ao delineamento da identidade do curso de graduação tecnológica, que deve ser diferenciada da do curso técnico. Os cursos de graduação tecnológica, segundo Gadelha (2009), passaram a ser ofertados no IFCE, em 1999. De acordo com a pesquisadora:

[...] Revelam [os planos dos cursos de graduação tecnológica da instituição pesquisada] que todos esses cursos apresentam foco técnico e tecnológico e voltado para o mercado de trabalho, demonstrando também preocupação com a ética e o empreendedorismo. O desafio está em entender o verdadeiro sentido do termo tecnologia: além do estudo das técnicas e “correto” emprego delas; o estudo que leva à inovação, à criação, à busca de métodos e formas de melhorias das condições de vida humana [...]. (GADELHA, 2009, p. 81)

O desafio ainda se torna muito maior, se se levar em consideração que os cursos tecnológicos, criados no Brasil na década de 1970 e reeditados na década de 1990, ainda não foram bem compreendidos e aceitos pela sociedade e pelas instituições empregadoras, haja vista no IFCE ouvir depoimentos de alunos que, muito embora tenham o diploma de tecnólogos, são obrigados a trabalhar em empresas privadas e até públicas na função de técnicos, porque aquelas não reconhecem os cursos de natureza tecnológica.

Em que pese o fato de os cursos de graduação tecnológica terem um forte apelo para o atendimento aos arranjos produtivos regionais e de adequação às mudanças no mundo trabalho, ainda assim, há um caminho a se percorrer para que obtenham um patamar de reconhecimento equivalente ao dos cursos técnicos. Note-se que há uma forte tradição da formação técnica em nosso país, prova de um consolidado trabalho na educação profissional de milhares de jovens, sem prescindir do fato de que um técnico recebe uma remuneração menor que o tecnólogo e trabalha tanto quanto ele no setor para o qual ambos foram requisitados.

No que concerne à formação técnica em Telecomunicações e Refrigeração e Climatização, veja o que o Catálogo (BRASIL, 2009, s. p.) apresenta para uma e outra formação. No documento, o técnico em telecomunicações “participa da elaboração de projetos de telecomunicação. Atua na instalação, operação e manutenção de sistemas de telecomunicações e de telemática. Supervisiona os procedimentos adotados nos serviços de comunicações, atendendo a regulamentação específica.” Já o técnico em refrigeração e climatização “Elabora e supervisiona projetos de instalação de equipamentos e sistemas de refrigeração e climatização conforme normas técnicas e de segurança. Elabora e executa planos e rotinas de manutenção, além da comercialização de sistemas de refrigeração e climatização.”

No documento curricular do IFCE (2007, p. 19), por sua vez, as competências são as seguintes quanto ao egresso do Curso do PROEJA – Telecomunicações:

Desse modo, ao término do curso, o aluno [técnico em telecomunicações] estará apto a:

- Identificar os componentes de um sistema de telecomunicações;
- Projetar, instalar e dar manutenção em redes externas e internas do Sistema Telefônico;
- Elaborar e executar projetos de redes de computadores;
- Saber projetar, instalar, operar sistemas de radiodifusão e transmissão de dados;
- Efetuar controle de indicadores operacionais do sistema telefônico apresentando resultados;
- Trabalhar em equipe.

No tocante ao aluno egresso do PROEJA – Refrigeração e Climatização, as competências e habilidades previstas são:

- Compreender e interpretar as várias formas de linguagens;
- Desenvolver as capacidades de abstração, interpretação, análise, síntese e de crítica;
- Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais ou ações científico- tecnológicas à preservação e ou degradação do ambiente;
- Apropriar-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenção científico- tecnológica no mundo contemporâneo;
- Identificar a partir do trabalho as novas exigências impostas pelas relações sociais e buscar maneiras para superar as dificuldades existentes;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos;
- Planejar, programar controlar e supervisionar atividades de instalação e manutenção de sistemas de refrigeração.
- Orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- Realizar o controle da qualidade dos trabalhos de manutenção;
- Estudar e avaliar defeitos e diagnosticar suas causas;
- Gerar especificações técnicas de peças, máquinas e equipamentos e prestar assistência;
- Analisar as condições técnicas, econômicas e ambientais que justifiquem a instalação e/ou manutenção;
- Elaborar relatório técnico que retrate a viabilidade econômica da manutenção de máquinas e equipamentos. (CEFETCE, 2007, p. 20)

Assim, ao se analisar o projeto pedagógico do IFCE e o CNCT quanto aos perfis, observa-se que, no nível prescritivo, não há contradições entre o que dizem, pois há semelhanças entre os objetivos apresentados. O projeto pedagógico, no plano descritivo, também se alia às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, por ressaltar, entre outros aspectos atinentes à modalidade, a necessidade de uma formação atenta às especificidades dos educandos da modalidade da EJA dentro da instituição, sem prescindir da qualidade necessária, o que se concretiza num modelo pedagógico próprio, como o documento recomenda.

Convém destacar que o Parecer 11/2008 do CNE (BRASIL, 2008, s.p.), que versa sobre a proposta de instituição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, apresenta a necessidade de uma caracterização dos cursos técnicos em seu projeto pedagógico, como um requisito essencial para o delineamento da identidade da formação técnica:

Art. 3º Os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um

projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica.

Assim sendo, os cursos do PROEJA, devem ser criados em consonância com essa determinação legal, ao mesmo tempo em que devem contemplar as especificidades das disciplinas propedêuticas do Ensino Médio.

No tocante à **Organização Curricular**, tais cursos possuem uma duração de três anos, organizados em seis semestres consecutivos, num regime integrado semestral, com a carga horária total de 2.400 horas, sendo que destas 1.200 horas são destinadas às bases científicas e 1.200, destinadas às bases tecnológicas. O estágio, classificado como obrigatório, perfaz 400 horas. As aulas, que são presenciais e noturnas perfazem 20 horas por semana.

Em relação à **Avaliação** da aprendizagem, o projeto (CEFETCE, 2007, p. 22-23) descreve essa prática como sendo processual e contínua, direcionada para as especificidades do educando jovem e adulto, a qual deve contemplar cinco dimensões:

- 1- Avaliação diagnóstica – sua aplicação ajuda a descobrir como está a situação do educando para detectar pontos favoráveis e pontos a serem corrigidos;
- 2- Avaliação corretiva – deve ser feita o tempo todo, serve para corrigir tanto a própria maneira de ensinar do professor, como a não aprendizagem do aluno, a fim de se obter melhores resultados em relação aos conteúdos aplicados;
- 3- Avaliação globalizante – consiste em avaliar o fim de um período ou de uma etapa e auxilia o professor no planejamento do período ou módulo seguinte;
- 4- Avaliação pré-requisito – baseia-se na concepção de que um novo conhecimento depende de habilidades anteriores, haja vista a interligação entre conteúdos trabalhados;
- 5- Auto-avaliação – centra-se na análise que o próprio educando faz sobre todo o processo, levando-o a enxergar-se como protagonista do seu progresso intelectual.

Aplicada à EJA, a avaliação pensada dessa maneira deve levar o educador de jovens e adultos a uma nova postura que não apenas seja diferente no dizer, mas também exista na prática interdisciplinar, como diz Bispo (2004, p. 43):

[...] Ele não é mais aquele que possui o saber e o transmite ao aluno para que este o receba como cópia e passe a ser copiadador, cabe a ele, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens que efetivamente sejam significativas para a vida do discente; que o professor

seja aquele que transforma a escola no grande espaço do aprender a aprender, do aprender a pensar, a pesquisar, a indagar, a questionar e a descobrir, e isto em todas as etapas do processo de escolarização.

A avaliação, portanto, em acordo com o projeto, requer do educador dedicado à EJA novo procedimento interdisciplinar que quebre o paradigma verticalizado típico do Ensino Médio. Isso põe o educador mais próximo dos alunos e mais interessado nas necessidades de aprendizado desses alunos.

Tecidas essas reflexões, apresento no próximo capítulo as análises das falas dos sujeitos entrevistados, dos professores e dos gestores, as quais serviram para uma melhor compreensão sobre como tem sido desenvolvido o currículo no PROEJA, bem como sobre as concepções acerca desse currículo.

5 O DIÁLOGO TECENDO REALIDADE: O QUE PERCEBEM E FAZEM OS PROFESSORES E COORDENADORES DOS CURSOS QUANTO AO CURRÍCULO DO PROEJA

A indagação elaborada no início da pesquisa: qual a percepção dos professores sobre o currículo Cursos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vai propiciar subsídios para atender o objetivo precípua desta pesquisa que é o de avaliar o currículo dos cursos supramencionados.

A compreensão da percepção dos professores e gestores entrevistados vai trazer as luzes para a compreensão do seu modo de agir, suas necessidades e formas de encarar a realidade, bem como as suas relações com o trabalho docente, corroborando com o que diz Sánchez (1986 apud HOLANDA, 2002), quando chama a atenção que o conhecimento docente vai além da dimensão pedagógica, abarcando a dimensão existencial e política.

Inicialmente, apresenta-se o perfil dos professores e gestores entrevistados, objetivando mostrar a sua faixa etária, o sexo, a escolaridade, o tempo de magistério, a carga horária semanal dedicada à docência e outra atividade remunerada que possa desenvolver fora da área de ensino, destacando algumas destas informações através de tabelas e gráficos. A opção pela apresentação dos resultados através de tabelas e gráficos teve como objetivo sistematizar os dados coletados de forma mais compreensiva.

Em seguida, apresento as falas dos entrevistados quanto ao currículo, ao curso do Ensino Médio Integrado, a docência no Ensino Médio Integrado e ao perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado.

Esclareço ainda que a pesquisa foi desenvolvida no IFCE, no Campus Fortaleza, com dez professores dos Cursos do PROEJA, nas primeiras turmas egressas de Refrigeração e Climatização e Telecomunicações, que trabalharam com as mesmas em seu semestre de conclusão. No intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizo a expressão **professor**, seguido do número cardinal, seguindo a ordem em que as entrevistas aconteceram, sem fazer menção ao curso de origem em que leciona, sendo que um dos professores, que também é gestor de um dos cursos, será chamado **professor-gestor**.

5.1 Um pouco sobre a escola: o local de onde parte a pesquisa

O Campus de Fortaleza, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, é uma escola centenária, sediada em Fortaleza, no Bairro do Benfica, tendo ainda uma unidade anexa em funcionamento no Bairro da Aldeota. Atualmente, abriga em torno de 6.657 alunos, 294 professores e 174 servidores técnico-administrativos, de acordo com dados fornecidos pela Diretoria Geral do Campus Fortaleza e pela Diretoria de Ensino desse campus. Oferece, ainda, 37 cursos, que vão desde o técnico integrado, no qual se encontram os cursos do PROEJA, até a pós-graduação, funcionando nos períodos manhã, tarde e noite, de acordo com as especificidades de cada curso.

No tocante à estrutura física que funciona no Benfica, é uma escola que possibilita variadas atividades pedagógicas, pois além de ter 51 salas de aula com ventilador e 06 salas de aula com ar-condicionado, distribuídas em 05 prédios, ainda possui uma sala de videoconferência, duas salas multimeios, dois auditórios, estando um atualmente em reforma; 61 laboratórios de diversas áreas, uma piscina, duas quadras cobertas, um pátio interno, uma cantina, um setor de psicologia e de atendimento para serviço social, uma área destinada ao ensino de artes chamada Casa de Artes, a sala de controle acadêmico, a coordenadoria técnico-pedagógica, o setor de estágios, o setor médico, o setor da educação física, além de um parque esportivo, em construção, e uma biblioteca com um acervo de 10.409 títulos e 30.815 exemplares, disponíveis para empréstimo para alunos e servidores cadastrados, que ainda dispõe de uma sala multimídia com 20 terminais para livre acesso à pesquisa escolar dos alunos. Há banheiros em todos os prédios, estando bem-conservados. É oportuno comentar que o equipamento esportivo desta escola também é destinado à comunidade extra-escolar, através de variados cursos.

A gestão da escola é departamentalizada em Chefias de Departamento e diretorias, sendo atualmente as seguintes chefias: Chefia do Departamento de Química e Meio Ambiente, Chefia do Departamento de Turismo, Chefia do Departamento da Indústria, Chefia do Departamento de Ensino Médio e Licenciaturas, Chefia do Departamento da Construção Civil e Chefia do Departamento da Telemática. No tocante às diretorias, tem-se seis: Diretoria Geral, Diretoria de Administração, Diretoria de Infra-Estrutura, Diretoria de Extensão e Diretoria de Ensino, sendo oportuno comentar que os cursos pesquisados estão diretamente ligados a última diretoria citada.

Além das salas de professores, específicas em cada chefia de departamento, a instituição possui uma sala geral dos professores, com televisão, dois computadores conectados à Internet, geláguia, flanelógrafos com mais variados avisos, revistas e jornais para livre consulta do professor. A escola conta ainda com rede Wi-Fi, de livre acesso a toda a comunidade escolar.

É uma escola bem cuidada, que abarca um espaço considerável, dedicado ao ensino e à pesquisa, mas que já não consegue suprir a quantidade crescente de alunos matriculados e atividades desenvolvidas, o que tem obrigado a construção de novos prédios, dentro de um terreno já quase todo ocupado. Cumpre destacar ainda que, em função da atual institucionalidade, o prédio está provisoriamente abrigando a Reitoria, as Pró-Reitorias e os demais setores ligados à administração da mesma, enquanto o prédio a ela destinado não é construído, uma situação provisória, que também traz seus impactos num espaço físico tão disputado.

5.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

No intuito de conhecer quem é esse docente que atua no PROEJA e que participa desta pesquisa, traço o perfil dos entrevistados, a partir de informações relacionadas à idade, ao tempo de magistério, entre outras, procurando uma compreensão de como isto pode vir a se relacionar com a sua atuação docente nas turmas do PROEJA.

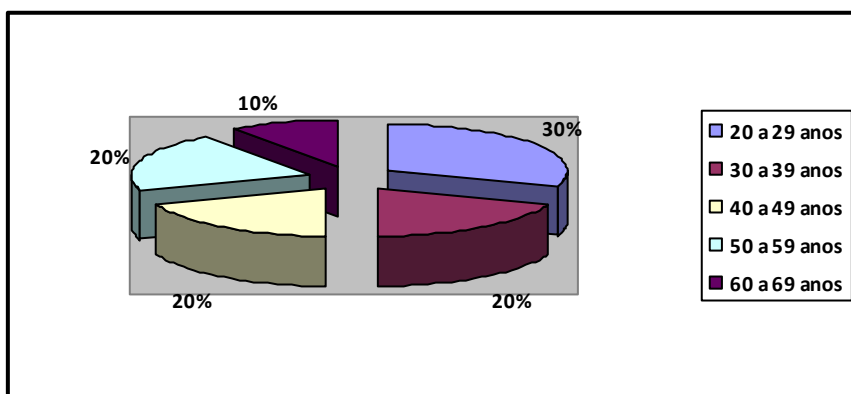
Do grupo de doze professores selecionados, conforme os objetivos da pesquisa, nove se disponibilizaram a contribuir. Quanto aos dois gestores específicos dos cursos, que também são docentes dos cursos sob a sua responsabilidade, no PROEJA, somente um participou da entrevista. Em relação aos perfis do grupo, informo que dos dez entrevistados, três são mulheres.

A Tabela 2 e o Gráfico 1 mostram a faixa etária dos entrevistados:

Tabela 2 – Faixa etária dos entrevistados

FAIXA ETÁRIA	TOTAL
20 a 29 anos	3
30 a 39 anos	2
40 a 49 anos	2
50 a 59 anos	2
60 a 69 anos	1

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

**Gráfico 1** – Faixa Etária

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

Os dados acima revelam que 30% dos entrevistados tem uma faixa etária de 20 a 29 anos, o que me permite inferir que neste grupo estão os professores com menos tempo de docência, em torno de 5 anos. Em contrapartida, 70% destes entrevistados estão acima dessa faixa etária e coincidentemente possuem acima de 5 anos de tempo de experiência, o que me foi comprovado através da Tabela 3 e Gráfico 2 abaixo:

Tabela 3 – Tempo de atuação como docente dos entrevistados

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	TOTAL
3 a 7 anos	3
8 a 12 anos	1
13 a 17 anos	1
Acima de 17 anos	5

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

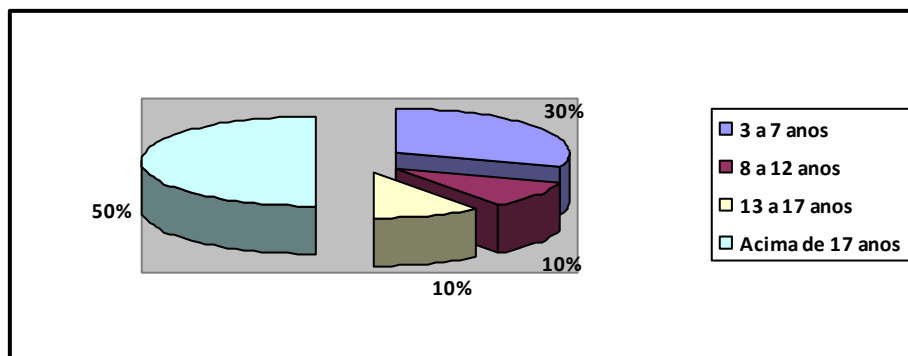


Gráfico 2 – Tempo de atuação como docente

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

Ressalta-se que dentro deste grupo, dois professores são substitutos, enquanto os demais são concursados efetivos da rede federal. No que diz respeito a ter outra atividade remunerada fora da área de ensino, somente um professor afirmou exercer a atividade de engenheiro, enquanto os demais permanecem somente com a atividade docente.

No intuito de verificar a carga horária semanal dedicada à atividade docente, obtive as seguintes informações na Tabela 4 e Gráfico 3:

Tabela 4 – Carga horária semanal dedicada à atividade docente dos entrevistados

CARGA HORÁRIA SEMANAL	TOTAL
20 a 35 horas aulas	3
36 a 51 horas aulas	6
Acima de 51 horas aulas	1

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

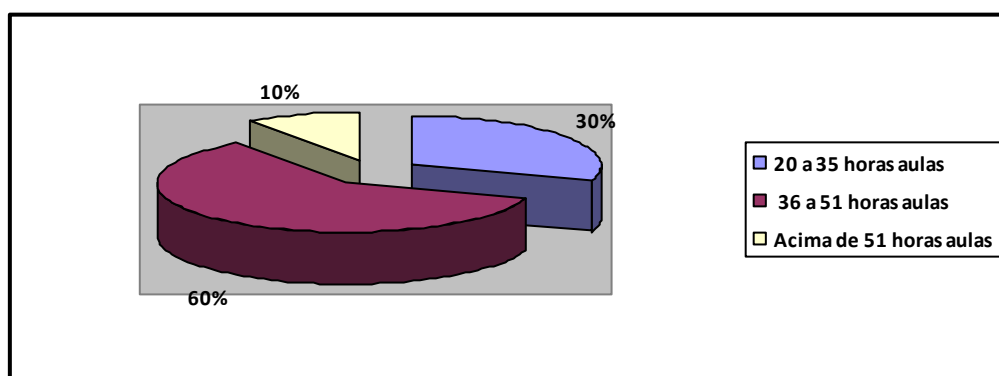


Gráfico 3 – Carga horária semanal dedicada à atividade docente dos entrevistados

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010.

Pelos dados logo acima, pode inferir que 60% dos entrevistados têm uma carga horária semanal que orbita em torno de 40 horas aulas, dedicadas a cursos de diversos níveis

na instituição e que 10% possui uma carga horária acima de 51 horas aulas, o que me permitir concluir que tais docentes não possuem tempo adequado para o planejamento de suas aulas. No outro extremo, a quantia de 30% dos entrevistados, com carga horária entre 20 e 35 horas aulas, me possibilita deduzir que teoricamente estes professores com carga horária menor teriam um maior tempo para o preparo de suas aulas. A Tabela 5 e o Gráfico 4, que se seguem, apresentam o nível de formação profissional dos professores entrevistados, com o objetivo de mostrar o grau de instrução dos docentes:

Tabela 5 – Formação Profissional

Nível Superior - Tipo de Curso	Graduação	Pós-Graduação		
		Especialização	Mestrado	Mestrado e Doutorado
Licenciatura Plena	03	03	-	01
Bacharelado	01	01	-	01

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

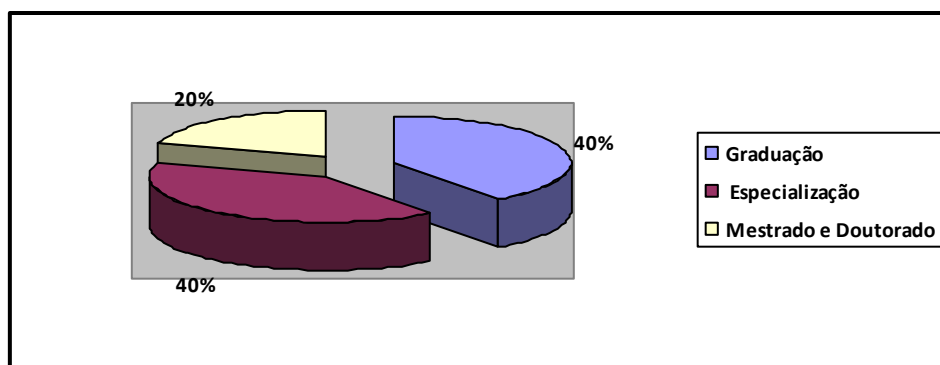


Gráfico 4 – Formação Profissional

Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2010

Por estar trabalhando com a proposta de entrevista reflexiva, após a primeira transcrição das entrevistas, tive um novo encontro com nove dos dez entrevistados, sendo os que prontamente concordaram em participar desta nova fase, enquanto um professor entrevistado na primeira fase não retornou contato para a segunda participação.

Assim sendo, oito professores e um professor-gestor tiveram contato com o material coletado, fruto de nossa entrevista, em um momento da devolutiva, de modo a poderem externar sua concordância ou não com as suas falas reproduzidas, além de complementar ou suprimir alguma informação, enfim, reelaborar o seu discurso acerca da temática discutida. Dos nove entrevistados, após reapresentação do texto transcrito e conversas estabelecidas em torno dele, três informaram não ser necessário fazer nenhum complemento, tendo em vista afirmarem ter dito tudo o que já gostariam. Assim sendo, as descrições que se seguirão

apresentam o que ficou evidenciado nas falas de nossos entrevistados durante os dois momentos da coleta de dados.

Na intenção de saber se os professores entrevistados participaram de alguma formação voltada à prática docente na EJA, quer tenha sido ministrada pela Instituição ou por outra, antes ou imediatamente depois de assumirem uma disciplina no PROEJA, solicitei que me dissessem quais tinham sido e qual a sua opinião a respeito. Esta formação se faz necessária à atuação nesta modalidade devido às especificidades de seus atores, as quais requerem posturas metodológicas diferenciadas das que são comumente usadas nas salas de aula convencionais. Neste sentido, convém pensar no que Barcelos chama a atenção a respeito (2010, p. 86-87): “[...] acabamos procurando as respostas e alternativas para as dificuldades enfrentadas no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no lugar inadequado. Qual seja: na nossa pouca, ou deficiente formação e/ou experiência com esta modalidade. [...]”

Dessa forma, a partir da fala dos entrevistados, pude aferir que a aprendizagem quanto à prática docente nas turmas de EJA continua se dando pelo improvisado e intuição:

Não houve nenhum curso de formação, fui me adaptando dentro da própria sala de aula com as vivências. (Professor 1)

Eu não fui submetido a qualquer treinamento especificamente voltado para Refrigeração ou Telecomunicações, mas acho que não seria tão necessário porque Geografia faz parte do núcleo comum. (Professor 2)

Não. Não houve nenhum treinamento. Sugiro que a modalidade seja repensada e a partir desta reforma que se verifique a necessidade de treinamento dos professores. No meu caso foi fácil a adaptação ao perfil dos alunos, pois já leciono em outras instituições em que a faixa etária dos alunos também é alta. A grande diferença do EJA para o integrado reside na atenção maior que os alunos necessitam. Em termos de conteúdo ou nível considero que deve ser o mesmo aplicado ao técnico integrado. Um tratamento diferenciado do aluno do EJA não valoriza o curso e permite um descrédito da qualidade do curso por ele realizado. (Professor 3)

Não obtive formação, e me senti um pouco perdida no início. (Professor 4)

Não. Acredito que essa formação é necessária, pois trabalhar com EJA envolve atitudes pedagógicas específicas. (Professor-Gestor 5)

Nunca fui submetida a processo de formação especialmente para atuar na EJA, no entanto, sou licenciada e habilitada para exercer a docência na Educação Básica. (Professor 6)

Ainda não. Eu até tive vontade de fazer aquela especialização na área de EJA, só que infelizmente eu tava viajando, aí eu perdi as inscrições. Até que um colega meu que trabalha lá no interior fez, mas eu mesmo... Eu procurei, fui até lá no departamento de pós-graduação do CEFET e a moça informou

o prazo das inscrições, mas como eu já estou fazendo a especialização na área de física, eu posso fazer depois. (Professor 7)

Não. Eu acredito que todo treinamento só ajuda o professor, mas ele não pode ter nunca um complexo de superestima e achar que ele é maduro para qualquer modalidade de ensino. Se ele tiver oportunidade de qualquer treinamento e se a instituição tiver como política este tipo de coisa, é muito bom. (Professor 8)

Não. Eu acho que seria interessante ter um curso de nivelamento pedagógico, mostrar o que é pedagogia para adulto. Seria interessante, pois iria auxiliar, dar ferramentas pedagógicas. (Professor 9)

Específica não, mas tive curso de formação, quando eu fui professora do PROJOVEM. Tive várias formações feitas com os professores para trabalhar com essa clientela. O curso que eu fiz não me auxilia nas turmas do PROEJA. Acho necessário se a formação for objetiva, sim. É você determinar os pontos principais e trabalhar estes pontos, trazendo situações problema e procurando resolvê-las. Deve ser pragmática: problema – resolução. (Professor 10)

A fala dos entrevistados, ainda, é unânime quanto à não ocorrência de cursos de formação continuada, necessária ao embasamento em sua atividade junto aos alunos do PROEJA, bem como para um momento de reflexão coletiva sobre a práxis desses professores.

Não obstante, cabe, ainda, pensar na urgência da necessidade da instituição no tocante à oferta de ações de formação continuada e permanente, quer mediante a reoferta da especialização mencionada por um dos entrevistados, quer através de cursos de curta duração, com temáticas voltadas ao cotidiano e escolhidas por estes professores, que possam subsidiá-los em sua sala de aula.

Segundo Imbernón (2004, p. 60), a atividade docente requer do educador a incumbência de “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários.” Assim sendo, pensa-se na urgência da necessidade de formações continuadas e permanentes para o educador da EJA como espaços que possibilitem isto. Daí a importância de políticas públicas e institucionais que fomentem tais formações, para que os educadores possam mobilizar saberes políticos e docentes, de forma a desenvolver a competência que alie a teoria à prática da sala de aula.

Embora haja a necessidade da qualificação para o educador da modalidade, a formação do docente para a EJA, seja qual for o curso, também carrega a “chaga” histórica da modalidade, materializada na ideia de que para atuar com docentes não há necessidade de formação, de estudo. Assim sendo, quanto ao quesito que se refere à atuação específica, se para dois dos entrevistados, sua fala parece indicar que a sua formação já lhe dá embasamento

suficiente para trabalhar com o aluno jovem e adulto, um relatou que teve de improvisar, outra disse se sentir perdida ao iniciar o contato com os alunos, enquanto outro procurou conhecimento através da possibilidade de cursar uma especialização sobre a temática da EJA.

Essas falas evidenciam, mais uma vez, a falta de espaço para a EJA, uma vez que a visão assistencialista a ela dirigida, também abarca os docentes nela atuantes e acaba “interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.” (PIERRO, 2005, p. 1118)

No tocante ao grupo que aborda a necessidade da formação, ligada às questões mais gerais, dois dos entrevistados ressaltaram a importância de a formação ser uma responsabilidade a ser assumida pela instituição. Os demais ressaltaram a importância de se passar pela formação, para que esta dote o professor de ferramentas pedagógicas convenientes com a aprendizagem do alunado jovem e adulto. Estes comentários coincidem com questões que vêm sendo postas continuamente pelas pesquisas sobre a EJA: sua peculiaridade formativa, que não deve ser vista como um convite ao comodismo pedagógico dos professores e que tende, muitas vezes, a ser repassado para os alunos; a diversificação de estratégias metodológicas, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos; o incentivo à autonomia dos educandos, deslocando o centro de aprendizagem do educador para aquele que aprende; a adoção de uma postura sensível desse educador em relação ao aluno jovem e adulto.

Há de se destacar que a ação do educador de jovens e adultos, no PROEJA, adquire um caráter mais singular, pelo fato de que ele deve se pautar numa concepção integradora de conteúdos, visando à ligação perene entre a teoria e a prática, no âmbito do ensino técnico, corroborando com o que nos diz Machado (2006, p. 44):

Portanto, os desafios da integração passam também pela revisão de polarizações que se estabelecem no cotidiano das práticas educacionais que solapam a possibilidade de uma construção curricular superior, distanciamentos que não se resumem à oposição entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia.

Assim sendo, no intuito de averiguar por quais motivos, os professores participantes da entrevista adentraram nas turmas do PROEJA, perguntei: “Por que você resolveu participar como professor do Curso do Ensino Médio Integrado à formação em Telecomunicações ou Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?”. As respostas a este questionamento seguem-se abaixo:

A carência dos alunos e o desprezo por parte de alguns professores fizeram com que eu me identificasse com o público. (Professor 1)

Eu não resolvi, a escola me escalou para estas aulas e eu, como sou professor desta disciplina e tinha disponibilidade de tempo, aceitei sem questionar. (Professor 2)

Foi uma indicação da coordenação do curso. (Professor 3)

Foi-me pedido pela instituição. (Professor 4)

O aluno da modalidade EJA é diferente do aluno de outras modalidades do IFCE. Vi nisto a oportunidade de desenvolver um trabalho de magistério com outras características. (Professor Gestor 5)

Na verdade, não escolhi, fui designada para tal. (Professor 6)

Na verdade, eu não escolhi. Quando eu assumi a disciplina, o coordenador me disse que era uma turma de EJA. Assim, de repente, tive que mudar a minha forma de lecionar, porque, de certa forma, é uma turma especial, diferente do normal, do tradicional do ensino médio, até por conta da clientela que são pessoas mais adultas e até facilita na parte de comportamento. O ensino médio é diferente das turmas de EJA. Fiquei um pouco alegre porque, já tinha trabalhado com uma turma lá no interior, e seria uma nova oportunidade dessa nova modalidade de ensino de jovens e adultos e graças a Deus até hoje é uma turma, sim, uma turma boa de se trabalhar porque, no comportamento já chegam até mesmo pelo interesse, né? (Professor 7)

No momento, estamos com telecomunicação e refrigeração. Eu não resolvi não, sou um escravo do Estado e o que tiver no nível da minha formação e precisar da minha contribuição, estou aí. Essa é a resposta que eu tenho pra dar. (Professor 8)

Eu já lecionava no técnico e resolvi ensinar também nas turmas do EJA, pra conhecer. Eu fui consultado e topei. (Professor 9)

Eu fui convidada para participar do núcleo de professores. Porque sou professora desta instituição ministro a disciplina, então resolvi. Tive que participar. (Professor 10)

As respostas acima evidenciam que dos dez entrevistados, apenas três optaram por trabalhar com a turma, por escolha própria. Os demais relatam que a instituição os designou para tanto e eles, sem questionar, assumiram uma disciplina num ou nos dois cursos.

A ação docente na EJA exige do professor o conhecimento das especificidades dessa modalidade, manifestas em seu grupo destinatário, composto por jovens e adultos, excluídos da escola regular ou forçados dela a sair. A este respeito, Silva (2004, p. 5) esclarece que “[...] o tema da ‘educação de jovens e adultos’ não se reporta apenas a uma especificidade etária,

pois ele diz respeito a jovens e adultos que, por um motivo ou por outro, foram excluídos do processo de escolarização”.

Ainda relacionado a esse assunto, o mesmo autor fala que “[...] a Educação de Jovens e Adultos tem um significado específico. Ela não se refere à educação de todos os adultos nem à de todos os jovens” (SILVA, 2004, p. 5).

Em consideração a essa especificidade, o educador de jovens e adultos deve utilizar estratégias diversificadas de ensino, não se deixando “contaminar” pela ideia cristalizada de que o aluno de curso noturno da EJA é uma vítima da vida ou do sistema educacional possivelmente falho e por isso bastam a ele as aulas infantilizadas ou superficiais ou a aprovação facilitada para a série seguinte, com a alegativa de que ele é incapaz de apreender conhecimentos considerados mais abstratos, posto que tais atitudes trarão consequências danosas ao educando.

Esses docentes revelam através de suas falas já terem percebido que, independentemente de terem optado por atuar nestas turmas ou não, há necessidade de atuar de forma diferenciada, o que não implica em adotar uma atitude de piedade ou benevolência. Consequentemente, ser educador na EJA implica em não subestimar o aluno jovem e adulto e sim, convidá-lo a participar da consecução da aula e da seleção dos assuntos, de forma atenta às grandezas e limitações suas e de seus alunos.

Por sua vez, a dimensão do currículo na EJA é um dos elementos-chave da discussão da modalidade, haja vista o discurso já incorporado nas práticas curriculares cotidianas, as quais atribuem à necessidade de um currículo ajustado à diferença, o que, muitas vezes, é interpretado e materializado nas salas de aula como sendo aquém das expectativas de escolaridade requeridas ao nível de ensino para o aluno da EJA. Esse “nivelamento por baixo” tem cristalizado uma ideia de que essa modalidade é um faz-de-conta, é a escola da obtenção de certificação fácil. Em razão desse aspecto, Barcelos (2010, p. 42) pondera que o desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades dos alunos da EJA constitui-se de um desafio:

Os desafios que essa modalidade tem colocado aos educadores e educadoras estão a desassossegar e a exigir que aprofundemos os processos de investigação e de reflexão sobre currículo, bem como que se busque estabelecer interlocuções com diferentes áreas e, também, com diferentes pensadores. Uma das formas de fazermos isto é buscando interlocuções com autores e áreas de conhecimento que nos possibilitem diálogos e conversações nos espaços de interface com a educação. [...]

Assim sendo, na busca da compreensão do que os professores dos cursos analisados entendem sobre o significado de currículo, entendendo ser fundamental para a discussão travada na construção curricular, a clareza do docente quanto ao tema, obtive as seguintes respostas:

Currículo é o conjunto de habilidades e competências essenciais para que o corpo discente possa conseguir sua qualificação e certificação. (Professor 1)

Conjunto das indicações relativas ao estado civil, estudos e aptidões profissionais de um indivíduo. (Professor 2)

O currículo de telecomunicações é adequado a área, mas já necessita de uma reformulação, pois agora adquirimos experiência com as necessidades dos alunos. Deve haver uma ampla participação dos alunos em uma espécie de colegiado do curso que permite implementar ideias que atendam as expectativas de educação destes alunos. (Professor 3)

Tudo o que envolve conhecimento teórico, prático, habilidades, crescimento e desenvolvimento humano. (Professor 4)

Não tenho formação técnica sobre o assunto. Penso que currículo envolve: matriz curricular, atividades de ensino, critérios de avaliação, bibliografia, qualificação do professor... (Professor-Gestor 5)

Conjunto de conteúdos, habilidades e competências para a formação, em qualquer modalidade de ensino. (Professor 6)

Eu acho que seria uma... É um conjunto de disciplinas que, por exemplo, que um determinado curso deve ter pra habilitar uma pessoa. Por exemplo, o EJA, na refrigeração, tem que ter um currículo mínimo pra que o aluno, quando terminar o curso, ele tenha habilidade voltada pra aquele curso que ele escolheu. (Professor 7)

Eu entendo por currículo os assuntos que devem ser selecionados para ser aplicado ao longo do curso. (Professor 8)

Vem à mente a grade e disciplinas do curso, com as ementas e conteúdos dos cursos. (Professor 9)

Quais os assuntos que devem ser abordados por um determinado curso. (Professor 10)

Na fala de nove dos dez entrevistados, evidencia-se a dimensão escolarizada do currículo, ainda ligada à noção de grade, rol de disciplinas, conjunto de habilidades indispensáveis ao exercício profissional, sem, no entanto figurar o aluno como ser ativo na elaboração deste currículo. Entretanto, um único professor, também sem fugir da dimensão escolarizada do currículo, vai além, quando chama a atenção para o fato de que esse currículo que posto está, no Curso de Telecomunicações, necessita consultar a audiência, que é a maior

interessada, sendo representada pelo aluno, quanto a sua eficácia. Sua fala demonstra a urgência de uma reforma curricular, tendo em vista os professores da área já terem experiência acumulada de três anos na docência da sala de aula da EJA, não sendo possível ainda manter um currículo adaptado do integrado convencional e diurno, para o aluno adulto, trabalhador e frequentador de um curso noturno.

Chama a atenção ainda, nesse debate curricular, o fato de que dos dez entrevistados, conforme a pergunta seguinte feita quanto ao conhecimento e leitura do projeto curricular dos cursos, a metade afirma não ter lido a proposta, embora tenha “ouvido falar”. Quando perguntado aos cinco professores o motivo de não terem lido, foi elencada a falta de tempo para fazer tal leitura devido à sobrecarga de trabalho ou que embora não tenha lido a proposta geral do curso em que atua, teve acesso à proposta específica de sua disciplina.

É interessante observar nesse fato, aparentemente corriqueiro, que não há espaço para a integração curricular, se não há diálogo entre as disciplinas, diálogo entre os professores das disciplinas e diálogo dos professores com o curso em sua totalidade, o que acaba por formar uma sobreposição de áreas de conhecimento que não conversam entre si e não se conhecem, cristalizando a disciplinarização impermeável de um currículo, cujo projeto se descreve como integrado.

Nesse aspecto, ainda cabe questionar sobre quais estratégias têm sido tomadas pela instituição e pela coordenação dos cursos para que essa efetivação da integração curricular ocorra, de modo a não “culpar” o educador por algo que ele não teve chance de conhecer em sua formação inicial ou continuada e permanente e de vivenciar a experiência de trabalhar integradamente, já que há um viés dicotômico na história da educação brasileira, sobretudo no Ensino Médio, que não apenas separa a formação para o trabalho da chamada “formação para ingressar na universidade”, mas acaba estabelecendo no próprio currículo de um curso uma divisão entre as disciplinas propedêuticas das disciplinas voltadas à formação do trabalho. A esse respeito, Barcelos (2010, p. 25) pondera:

Outra questão que merece uma reflexão ainda mais aprofundada, quando se trata 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. Ao comentar esse debate, o pesquisador da Educação de Jovens e Adultos, Leôncio Gomes Soares (2005), alerta para o fato de que pensarmos a Educação de Jovens e Adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educando (as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e pragmática da Educação.

Assim sendo, a discussão acima evidencia que no contexto investigado, sobretudo no âmbito do PROEJA, nos cursos convencionalmente chamados de integrados, oferecidos pela instituição, destinados ao alunado que se encontra na faixa etária correspondente a frequentar esse nível, a integração ocorre de forma esparsa e sem um aporte metodológico balizador, com alguns professores que procuram trabalhar a disciplina integrando-as às demais. Na sala de aula da EJA, o trabalho desintegrado ficou mais evidente, tanto por causa das dificuldades dos alunos em compreender as disciplinas que se constituem como fundamentos para a aprendizagem das disciplinas técnicas, como é o caso de Matemática, Física e Química, quanto porque os professores pouco ou nada conhecem o trabalho que seus colegas dos cursos do PROEJA vem desenvolvendo.

Com relação à opinião dos entrevistados sobre como o Curso do Ensino Médio Integrado consegue promover a integração entre a parte propedêutica e formação profissional e como ele, enquanto docente, vem procedendo na sua disciplina para efetivar esta articulação, eis as respostas:

Pelo que os alunos têm relatado, os cursos têm deixado a desejar nas disciplinas práticas, pois pouquíssimas são as aulas de laboratório. No caso da minha disciplina propedêutica, procuro sempre fazer uma ligação com o cotidiano e à vida profissional desses alunos, mostrando, sempre que possível, onde um determinado conceito está inserido. (Professor 1)

Esta integração é prejudicada porque se trata de uma clientela com uma formação empírica plenamente consolidada e que nem sempre está conscientemente disposta a adotar novos parâmetros. Mas como a Geografia é vivenciada por todos, eu procuro, acima de tudo, enfatizar a questão da sustentabilidade ambiental, da organização do espaço e da noção de cidadania. (Professor 2)

Na proposta do integrado, as disciplinas da área propedêutica são ministradas nos períodos iniciais do curso, o que permite ao aluno ter um contato com a parte técnica de forma adequada, ou seja, a maior parte das disciplinas técnicas se encontra da metade do curso para o seu final. Há uma divisão sensata que coloca as disciplinas de formação geral no começo do curso e as profissionalizantes no final. (Professor 3)

Sim, na minha disciplina de inglês instrumental, procuro abordar textos gerais, onde os alunos podem discutir sobre assuntos atuais, culturais da língua estrangeira, bem como próprios de sua área de estudo. Neste caso último, peço aos alunos que pesquisem textos em língua estrangeira sobre a área de refrigeração e tragam para usarmos as estratégias de leitura aprendidas em sala e discutirmos o assunto do mesmo. Pela teoria, o curso de ensino médio tem como promover essa integração, porém, isso não depende apenas das bases teóricas deste ensino, mas também da aplicação das mesmas por cada professor. (Professor 4)

Essa integração é parcial. Acontece na formação técnico-científica. Os conteúdos das disciplinas de física, matemática e química são direcionados para a formação técnica. Os professores dos cursos técnicos entram em acordo com os coordenadores dessas áreas a respeito dos conteúdos a serem abordados. Outras áreas como Português, Artes e Biologia são reconhecidas como importantes para a formação pessoal, mas não sofrem ações de integração. (Professor-Gestor 5)

Não tenho conhecimento técnico suficiente para opinar sobre o assunto. Trabalho a disciplina Língua Portuguesa e busco sempre mostrar aos meus alunos qual a função da Escola, na Educação Básica, na formação deles para a vida acadêmica e profissional, mostrando como as duas podem se integrar e como eles terão de, mais tarde, privilegiar uma ou mais áreas de conhecimento para se aprofundar nos conhecimentos necessários à prática profissional. (Professor 6)

Em minha opinião, professora, eu considero que não fica bem, mas é porque aqui é uma coisa misturada. Pode até ser que haja integração porque, por exemplo, eles vêem matemática, física e português. Numa sala de EJA, o conciliar com o mercado de trabalho fica pesado pra eles. Eles geralmente trabalham, digo por que a turma que eu leciono, grande maioria trabalha durante o dia, chegam cansados... A gente tem que motivá-los sempre para poder acompanhar a aula. E essa carga horária dele eu acho um pouco pesado. Acho que deveria ser uma disciplina que usasse uma técnica que não sobrecarregasse os alunos. Eu queria que houvesse esse trabalho comum com os professores, porque até mesmo eu sempre faço uma revisão básica de termodinâmica e tem certas coisas que o professor de física deveria ter ensinado. (Professor 7)

Eu penso que o PROEJA, na medida em que trabalha com alunos e o curso está centrado a noite, ela tem um alunado diferenciado, um alunado que busca acima de tudo uma profissionalização. Esse aluno, ele não quer perder tempo e sem dúvida nenhuma quer centrar seus estudos mais na parte profissionalizante. À medida que a nossa disciplina está voltada para a parte tecnológica, o certo seria que a gente trabalhasse não só no EJA, mas em outros cursos e no superior, com a história tematizada para o desenvolvimento da filosofia do conhecimento e desenvolvimento tecnológico, porque tudo está relacionado. (Professor 8)

Não saberia responder, porque a minha disciplina é mais técnica profissional. (Professor 9)

Olha, na aplicação direta, associar as disciplinas? Eu não sei, porque eu não sou professora do ensino básico, sou mais da parte técnica. Mas eu sempre procuro associar a parte básica do curso na disciplina que eu trabalho porque se não fosse assim seria mais difícil de trabalhar. Minha disciplina é básica da engenharia então é necessário conhecimentos de matemática e de física. Pro tempo, que é muito pequeno, na verdade eu não posso dar aquilo que está no currículo, é muito extenso e eles não entenderiam tudo do jeito que está no currículo. Então eu procuro pincelar o conhecimento e mesclar com o conhecimento básico, porque fica mais fácil para eles entenderem os conhecimentos sobre a estática básica. (Professor 10)

A integração curricular, embora proclamada como preferencial nos documentos legais e curriculares que tratam do PROEJA, mostra-se como um enigma a desvendar na instituição investigada, evidenciando que não são as imposições de parecer, normas e afins ou criações pedagógicas que modificam a cultura de uma instituição, conforme atesta Valentim (2006, p. 104): Inovações curriculares e metodológicas não resolvem automaticamente o problema do fracasso da escola em ensinar [...].

Da fala de nossos entrevistados, portanto, emergem importantes constatações que indicam não haver comunicação entre os docentes, as disciplinas e o curso, portanto não está havendo integração. Oito dos entrevistados, ainda, resumem a integração curricular a atividades circunscritas ao âmbito de algumas disciplinas, conjugadas a algumas áreas de conhecimento específico. Um professor não conseguiu responder, enquanto outro entrevistado disse entender o currículo integrado como oferta das disciplinas propedêuticas e técnicas numa mesma matriz, sendo as primeiras uma espécie de base para a oferta das últimas.

Assim sendo, é preciso partir para a busca da unidade existente entre os conhecimentos de cunho geral e os de natureza técnica, já que todos têm o seu cerne na produção social humana, conforme pondera Machado (2006, p. 47). Não obstante, é preciso pensar em estratégias que possibilitem essa integração curricular, o que exige a adoção de uma perspectiva multicultural, que contemple a humanidade dos agentes desse currículo, conforme pondera Valentim (2006, p. 105):

Ler, escrever, fazer operações matemáticas, reconstruir um motor, escrever poesia, fazer Desenho Industrial, socializar-se e fazer cultura através do rap, do hip hop, da capoeira, do funk, e muitas outras manifestações da cultura local em diversas situações e formas constitui, em termos históricos e condições sócio-culturais, a compreensão refinada e profunda de formas materiais e culturais de existência. É nessa aproximação real da relação com o saber que os jovens das escolas públicas brasileiras [e os jovens e adultos do PROEJA] vivem e aprendem sobre o mundo do trabalho, em espaços escolares e não escolares.

Outro tópico mencionado nas entrevistas de dois professores é sobre as dificuldades conceituais dos alunos, vistas como um empecilho ao trabalho realizado pelo professor. Um destes ainda relata que os alunos apresentam uma sólida base empírica que, segundo ele, constitui-se de uma dificuldade para a efetivação da integração curricular, já que os alunos parecem ter resistência a incorporar novas formas de aprender. Essa visão é contestada por teóricos como Freire (1996), Barcelos (2010), entre outros, quando atestam que os

conhecimentos oriundos das experiências vividas pelos indivíduos no e com o mundo possuem legitimidade e por isso devem fazer parte da configuração curricular.

Outra questão de destaque diz respeito à duração do curso integrado, notadamente a do curso ofertado na modalidade do PROEJA. No contato com os alunos, percebi o desconhecimento deles em relação à proposta do curso e à sua duração. Muitos dizem ter ingressado no curso, por julgar ser um curso puramente técnico e queixam-se de sua duração de três anos, a qual, segundo eles, não permite que eles se insiram logo no mercado de trabalho, já que ali estão justamente com esse objetivo. Por sua vez, ouço de professores que esses cursos, da forma como estão delineados, não dão conta das dificuldades dos alunos, o que requer, segundo eles, ou que se aumente a duração total do curso ou que se transforme num curso técnico subsequente.

A esse respeito, ao consultar a legislação que normatiza o programa, o Decreto N°. 5.840/06, observei que este define em seu artigo 1º, parágrafo segundo, inciso segundo, que os cursos no ensino médio, devem ser ofertados integrada ou concomitantemente. No mesmo decreto, em seu artigo 4º, se fixa como mínimas a carga horária total de 2.400 horas, cumulativas, nas quais, o mínimo de 1.200 horas devem se destinar à formação geral mais a carga horária mínima destinada à habilitação profissional técnica especificada no curso. Diante disso, surge a necessidade de um melhor esclarecimento da natureza legal, pedagógica e epistemológica dos cursos do PROEJA, pois nesta modalidade de oferta, segundo o seu Documento Base (BRASIL, 2007, p. 36):

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freiriano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo.

Assim sendo, a empregabilidade ligada ao PROEJA, em seu documento base, figura antes como uma consequência do que como um objetivo principal, o que não se relaciona com os objetivos pessoais dos alunos que determinam o seu ingresso e a sua expectativa pela finalização dos cursos no IFCE, no Campus Fortaleza, nem com a visão que os professores têm do programa. Nesse sentido, o aparente forte apelo pela empregabilidade e/ou recolocação no mundo do trabalho aparece, nas entrelinhas do documento, como uma hipótese ainda a ser confirmada, o que é uma realidade bastante cruel para o jovem e o adulto,

distantes do emprego, e que sonham com a sua conquista através de um certificado com a chancela da rede federal.

A fim de saber dos professores entrevistados sobre sua visão quanto à eficácia dos Cursos do Ensino Médio Integrado, perguntei-lhes se estes cursos estão conseguindo atingir os seus objetivos. Vejamos, a seguir, algumas respostas.

Em virtude da evasão escolar, acho que os objetivos não estão sendo alcançados, uma vez que as turmas dos primeiros semestres do EJA iniciam com 30 alunos e nos últimos semestres não encontramos a metade. Mas em relação à inserção no mercado de trabalho, podemos avaliar positivamente, tendo em vista que muitos alunos estão estagiando nas suas áreas chegando, até mesmo, a serem contratados por algumas empresas. (Professor 1)

Estes objetivos são apenas parcialmente atingidos, pois, estes alunos do EJA valorizam mais a nota e a presença do que o aprendizado (principalmente em disciplinas de formação geral como geografia), certamente porque muitos já são profissionais reconhecidos nas empresas onde trabalham o que os leva a interessarem-se mais por disciplinas técnicas. (Professor 2)

Com toda certeza. É a melhor forma de educação que o país tem. Ela dá aos jovens a oportunidade de entrarem no mercado de trabalho bem mais cedo. E isso para a juventude de classe mais baixa é fundamental. Além do que o contato com o mundo do trabalho, através de um estágio, torna o jovem que tem a oportunidade de cursar o médio integrado mais maduro. (Professor 3)

Sim. Em confronto com a resposta anterior, consegue cumprir em partes ou não através de todos os professores. (Professor 4)

Não. Com a mudança de mercado nas Telecomunicações, a formação de técnicos do EJA deve voltar-se para a formação de tecnólogos. O empresariado contrata o tecnólogo para cumprir as funções do técnico. O tecnólogo é um empregado de nível superior que supera o técnico de nível médio, do ponto de vista do empregador. A empresa paga menos por um empregado mais qualificado. Foram reduzidos os postos de trabalho para o técnico de Telecomunicações, embora a formação intelectual seja muito boa, pois a instituição tem muitos anos de experiência nesse tipo de formação. (Professor-Gestor 5)

Pelo que tenho observado nos alunos do Instituto de onde venho (IFC) e no IFCE, sim, os alunos sabem exatamente o que estão fazendo e percebem a ligação dos conteúdos básicos com os profissionalizantes. A inserção destes alunos no mercado de trabalho, também, até onde posso perceber, é grande. (Professor 6)

Olha, professora, os cursos tradicionais, os normais, até acho que sim, porque geralmente são adolescentes e eles não trabalham, tem mais tempo para estudar e alcance o objetivo, como já falei o ensino médio em 04 anos. Mas assim no caso de EJA que é condensado, apertado, fica um pouco problemática, porque eles têm muita matéria com pouco tempo para estudar, tem muita matéria mesmo. Como eles passam muito tempo trabalhando o rendimento vai lá para baixo. (Professor 7)

No caso do EJA, eu penso que o ensino torna-se deficiente para aqueles que querem ir mais além da busca da simples profissão, para aquele aluno que procura uma bagagem suficiente para o pré-vestibular, pelos resultados, pelo retorno do aluno que diz: professor, passei no vestibular. E a gente até se surpreende que a gente pensa que aluno vai continuar em uma linha de formação da própria tecnologia, engenharia, alguns acabam dizendo que tá fazendo filosofia, história e outros cursos que nem esperava, mas o certo é que a eficiência do ensino técnico integrado os resultados foram satisfatórios.

Eu vejo esta diferença na questão do EJA, talvez o EJA em função da profissionalização, os resultados no vestibular, não estejam sendo os mesmos, deixam a desejar. (Professor 8)

Os alunos do EJA, eles falam que ficam pouco distante da realidade deles né, no conhecimento, baseado no que eu escuto eu diria que não. (Professor 9)

Quais são os objetivos? Os alunos que trabalham na minha disciplina no EJA são raros os que trabalham com refrigeração e os que eu vi que trabalham recentemente trabalham com refrigeração. Grande maioria não trabalha com refrigeração, não sabe nem o que é ar-condicionado. A falha não é dos professores é dos que selecionam pessoas que não estão relacionadas com a área de refrigeração. (Professor 10)

As afirmações acima revelam que grande parte dos professores entrevistados, sete, ao se referirem aos cursos técnicos integrados, já incorporaram nesta classificação os cursos do PROEJA. Os demais não deixam claro em suas falas se o público da EJA está contemplado em sua análise, o que revela um não conhecimento de que os cursos do PROEJA também são incluídos na classificação de curso integrado.

Suas falas divergem, quando se centram na eficácia dos cursos integrados. Um dos professores destaca a inserção dos alunos no mercado de trabalho através de estágios, durante a fase de formação no curso. Isso é reforçado por outros dois professores, porém estes se referem ao integrado convencional. Outro professor, ainda, alerta que a formação técnica tem sido desprestigiada, em função da existência do tecnólogo, o qual, embora seja um profissional de nível superior, é contratado pela empresa como técnico e é remunerado como tal.

No que se refere à evasão, apontada somente por um professor, pode-se inferir que é uma marca histórica da EJA. A evasão é decorrente de vários fatores, entre os quais, a dificuldade de conciliar a rotina da escola com a do trabalho e da família, mas principalmente, a escola, que não se adequa ao educando da EJA. Outra possível causa está ligada aos preconceitos que os professores têm em relação aos alunos, que se cristalizam a ponto de se tornar uma crença quanto a sua “incapacidade” e que os obrigam também a sair, acabando por

se converter numa visão do senso comum deste aluno como sendo fracassado e preguiçoso. Em relação a essa opinião, Fernandes (2002, p. 44) esclarece que a “tese da culpabilidade ou responsabilidade do indivíduo adulto pelo fracasso na escolarização, porém, é rejeitada quase que unanimemente entre os estudiosos da educação de jovens e adultos”.

A organização estrutural do curso, em três anos, a qual condensa os conteúdos, segundo dois dos entrevistados, não supre a carência da parte técnica, tampouco da formação geral, o que nos sugere que a estrutura disciplinar, semelhante a do integrado convencional, precisa ser modificada para uma, de fato, integrada, que seja alicerçada no trabalho, na ciência e na cultura, o que poderia contribuir para se atingir o objetivo de formação dos cursos, conforme nos sugerem Frigotto *et al* (2005).

No tocante aos conhecimentos veiculados pelo curso estarem além da compreensão dos alunos, o que fica explícito na fala de um professor entrevistado, e que pode se manifestar na aparente preocupação dos alunos apenas pela presença e pela nota, conforme é revelado por outro entrevistado, necessita-se pensar em quais estratégias metodológicas têm sido utilizadas pelos professores, objetivando contemplar o campo de conhecimento imediato desses alunos, sendo eles portadores e produtores de ideias, conforme alerta Pinto (1984) e afirmam Frigotto *et al* (2005, p. 107):

Aprender os sentidos dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Por fim, cabe mencionar a divergência no tocante à participação dos professores quanto à eficácia dos cursos integrados, pois enquanto um professor afirma que ela não tem sido atingida ou tem se efetivado em partes, através da ação dos docentes envolvidos, o outro entrevistado pondera que os critérios de seleção para admissão dos cursos, não projetados para contemplar a área objeto da formação, no caso, refrigeração e climatização, permitem que pessoas sem experiência e conhecimento no ramo ingressem no curso, dificultando a ação docente. Nesse último aspecto, cabe pensar se a possível “falha” se deve, de fato, ao processo de admissão ou ao delineamento do currículo do curso que pode estar amplo ou excessivamente teórico, em contraposição a um enfoque mais pragmático, mas que alia a teoria, mais conveniente ao processo de aprendizagem na EJA.

Em relação ao curso, ainda, foi perguntado ainda aos entrevistados que adequações são feitas na disciplina que lecionam, para atender a clientela específica do PROEJA, e se há a mesma atitude em relação à avaliação:

Não podemos subestimar essa clientela, mas houve ajustes para que o curso pudesse prosseguir de maneira acessível e assimilável. A mudança de metodologia foi o direcionamento e valorizando os conceitos físicos, mostrando aplicações do cotidiano, fazendo com que eles percebessem a Física perto deles, causando-lhes, pelo menos, a curiosidade pelo assunto. Foram realizados diversos tipos de avaliações: apresentações de trabalho, realização de experimentos de baixo-custo, lista de exercícios, provas tradicionais objetivas e subjetivas e até mesmo a produção de quadinhos com conceitos físicos. (Professor 1)

Procuro de todas as formas evitar os conceitos epistemológicos, dando ênfase ao lado prático e útil da geografia. A gente procura dentro do possível fazer algo que seja interessante e prático como: aulas expositivas, textos, situações problemas, porém, não é fácil. (Professor 2)

Não ministro aulas no médio regular. A grande diferença na educação do médio integrado é a diversidade de laboratórios que os cursos do IFCE possuem. Os alunos quanto estão nestes laboratórios têm contato com os processos, materiais e equipamentos utilizados nas empresas. Ensinar uma profissão, aprender uma profissão é algo muito estimulante. (Professor 3)

Procuro me envolver com os alunos, descobrir seu potencial e falhas, isso em qualquer tipo de turma, para, assim, saber proceder. No caso de alunos de turmas noturnas do EJA, precisei tornar as aulas mais dinâmicas, para que os alunos descansassem sem ficar com sono.

Preciso dar tempo para que eles assimilem o conteúdo, algo que não demanda tanto tempo em cursos regulares. Acredito que as metodologias são as mesmas, o que muda é apenas o tempo demandado para cada atividade, bem como alguns conteúdos e vocabulários. Já a avaliação é feita em sala de aula, através de exercícios em grupos em sala, exercícios individuais em casa e em forma de avaliação escrita e trabalhos de apresentação. (Professor 4)

Reduzi a carga horária de matemática que dá suporte aos conteúdos. Passei a usar com mais frequência o estudo dirigido. Quanto à avaliação, passei a usar com mais frequência provas baseadas em uma lista de exercícios. (Professor-Gestor 5)

Como minha disciplina é bem básica, consigo usar quase todo o material que usaria no ensino médio regular, porém, procuro a todo o momento mostrar possíveis relações com o mundo do trabalho. (Professor 6)

Eu dou aula, além do curso de EJA, no curso de mecânica industrial. Eu trabalho com refrigeração, semestre 05, com a disciplina de Isolamento no sexto semestre, e com Ventilação, no quinto semestre. Eu estou fazendo o máximo para aprender, até eu venho da faculdade pra cá, para a gente montar as bancadas de experimentação de refrigeração e ventilação. Assim

eu procuro dar mais ênfase a parte prática mesmo, porque eles precisam já que a maioria trabalha na área.

Numa parte mais teórica, não tem muita conta, eu gosto de usar Data Show, mas não deixo de lado o quadro, sempre eu uso pincel, apagador. Gosto de usar a prova normal, gosto de abordar o que foi dado em sala, questão para eles escreverem referentes ao conteúdo, nada que seja dificultoso. (Professor 7)

Eu diria que eu ando meio perdido na questão curricular, dentro de uma linha tradicional. Eu vejo as inovações que estão acontecendo, mas eu não tive a oportunidade de me adequar a elas, não. A maneira que eu trabalho é dentro de uma visão crítica moderna do ensino de história, mas uma aula perdida dentro desta tradicionalidade. Uso sinopse no quadro negro, uma aula expositiva, exercícios e comentário das questões trabalhadas. Praticamente o meu processo é esse.

Agora em questão da educação do programa curricular, isso não deve ser um trabalho só meu, não. Até porque eu não posso partir de uma linha inovadora neste sentido isoladamente. Tem que ser visto no estudo de grupo que ainda está prestes para acontecer. Eu dou muito importância aos alunos participar das aulas, frequentar as aulas, assistir, comentar e debater com o professor e colegas, porém para atender a sistemática de avaliação estou dando mais valor a trabalhos produzidos em grupos e individualmente do que a tradicional prova avaliadora. (Professor 8)

Eu procuro ser o mais objetivo e prático possível, tento associar a teoria com a prática e fazer muito mais exercícios e experiências práticas. Eu procuro reduzir o conteúdo e aumentar os exercícios e práticas o máximo possível, com exercício e atividades de laboratório. No EJA eu procuro ser menos teórico e menos decoreba, mais aplicação mesmo, eu tento voltar à avaliação mais para atividades e exercícios. (Professor 9)

Adequo exatamente essa parte de física e matemática, que eu preciso pra disciplina, no que era pré-requisito e que tenho que abordar. Até elaborei uma apostila para facilitar a linguagem mais acessível, com exercícios mais básicos, eu procuro fazer mais exercícios. Você tem que estudar, não é que eles tenham dificuldade de aprender, mas a questão é a disciplina para estudar, o tempo, mas o tempo a gente sabe que quando a gente quer, a gente acha, eles sempre dizem que estão trabalhando. Com eles eu procuro falar a linguagem deles, trazer situações do dia-a-dia deles, exemplificar com coisas que eles estão acostumados a ver, trabalhar. Já o instrumento de avaliação é a prova. O diferencial é que faço com eles trabalhos, que eu não acredito que eles fazem os trabalhos para aprender, eles fazem copiados. (Professor 10)

As afirmações mostram que a aprendizagem mediada pela prática dos conceitos trabalhados nas disciplinas de cunhos geral e técnico esteve presente na fala de todos os entrevistados, sempre sendo remetidas ao cotidiano, ao mundo do trabalho. Entretanto, quando questionados quanto à metodologia, invariavelmente, a aula expositiva esteve presente, ao lado de outras atividades consideradas progressistas. Outro aspecto que chama a

atenção é que dos dez entrevistados somente dois falaram textualmente de organização de atividades em sala, em que os alunos debatem ou perguntam, o que sugere a manutenção de uma postura passiva do aluno.

Há de se destacar ainda que muito embora, um professor tenha mencionado o fato de trabalhar os conteúdos da disciplina através de assuntos do dia-a-dia, a aprendizagem prática parece indicar, através da fala dos entrevistados, uma compreensão utilitarista de educação, cujo fim se encerra em si mesma. O reducionismo dos conteúdos, mencionados por quatro dos entrevistados merece um estudo mais apurado, pois se, por um lado, parece ter a finalidade de adequar o conteúdo ao aluno, por outro, pode ser indicativo de perda significativa de conhecimento teórico a ser aliado à prática, o qual pode ser essencial à formação dos alunos.

Este contexto é indicativo da necessidade de um planejamento de atividades sistêmico e cooperativo que envolva o coletivo de professores e coordenadores do PROEJA, conforme pontuam Loch *et al* (2009, p. 21):

O trabalho de planejamento e organização do ensino na EJA tem um forte componente social, político e educacional. É uma atividade pedagógica complexa dada a evidência da grande heterogeneidade presente neste grupo, pois se caracteriza não apenas por uma questão de especificidade etária dos educandos, mas primordialmente, por uma questão de especificidade cultural [...].

Cabe mencionar que os professores, acostumados que estão ao trabalho com as turmas de integrado convencionais, sem uma política de formação pedagógica contínua e continuada fomentada pela instituição, destinada à EJA ou não, e submetidos a uma estrutura compartimentalizada, tendem a repetir os modelos que já dispõem em outros cursos nos quais atuam, quando de sua situação nas salas do PROEJA. Entretanto, com a clientela da EJA, tais modelos não surtem efeito, acarretando a evasão, a indisciplina, o protesto, as tentativas de burlar as regras, utilizando-se do artifício da cópia e da cola, mencionado por um dos entrevistados. A esse respeito, Barcelos (2010) esclarece que as dificuldades metodológicas dos professores independem da modalidade com a qual trabalham e residem em sua formação geral.

No caso do PROEJA, ao se discutirem estas questões, inevitavelmente, desembocase no currículo. E a dimensão curricular nesta modalidade carece, na visão do autor acima citado, de um elemento essencial à temática, que vai além da “visão que prioriza os conteúdos e não a forma de lidar com eles” [...], pois “[...] nos preocupamos em valorizar muito mais o quê, em detrimento do como.” (BARCELOS, 2010, p. 34-35).

As dificuldades que têm sido encontradas pelos professores quando ministram suas disciplinas nos cursos do PROEJA são reveladas abaixo:

As maiores dificuldades estão no preconceito da disciplina, que é tida como um bicho papão e que só serve pra reprovar, portanto já temos que chegar quebrando esse escudo criado tradicionalmente pelos próprios alunos. Outra dificuldade está relacionada à matemática e a lógica básica, pois muitos alunos estão há muito tempo sem estudar e esquecem, muitas vezes, as quatro operações básicas. (Professor 1)

Muitos alunos chegam sempre atrasados, não prestam atenção, atendem celular falando alto, arranjam atestado médico e declarações das empresas para eliminar as faltas e isto não é possível, pois a presença é necessária e a quantidade de faltas tem limite. (Professor 2)

Como todo curso de área técnica, o investimento nos equipamentos de laboratório deve ser permanente, os cursos devem acompanhar o desenvolvimento do mercado sob pena de ficarem desatualizados. Com o avanço da tecnologia, o método de ensino precisa ser aprimorado com a introdução de informações digitais. Torna-se necessário o uso cada vez maior de projetores multimídia devido à grande quantidade de informação, imagens e vídeos que permitem a melhoria do treinamento profissional dos alunos. (Professor 3)

Cito três grandes dificuldades: o baixo nível em relação ao conhecimento da língua estrangeira, e até mesmo da língua materna, e o pouco tempo que os alunos têm para o estudo individual, ou seja, em sua maioria, o único contato que os alunos têm com o conteúdo ministrado em sala, é o próprio conteúdo ensinado na sala de aula; porém, a maior dificuldade é quando o aluno pensa que não consegue. (Professor 4)

Tenho dificuldade em traduzir para uma linguagem mais simples um conhecimento baseado em Matemática complexa. Os alunos não manipulam facilmente essa ferramenta. (Professor-Gestor 5)

Nenhuma. (Professor 6)

Eu acho que é o cansaço dos alunos, como falei anteriormente, a grande maioria trabalha e já chega cansado. Tem que ficar motivando para poder aprender a aula. A gente começa a conversar e eles começam a cochilar. “Olha o peixe, olha o peixe, olha a cobra.” Eu grito, se não eles não conseguem prestar atenção, sem isso eles dormem mesmo. (Professor 7)

Hoje é precária a fonte de pesquisas, de livros que não são providenciados com rapidez para a mão do aluno. Se a gente iniciasse todo o período letivo com o trabalho antecipado e colocasse fonte de pesquisa e de acompanhamento das aulas para o aluno, a gente ganharia em conteúdo. Agora os alunos têm me dito o seguinte, que a escola vai disponibilizar a fonte de pesquisa, os livros didáticos, só depois que terminar toda a distribuição para o técnico integrado regular e aqui eu faço a minha crítica que não é para haver distinção, não dá para cobrir um santo e descobrir o outro. (Professor 8)

Os alunos têm mais dificuldades em matemática básica, eles têm muita dificuldade em todo aparato de matemática. (Professor 9)

A maior dificuldade é que os alunos entendam, aprendam. Tem até alguns que até entendem, mas é muito mais profundo. É como se eu tivesse fazendo um trabalho e não tivesse penetrando no conhecimento deles, porque falta o conhecimento mais grosseiro. É muito falho, não têm habilidade, raciocínio lógico, interpretação, deduzir de ler e realmente compreender, até interpretar um texto básico de português, é uma dificuldade que eu não posso sanar. (Professor 10)

Dos professores entrevistados, cinco relataram dificuldades relacionadas à aprendizagem de conhecimentos de conteúdos trabalhados em sala de aula, os quais, embora sejam trabalhados, parecem “a todo custo” não ser compreendidos por grande parte dos alunos. Essa constatação é o indicativo de que muito além das “deficiências de base” dos alunos há a dificuldade metodológica dos professores em lidar com o educando da EJA numa postura menos verticalizada e mais humanizadora, gerando-lhes “desconforto [...] na medida em que mexem com algumas certezas e alguns saberes há muito estabelecidos”. (LOCK *et al*, 2009, p. 96)

Enquanto um entrevistado relata não ter nenhuma dificuldade, outro se atém à questão do cansaço do aluno trabalhador, que, ao se sentar no banco escolar, para assistir a uma aula que não o motiva, dorme. Assim sendo, cabe ao professor, sem uma formação específica em EJA e muitas vezes, sem a formação pedagógica, usar de sua sensibilidade e dos recursos que dispõe para chamar a atenção do aluno e convidá-lo a assistir e participar da aula. Pode-se dizer, a partir dessa realidade constatada, que as práticas pedagógicas no PROEJA requerem diálogo, sobretudo com os educandos, a fim de promover o “salto epistemológico e pedagógico” (BARCELOS, 2010, p. 125) nas relações de docência e discência na modalidade. A indisciplina em sala de aula, mencionada por outro entrevistado, também pode ser lida como uma resposta à monotonia das aulas trabalhadas e à ausência de proximidade entre professores e alunos.

Há de se pensar, nesse contexto, que a instituição não se preparou para receber os alunos da EJA, esperando que deles partisse a “pacata adaptação”. Assim sendo, um dos grandes entraves observados nos contatos com os alunos do PROEJA, que tem gerado conflitos entre eles e os professores, reside na estrutura fixa de horários para início e término das aulas, que não leva em consideração o fato de muitos dos alunos trabalharem em cidades da região metropolitana de Fortaleza e residirem em bairros distantes da escola, demandando um tempo considerável para deslocamento tanto em sua vinda para as aulas, quanto em sua

volta para casa. A saída, para esses alunos, é utilizar-se de declarações das empresas em que trabalham ou atestados médicos para justificar as faltas, já que, mesmo chegando atrasados apenas ao primeiro tempo da aula, alguns professores atribuem-lhes faltas como se tivessem faltado os dois tempos.

As dificuldades estruturais mencionadas por dois dos professores, representadas pela falta de um crescente aparato tecnológico, demanda própria de cursos da educação profissional, bem como quanto a aquisição de livros, que deve suprir as necessidades de todo o alunado do integrado, sem que um grupo fique dependente das sobras de outro, também geram nos professores e alunos dos cursos apreensão e a sensação de abandono, além de apontar a necessidade de que o Programa, ao ser implantado na escola, seja acompanhado por um conjunto de políticas que lhe dêem sustentabilidade.

Dois dos entrevistados ainda mencionaram possíveis barreiras psicológicas de incapacidade, criadas pelos alunos, face às dificuldades de aprendizagem de conteúdos por eles considerados difíceis. Nesse sentido, não se pode esquecer que muitas dessas dificuldades podem estar associadas a histórias de fracassos escolares passados e que não se desfazem sem uma postura de respeito e compreensão por parte do docente, aliada a estratégias que oportunizem a esse educando reaprender o conteúdo de outras maneiras, partindo daquilo que vê e sabe, já que ele, enquanto jovem e adulto, tem história, saberes, que o fazem portador de conhecimentos, pois, conforme Pinto (1984, p. 83), o aluno da EJA é:

[...] dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. [...] antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.

Compreender quem é este aluno jovem e adulto é fundamental para nortear a ação docente. Compreender, ainda, como é visto o professor do PROEJA, por parte da instituição que o escolhe para atuar neste programa é igualmente importante, tendo em vista que se supõe a escolha acontecer por critérios de competência pedagógica, didática e de conhecimento específico para a área pretendida. No tocante ao entendimento de como a instituição encara o professor do PROEJA, bem como a visão do aluno quanto ao docente, consideremos as seguintes respostas dos entrevistados:

Sinceramente, a instituição não trata o curso com a atenção que merece e conseqüentemente não valoriza o professor de EJA. Normalmente esses

professores são vistos como menos capacitados ou professores “aposentáveis” que vão levar o curso no “banho-maria”. (Professor 1)

As instituições de ensino encaram o professor como desnecessários e substituíveis, já os alunos, sinto certa admiração por parte de uma maioria. (Professor 2)

Com o mesmo respeito, mas a valorização ainda depende de políticas públicas. (Professor 3)

Um professor qualificado para qualquer tipo de ensino. Os alunos os vêm como grandes mestres, super capacitados. (Professor 4)

Com respeito, embora, nos últimos anos, o pesquisador tenha ascendido à posição na qual devia estar o professor. (Professor-Gestor 5)

Com o respeito necessário, assim como os alunos. Não vejo nenhum problema e me sinto valorizada por ambos. (Professor 6)

Em minha opinião, encara como profissional, cobra mais da gente. Porque é uma clientela específica, como na parte prática, como falei anteriormente. Quando a gente trabalha o ensino médio, a gente recebe um aviso prévio, olha tem ênfase maior na parte prática, mas a cobrança é maior. Os alunos ficam procurando saber se a gente sabe. Tem que mostrar pra eles o que realmente deve ser. Tem uns que respeitam, mas tem outros que são ríspidos, como em todo caso. (Professor 7)

Quando você fala na escola como as pessoas que se responsabilizam pela sistemática de ensino dentro da escola, todos nós estamos presos a essa sistemática. O que interessa pra ela são resultados que podem ser avaliados estatisticamente. Se o professor for para sala de aula e não acontece, essa seria as minhas palavras. Porque ele bate o ponto, vai pra sala, dá sua aula, avalia, dá a sua nota pra a secretaria da escola, isso é computado, avaliou-se que os resultados são favoráveis. Então pra escola tá bom, estão avaliando se os professores estão cumprindo com a cartilha do sistema educacional. (Professor 8)

Em minha opinião, o professor do EJA deveria ser voltado para a questão da aplicação prática de todo o conhecimento e evitar dar a disciplina sem exercícios práticos. Eu acho que enxerga da mesma maneira dos outros cursos, eu não sinto diferença, não. (Professor 9)

Não existe nenhuma distinção, já que os mesmos professores que trabalham nos cursos superiores de graduação também ministram aula para alunos do EJA. (Professor 10)

As respostas dadas por oito dos dez entrevistados evidenciam que a escola não apresenta um tratamento distintivo em relação aos professores do PROEJA. Chama a atenção, ainda, a fala de dois professores que observam uma distinção de tratamento, que se centra em polos opostos, pois, enquanto um chama a atenção de que para o PROEJA são lotados aqueles docentes em fim de carreira e que, por isto, cobrarão menos e, conseqüentemente, serão menos cobrados, para outro professor, a justificativa para a escolha é o contrário, já que a

ênfase na parte prática exige um professor mais experiente e que será mais observado pela instituição e mais cobrado por parte dos alunos.

Há de se comentar a generalização que é feita por um dos entrevistados, ao revelar que a instituição os vê como “desnecessários e substituíveis”, num contexto apontado por outro professor, em que a valorização incide para o docente que pesquisa, em detrimento daquele que “simplesmente leciona”, como se fosse possível conceber, nos limites da instituição, uma separação entre ensino e pesquisa. Esta valorização do pesquisador, incumbido de se centrar em pesquisas, o que eleva o status da escola, alia-se à perspectiva de que o docente, da sala de aula, precisa cumprir as funções que lhe são requeridas, pois um e outro estão sujeitos às regras da cartilha educacional, como aponta outro entrevistado.

Nesse sentido, cabe pensar na superação das dicotomias fundadas na escola, de forma a garantir a formação, de fato, integrada, como chama a atenção Valentim (2006, p. 115), partindo-se da ação da escola, por meio do projeto político-pedagógico:

O projeto político-pedagógico como elemento de organização e integração da prática escolar surge como um elemento que dialeticamente reorganiza os espaços e tempos escolares e pressupõe, portanto, a construção de uma nova realidade que pretende superar a si mesma, no sentido de abrir-se para as necessidades e demandas da realidade educacional e social.

Por outro lado, a falta de distinção na forma como o professor do PROEJA é encarado pela instituição pode ser vista como o reflexo de ausência de políticas públicas voltadas para a formação específica do professor dessa modalidade, o que chamou a atenção de um dos entrevistados. Talvez por isso a própria instituição não atentou para a necessidade de formação específica para esse professor. A formação precisa estar claramente contemplada nos planos e projetos institucionais como uma ação cotidiana.

Com relação ao modo como os alunos encaram seus professores, quatro entrevistados se pronunciaram, sendo que três deles falaram do respeito e admiração com os quais sentem ser tratados, enquanto um mencionou que muito embora seja tratado com respeito, por alguns alunos, ainda recebe um tratamento ríspido por parte de outros. A este respeito, tenho observado no contato com os alunos do PROEJA que eles percebem a rejeição com a qual são tratados na instituição, por parte de alguns professores e setores, e tendem a devolver este tratamento discriminatório, como uma contrapartida da ausência do diálogo amoroso, tão enfatizado por Freire (1987).

Por levar em conta que toda relação interativa pressupõe uma releitura constante de si e do outro, solicitei dos entrevistados que apresentassem o perfil dos alunos do PROEJA, obtendo as seguintes opiniões:

Trabalhadores que desejam crescer pessoalmente e profissionalmente através da educação profissional. Pessoas que lutam contra o preconceito e contra o cansaço. São perseverantes. (Professor 1)

Os mais velhos são calmos, educados e respeitadores, enquanto os mais novos são inquietos, mal educados, chegam atrasados, entram e saem na sala de aula desrespeitosamente, tentam colar, falam palavrões e querem nota gratuita. (Professor 2)

São disponíveis a aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser. (Professor 3)

Dividiria em algumas categorias, do menor percentual para o maior. Há alunos que estão ali para receber a bolsa do governo; alunos muito cansados que continuam no curso apenas para terminar; alunos persistentes, questionadores, gostam da área de estudo, pois são bastante interessados em qualquer coisa que lhe é exposta, o que importa é aprender e buscam saber fora de sala de aula; alunos muito cansados, que querem aprender, mas não têm o tempo suficiente para tanto, mas aproveitam tudo o que lhe é dado. (Professor 4)

Tem bom conhecimento, interesse, motivação para continuidade dos estudos, frustração diante do mercado de trabalho. (Professor-Gestor 5)

São empenhados e participantes. (Professor 6)

Eles procuram formação, são curiosos, perguntam bastante, por isso a gente tem que ficar se reciclando, estudando. Eles trabalham nesta parte de refrigeração e perguntam mesmo, querem realmente aprender, ficando até mais fácil de trabalhar, porque a gente focaliza o assunto que eles querem saber. (Professor 7)

Ele é um aluno muito passivo e talvez não muito questionador. Parece que a palavra do professor em determinado assunto em sala de aula é a palavra final. Por exemplo, o aluno do técnico integrado da escola me faz pergunta pra me colocar mesmo na parede, pra gente confessar a nossa ignorância e o aluno muitas vezes, já domina aquela resposta, mas ele quer ver o professor em uma situação vergonhosa. Nunca aconteceu comigo com os alunos do EJA, não. A gente sente que ele pergunta aquilo que realmente não sabe. (Professor 8)

O aluno precisa, no nosso caso telecomunicações, ter um bom conhecimento de matemática, para poder avançar no curso. Estou estudando com eles há seis semestres, e vejo que eles passaram muito tempo sem estudar, então tem uma dificuldade natural de voltar a estudar, voltar a aprender... Às vezes eles falam que estão muito tempo sem estudar, pedem para eu ir devagar. Então o ritmo de aprendizagem é um pouco mais demorado do que o do aluno que não é do EJA curso técnico. (Professor 9)

Baixa escolaridade, ausência da escola por muitos anos, trabalham muitas horas em serviços que exigem, quase sempre, dedicação exaustiva. Cito como exemplo uma aluna que aqui havia, a qual trabalhava como cobradora, acordava as 3:30h, entrava no trabalho as 4:30h, após uma pequena pausa de almoço e lanche, largava o trabalho doze horas depois e vinha aqui para o IFCE. Vê-se que é contraproducente alguém estudar dessa forma. Existem outros com o perfil semelhante. (Professor 10)

As falas dos entrevistados são bem elucidativas quanto à forma como vêm os alunos do PROEJA, na instituição. Duas das falas apresentam os alunos, num contraponto com os demais estudantes do instituto, ressaltando-lhes na maneira de aprender, “a lentidão e a passividade”. Outros cinco entrevistados ressaltam a curiosidade, a persistência e a vontade de aprender, apesar das dificuldades de aprendizagem evidenciadas e acentuadas pelos anos de ausência à escola. Um entrevistado chama a atenção para o fato de que a rotina de trabalho exaustiva dos alunos acaba por não favorecer a aprendizagem no curso. Dois entrevistados, ainda, classificam os alunos em grupos com características específicas. O primeiro fala de uma nítida diferença entre os alunos mais velhos e os mais novos, com comportamentos diferenciados, os quais repercutem na disciplina em sala de aula. Já o segundo distingue os alunos em quatro grupos diferentes, com gradações diferenciadas de interesses, desde aqueles que estão no curso apenas pelo auxílio mensal que recebem até aqueles que, apesar da falta de tempo para se dedicar aos estudos como gostariam, persistem em frequentar o curso.

O aluno do PROEJA, sendo um produtor de saberes, respaldados em inúmeras experiências vividas, dentro e fora da escola, não pode ser visto como um mero frequentador de bancos escolares, pois ao adentrar a sala de aula, vem com um objetivo: aprender ou referendar um exercício de profissão, pois, sem dúvida nenhuma este é um dos maiores atrativos para o seu ingresso nos cursos do programa, oferecidos pela rede federal de educação profissional e tecnológica. Entretanto, as inúmeras barreiras que se apresentam atestam que há um descompasso entre o que se tem efetivado na instituição, enquanto proposta do curso, e o que os alunos “têm a oferecer”, manifestando o que sabem, o que fica evidente na fala dos professores entrevistados. A respeito de um projeto de curso que leve em consideração as peculiaridades formativas destes sujeitos, o Documento Base do programa (BRASIL, 2007, p. 36) recomenda:

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando

com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.

Assim sendo, longe de simplesmente atestar a “incapacidade de adequação” do aluno do PROEJA na instituição, é oportuno refletir sobre a dificuldade da instituição em se abrir a novas propostas de formação, de modo a implementar a integração curricular no PROEJA, a integração dos alunos do programa no IFCE, a formação continuada e permanente de professores para atuar com os cursos, entre outros, em vez de continuar a repetir as fórmulas utilizadas em outros cursos, já que “o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2007, p. 42).

A escola da e para a EJA deve incorporar permanentemente os saberes de seus alunos, tendo como foco de incidência da ação didático-pedagógica a maneira como eles mobilizam estes saberes para a sua aprendizagem. No tocante ao entendimento dos entrevistados quanto à forma como os alunos do PROEJA aprendem, obtive as seguintes respostas:

Na verdade os alunos têm muita dificuldade de aprendizagem, pois são carentes de conhecimentos pré-requisitos. Logo sua aprendizagem se baseia mais no Behaviorismo, no método da repetição, havendo uma certa rejeição aos métodos mais modernos de aprendizagem. (Professor 1)

A principio fiquei muito entusiasmado achando que finalmente eu estava fazendo uma coisa de fato acertada. Hoje, eu acho que estamos tentando ocultar o sol com uma peneira, estamos reinventando projetos que no passado não deram certo como o “MOBRAL” etc. Nós carecemos muito de políticas públicas que sejam executadas de forma planejada e com mais qualidade. (Professor 2)

Foi criada uma cultura no IFCE de que o aluno do EJA é diferente e isso está dificultando a forma de aprender dos alunos e a forma de ensinar dos professores. Conversando com algumas turmas que passaram por mim, verifiquei que eles são tratados pelos colegas professores como “pessoas que não tem base” e com isso não se pode cobrar nada deles. O professor ensina o mínimo para poder cobrar o mínimo e a turma adora porque não vai ter que estudar muito. A forma de aprender é através do mínimo de esforço e não se aprende deste jeito. (Professor 3)

Através da interação e da prática. (Professor 4)

Há uma característica marcante nesse aluno: o aluno do Curso EJA pergunta pouco e não se interessa muito por debates. Contenta-se em repetir um conteúdo que lhe foi passado pronto. Aprende por responder a perguntas fechadas, sem o desejo de expandir seu conhecimento. (Professor-Gestor 5)

Diferente. O que tenho visto nos alunos do EJA no IFCE é a pouca aderência aos cursos, eles estão ali mais para obterem um título profissional, sem, necessariamente estarem ligados à área ou virem a desenvolver atividades nela. Os alunos, via de regra, sentem-se diferenciados dos do Médio Integrado e menos valorizados. (Professor 6)

Eles assim que chegaram na sala, eles perguntaram logo se eu tinha experiência na área de refrigeração. Tem um aluno, acho que a senhora conhece, que é igual a mim, exige bastante, é normal. Ele pergunta bastante, quer saber se você sabe e se não sabe, ele reclama. (Professor 7)

Quem aprende estuda, esforça-se, lê, vai folhear os livros, fazer questões... Eu acho que o aluno do EJA tem dificuldade pra realmente se matar nos estudos. Entra a questão da motivação, que parte de um sentimento de apego ao estudo. Embora a vida seja difícil para qualquer trabalhador, a motivação para aprendizagem é uma coisa que vem de dentro da pessoa. (Professor 8)

Eles aprendem por repetição e por manusear, fazer... Eu vejo assim, se botar para decorar, eles tem mais dificuldade, mas se for para fazer aplicando exercícios eles têm mais facilidade de aprender. (Professor 9)

Via de regra, conceitos fundamentais são passados de forma bastante superficial. Por exemplo, disciplinas como matemática e física, que são fundamentais para a continuidade dos cursos, são repassadas apenas com conceitos mínimos, sem o devido aprofundamento, uma vez que, como lhes falta base consistente, de nada adianta forçar um nível maior dos assuntos. A partir daí, compromete-se bastante a qualidade dos cursos. (Professor 10)

Nas falas dos entrevistados, percebe-se pouco conhecimento acerca das características do alunado da EJA, as quais se manifestam na forma como aprendem e que, conseqüentemente, devem ser levadas em conta quando da organização de um curso que se propõe a trabalhar com esta clientela. É visível, ainda, o desconforto que causa aos professores o ingresso destes alunos na instituição, o que tem lhes obrigado a pensar em novas maneiras de lidar com este público na sala de aula, seja através da experimentação aleatória de metodologias e atividades, seja através da manutenção da superficialidade do conteúdo, o que lhes parece dar menos trabalho quanto à elaboração das aulas. Pelo que se vislumbra, percebe-se que uma nova dinâmica docente precisa ser estabelecida, quando o professor, não conhecedor da EJA, passa a atuar nela. Tal dinâmica apenas se efetiva com a dialogicidade, que rompe silêncios, conforme pontua Barcelos (2010, p. 67):

[...] estamos valorizando uma relação de acolhimento, de cuidado, [...] que facilita, em muito, o rompimento com os silêncios impostos, historicamente, pelos processos de colonialismo autoritário e excludente. O dar-se conta e, posteriormente, o rompimento com os silenciamentos impostos pelo processo de colonialismo cultural são momentos decisivos na assunção, por parte de cada pessoa, de sua condição de ator capaz de tomar a iniciativa da construção da autonomia [...].

Assim sendo, dos dez entrevistados, dois mencionaram o pouco apego dos alunos ao curso, manifesto em sua baixa motivação e pouca participação nas aulas. Três professores enfatizaram a repetição dos exercícios e conteúdos como uma característica central na maneira como tais alunos aprendem. Dois professores, entretanto, enfatizaram o fato de que é através das perguntas e da interação em sala, recorrentes, que os alunos aprendem. Outros dois entrevistados mencionaram que o tratamento superficial dado aos conteúdos ministrados no curso, respaldado no “baixo nível” da turma, contribui para a sua pouca aprendizagem e a consequente perda de qualidade da formação, o que se relaciona com a fala de um único entrevistado que mencionou a necessidade de uma formação mais planejada e amparada por políticas públicas que lhe dêem suporte e sustentabilidade, do contrário, se repetirá o fracasso de outros programas governamentais destinados à modalidade da EJA.

Desta panorâmica de falas, pode-se pensar em alguns aspectos embutidos nas entrelinhas dos discursos apresentados pelos professores. Em primeiro plano, é preciso investigar qual é a relação que se estabelece entre o comportamento apático dos alunos e o contexto em que se insere e desenvolve o curso, para se entender as influências recíprocas entre estas duas esferas. Em segundo, é mister pensar na necessidade de planejamento da instituição quanto ao atendimento dos alunos e quanto à formação dos professores. Finalmente, é oportuno entender o que significa o “nivelamento por baixo” no tocante aos conteúdos e metodologias utilizados no curso para os docentes e a turma. De fato, tal atitude contribui para uma formação real e necessária para os alunos ou acaba por se constituir num mecanismo de inclusão exclusória?

Estas observações mostram o descompasso entre a realidade evidenciada nos discursos dos professores e nas observações que tenho realizado nas salas de aula na instituição investigada com o seu objetivo principal, já que o princípio balizador do PROEJA é o da igualdade em relação aos níveis de ensino, se confrontadas com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 33):

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Desta forma, o primado pela qualidade do PROEJA, muito além do campo prescritivo-legal, deve-se efetivar em todas as esferas que dão sustentabilidade ao mesmo, sob pena de ele não conseguir atender ao público que dele mais necessita, conforme se tem constatado.

No capítulo seguinte, passo a apresentar subsídios para elaboração de uma proposta de planejamento avaliativo do currículo dos cursos estudados, baseada em Cronbach, tomando como foco de avaliação os dados coletados na investigação empreendida.

6 SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES E EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, apresento os elementos para a elaboração de proposta de planejamento de avaliação curricular dos Cursos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, tendo por base pressupostos avaliativos sob a perspectiva de Cronbach. Segundo este autor, a avaliação deve-se centrar na relação que se estabelece entre o ato de avaliar e a tomada de decisões face à realidade avaliada, considerando-se a prática avaliativa como um ato político, posto que é motivada por interesses, ao mesmo tempo em que os suscita, bem como acarreta consequências no poder estabelecido.

Desta forma, a avaliação cronbachiana, por sua própria natureza política, se constituirá em um desafio para o avaliador e a equipe envolvidos, na medida em que ela expõe as fragilidades e as fortalezas da instituição avaliada, o que não é uma situação livre de tensões, já que nas sociedades humanas há grupos que primam pela tradição, enquanto há os que lutam por mudanças.

Por conseguinte, a avaliação de um programa ou de um currículo, muito além da aferição numérica mediante instrumentos de medida, embora sem desmerecer a sua importância, deve incidir sobre a busca por dados qualitativos, os quais se constituem também como reveladores da realidade investigada, desde que devidamente analisados.

Nesse sentido, segundo Vianna (2000, p. 68), Cronbach destaca que a avaliação empreendida visa à tomada de três tipos de decisões:

- 1 – Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
- 2 – Identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3 – Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc.

Por conseguinte, deduz-se que as decisões acima agem em três esferas: a do currículo; a do alunado e, por extensão, a do planejamento instrucional; e a da qualidade das ações didático-pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a da ação do professor.

Nesta perspectiva, cabe ao avaliador educacional o empreendimento de uma tarefa multidiversificada, que utiliza um número variado de informações, desde a fase de coleta até a análise, visando ao estudo aprofundado e consistente do ente investigado, a qual implicará na tomada de variadas decisões quanto à análise e interpretação dos dados coletados, por parte de uma equipe de avaliação, já que o avaliador não deve agir sozinho, por mais capacitado que seja.

Nesta discussão, cabe ainda mencionar o papel do planejamento da avaliação de um programa ou currículo, na visão de Cronbach. De acordo com Vianna (2000), para Cronbach, tanto o planejamento geral da avaliação, aquele que visa à seleção do que for prioritário avaliar e à divisão das tarefas avaliativas, quanto o interno, voltado ao conhecimento das equipes participantes da avaliação face ao trabalho empreendido e a interação que se estabelece entre elas devem pautar-se pela flexibilidade, com vistas ao atendimento do que os públicos diretamente envolvidos com a avaliação consideram importantes.

Assim sendo, ao se pensar no planejamento da avaliação, Cronbach destaca que ele deve abarcar dois polos: o divergente e o convergente. O primeiro refere-se ao momento de coleta das possíveis questões-problemas levantadas na realidade avaliativa investigada, voltando-se à audiência, que deve ser constituída pelos segmentos profissionais e não profissionais, diretamente ligados ao processo avaliativo, com vistas a atingir o maior número de objetivos avaliativos a serem alcançados, evitando assim que os efeitos “não esperados” ou “secundários” da avaliação deixem de ser contemplados pela investigação. A fase convergente, por sua vez, consiste na seleção das questões-problemas que serão trabalhadas na fase de investigação a ser empreendida, mediante a detecção das prioridades, sendo também esta seleção refletida com o conjunto dos sujeitos e grupos participantes da avaliação.

Há de se considerar ainda, no planejamento avaliativo de um currículo em curso, a importância que deva ser dada à opinião docente. A esse respeito, Vianna (2000, p. 71) sintetiza a compreensão de Cronbach:

As opiniões manifestas por professores, durante o desenvolvimento de um currículo, são importantes, pois graças aos seus relatórios, que traduzem observações de comportamentos, positivam-se os pontos críticos, as deficiências e todos os demais elementos que estão a exigir maiores

cuidados, talvez substituição ou mesmo supressão total da parte comprometida.

Na pesquisa ora apresentada, por sua vez, ao se privilegiar o currículo prescritivo, que corresponde à esfera documental, e o perceptivo, que diz respeito à visão dos professores envolvidos no PROEJA, traçarei um esboço de planejamento de avaliação *cronbachiana* destas duas esferas, sendo o filtro para as proposições avaliativas a dimensão do currículo e da ação do professor.

6.1 A dimensão do currículo do PROEJA– aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Na perspectiva de Cronbach, ao se avaliar um currículo, deve-se centrar o foco avaliativo nos métodos de ensino e no material instrucional, conforme já dito por Vianna (2000). Assim sendo, ao se rever o currículo dos cursos do PROEJA conforme uma proposição avaliativa desta natureza, é mister pensar em quais metodologias de ensino tem sido efetivadas nas salas de aula do programa na instituição, de modo a contemplar as características dos alunos jovens e adultos, bem como as bases históricas, epistemológicas, científicas, entre outras instâncias, dos conhecimentos abordados de um currículo que se deve pretender integrar a dimensão técnica com a humanística.

Nesse sentido, o ponto de partida, ao se empreender a etapa divergente do planejamento da avaliação curricular, diz respeito ao congregar a diretoria de ensino, as chefias de departamento envolvidas diretamente com os cursos ofertados, os coordenadores de curso, a coordenação pedagógica, os professores e os alunos, de modo a se fazer um levantamento de todas as questões-problemas diretamente ligadas ao que tem sido vivido e percebido como elementos que perfazem este currículo, além de suas expectativas face à avaliação curricular empreendida.

A etapa seguinte consiste na validação e depuração das questões-problemas suscitadas, por parte do avaliador. Conta-se com a participação da clientela citada, já que a ela serão propostas as questões, para reflexão. Nesta fase, o avaliador identifica “[...] o que possui valor para ser avaliado; é neste momento que é decidido o grau de tolerância para a omissão

de certas variáveis, considerando-se que o avaliador deve investir seu tempo e esforço naquilo em que tem certeza de que vai obter resposta [...]” (VIANNA, 2000, p. 80).

Assim sendo, de posse deste instrumental validado e construído com o grupo diretamente envolvido, há de o avaliador e equipe serem precisos e eficazes, de modo que a sua ida ao encontro das diferentes audiências envolvidas lhes traga um mapeamento o mais fidedigno possível do currículo investigado.

No que diz respeito ao material instrucional utilizado no PROEJA, se se tomar a estrita acepção do livro didático ou da coletânea de textos em apostilas, há de se avaliar em que medida este material atende ao que o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 41) preconiza quanto à integração dos componentes curriculares, de modo a investigar se ele se adequa às características do programa e às da clientela jovem e adulta, uma vez que:

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.

É sabido, no entanto, que os materiais instrucionais utilizados em sala de aula, na instituição investigada, nas disciplinas em que há um material pronto e definido, sobretudo, nas disciplinas propedêuticas, são os mesmos utilizados pelas turmas diurnas do Ensino Médio Integrado, ressaltando-se que a distribuição do livro didático só se efetiva quando há quantidade disponível para a turma do PROEJA, segundo os alunos nos têm informado. Assim sendo, de posse dessas realidades postas, é oportuno investigar e avaliar, ainda, quais políticas de suporte ao PROEJA têm sido demandadas pelas instâncias macro (MEC ou SETEC, por exemplo) de gerenciamento do programa, as quais viabilizam a confecção de materiais úteis a esta formação. No caso da pouca efetivação de tais ações, a avaliação curricular pode nos trazer, a partir do que houver sido coletado, indicações sobre o potencial da instituição, contando com recursos materiais e humanos próprios, para viabilizar a criação de materiais com a identidade do programa, dos cursos e da região, em parceria ou não, com instituições que ministram a EJA.

O foco da avaliação curricular no PROEJA, dessa forma, deve ser a construção de soluções face às questões-problemas suscitadas. Por conta disso, o avaliador deve ater-se com cuidado a todas as informações coletadas, de modo a propor soluções seguras aos dirigentes

envolvidos, as quais tenham sido oriundas do contexto em que o programa se insere, bem como da própria prática avaliativa que se desenvolve neste contexto.

Por consequência, as decisões tomadas face ao currículo demandam ainda aquelas de ordem administrativa, na medida em que também se prioriza a atuação docente no programa.

6.2 A dimensão da ação do professor do PROEJA – aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Ao se partir da compreensão de que o currículo, de fato, materializa-se na sala de aula, tomam-se como atores principais o professor e o aluno. No caso específico desta pesquisa, lanço a observação sobre a ação do docente, partindo da compreensão de que a metodologia adotada para o trabalho com a integração curricular tem peculiaridades muito específicas do tratamento docente que tem de ser dado ao currículo, como dizem Frigotto *et al* (2005, p. 122):

Problematizar fenômenos – fatos e situações significantes e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas [...]. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) [...]. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural [...]. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas [...].

Partindo desses pontos basilares defendidos pelos autores acima e somando-os à perspectiva de Cronbach, pode-se traçar uma avaliação curricular, com vistas a adotar uma prática de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Dessa forma, ao se pensar na ação docente para o currículo integrado e na avaliação que dela se faz, há de se investigar quais são os seus pontos fortes e fracos, no sentido de clarificar quais são as reais necessidades dos professores do PROEJA tanto na formação, quanto no seu fazer didático diário de sala de aula.

Tendo sido isto clarificado, quais realidades do contexto da instituição investigada cabem uma avaliação que tem incidência sobre a ação docente? Os momentos destinados à formação pedagógica inicial, continuada e permanente contemplam temáticas voltadas ao ensino e à didática da EJA, além dos outros níveis e modalidades trabalhados na instituição? A EJA e o PROEJA fazem parte, de fato e de direito, do conjunto articulado das ações didático-pedagógicas empreendidas pela Diretoria de Ensino e a Coordenação Pedagógica? E se não o fazem, que elementos são obstáculo a que isto aconteça? Em que medida a formação em pós-graduação *stricto sensu* fornecida pela instituição instrumentaliza o professor para atuar convenientemente nas salas de aula do PROEJA?

Vislumbrando estas questões, é preciso ter em mente algo sobre o que Cronbach chama a atenção na avaliação, segundo Vianna (2000, p. 76):

Uma avaliação não terá crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

Desta forma, a viabilidade da avaliação que incide sobre a ação docente deve partir de sua audiência mais implicadamente envolvida, representada pelo professor e o aluno do PROEJA, mas não só dela, posto que a instituição, a sua gestão e o próprio MEC e a SETEC estão (ou deveriam estar) diretamente envolvidos com a formação permanente deste professor e com a consolidação do programa nas instituições que o adotaram. A característica política, sempre em evidência na avaliação, deve balizar este estudo, sobretudo, porque ele exporá as incongruências do programa, que vão desde o desenho curricular ideal em contraposição ao real, aquele que se pratica na instituição investigada; passando pela formação do professor, que carece, na maioria das vezes, da discussão sobre a EJA e o seu público, ainda em sua formação inicial.

Após tais análises, ponho-me a costurar a trama curricular, nas considerações finais. Nesta parte, busco descrever algumas reflexões advindas do estudo empreendido, partindo do que vi, vivi e pesquisei.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COSTURANDO A TRAMA CURRICULAR

Este estudo foi iniciado a partir de uma questão central: **Qual a natureza do Currículo dos Cursos do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Telecomunicações e Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo IFCE, analisando-se sua concepção e dinâmica na percepção do docente?**

Para dar resposta a esta questão, respaldei-me nos objetivos específicos, os quais possibilitaram apresentar os achados face à realidade investigada, tomando como contraponto o currículo documentado e o currículo vivido pelos docentes, procurando situar nesta relação o currículo integrado.

Diante disso, foi feita uma pesquisa bibliográfico-documental acerca do currículo e do currículo integrado, da avaliação curricular, da EJA, da Educação Profissional, ancorada em autores como Frigotto (2005), Freire (1987, 1996), Barcelos (2010), Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2007), Vianna (2000), Beane (2008), entre outros; caracterizei os professores e o gestor diretamente envolvidos com as primeiras turmas de egressos; analisei os pensamentos expressos nas falas dos sujeitos entrevistados acerca de sua formação, de sua visão sobre currículo e do perfil do professor e do aluno do PROEJA.

Tendo por base os dados coletados, apresento alguns fios tecidos nesta “trama curricular” sobre a dimensão prescritiva do currículo e a dimensão vivida do currículo sob o foco de análise do professor e do gestor.

A partir do que foi pesquisado, pude concluir que o currículo prescrito, presente no projeto pedagógico dos cursos do PROEJA no IFCE, não teve a participação efetiva do corpo dos professores que no início das primeiras turmas lecionaram no programa, gestores dos cursos e alunos potenciais do PROEJA. Por isso, não representa a realidade do curso, por não ter sido gestado consoante as características do alunado do programa, nem conforme as características dos professores. É, portanto, um currículo estranho aos seus atores, dentro de uma realidade de duplo estranhamento: a do programa na instituição e vice-versa.

Destaca-se, ainda, que, no campo legal, o currículo prescritivo do programa referencia a EJA e o PROEJA, de acordo com as bases legais que o respaldam. Os objetivos específicos apresentam sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL,

2000). O desenho curricular dividido em eixos é também alinhado às proposições do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007). As bases científicas que servem de orientação aos componentes curriculares do ensino médio também estão em confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998). No entanto, tais detalhes permanecem no plano escrito, dada à dificuldade da instituição em materializar um currículo que leve em consideração o como e o que o público da EJA sabe e aprende.

Há de se destacar, ainda, que muito embora o projeto pedagógico curricular sinalize a construção e a materialização deste currículo de forma dialógica, não se vê claramente nesse mesmo documento como o campo das disciplinas propedêuticas dialoga com o da formação técnica, no desenvolvimento do currículo, espelhando assim o que vem acontecendo no plano real.

No campo da formação técnica, por sua vez, os perfis do Técnico em Telecomunicações e do Técnico em Refrigeração e Climatização presentes no documento curricular analisado, e que devem nortear a consecução deste currículo, não apresentam contradição em relação ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT. Entretanto, cabe-nos uma reflexão acerca de como formações técnicas específicas como as ofertadas através do PROEJA e que demandam conhecimentos sólidos em matemática, física e química, por exemplo, cumprem o seu papel num currículo que, embora identificado como integrado, não se integra, a não ser com experiências isoladas de alguns professores, além de ter um ano de duração a menos, se comparado aos cursos de ensino médio integrado diurno. Observa-se ainda que a clientela do PROEJA é composta também por trabalhadores e responsáveis por sustento da família, alguns com formação deficiente no ensino fundamental e sem conhecimento e vivência nas áreas da formação técnica por eles escolhida.

A avaliação processual, diagnóstica e contínua presente no documento curricular observado, por sua vez, no plano material, não foi efetivada, dada à impossibilidade dos professores em avaliar os alunos da EJA consoante o paradigma informado, mas não discutido e trabalhado com o grupo docente. Assim sendo, na prática, os professores optaram por utilizar a sistemática avaliativa que já vinha sendo utilizada com os alunos dos cursos técnicos integrados diurnos, que consiste na mensuração quantitativa patenteada no Regulamento de Organização Didática da instituição.

Tenho observado, no acompanhamento dos alunos dos cursos do PROEJA e nas dificuldades da implementação do currículo que posto está para estes cursos, na instituição

investigada, que o que tem sido feito pelos professores, tanto na elaboração dos programas de disciplina, quanto na sala de aula, é uma adequação pouco refletida e muito fundamentada nas práticas adotadas nos demais cursos em que lecionam, transformando-as em um mero transplante para as turmas de educação de jovens e adultos. Há um grande desconhecimento do programa, do público e do próprio projeto pedagógico dos cursos e, conseqüentemente, de seu currículo. Esse desconhecimento, a meu ver, gera preconceitos e visões deturpadas acerca da finalidade da inclusão do programa na instituição e do perfil do aluno da EJA, algumas vezes, tachado a “queima-roupa” como preguiçoso e irresponsável, por não conseguir dar conta do volume e grau de dificuldade das atividades a ele requeridas.

É preciso rever o currículo que aí está, pois tende a reproduzir o estigma da EJA, sob uma aparente nova roupagem: a da verticalização da modalidade mediante a formação técnica integrada à formação propedêutica de nível médio. Em outras palavras, a visão da EJA como um fardo, já cristalizada em muitas escolas, não pode ser solidificada na rede federal de educação profissional e tecnológica, do contrário, se estará excluindo, utilizando o rótulo da inclusão.

A meu ver, o professor e a instituição não podem ser sumariamente culpados pela situação em que o PROEJA se encontra. Entretanto, todos que fazemos parte desta realidade e que atuamos direta ou indiretamente com os cursos temos uma responsabilidade social com os alunos da EJA inseridos em nosso campus, assim sendo não podemos nos omitir em procurar outro percurso possível para romper com o que está posto e que assume para alguns um caráter “irrevogável”.

A construção de outro percurso possível requer um conjunto de ações articuladas que devem envolver a todos que fazem a instituição, desde os funcionários administrativos terem um tratamento com os alunos do PROEJA de forma mais cordata e não barrá-los por desconhecer que temos pessoas de 50 anos voltando aos bancos escolares, até o coletivo de professores, a coordenação pedagógica, os coordenadores de curso, chegando aos componentes que fazem a gestão macro da instituição, o que demanda a necessidade de que o PROEJA seja assumido como um projeto coletivo da instituição.

No tocante à atuação específica do professor, a criação de fóruns e oficinas permanentes para a discussão de práticas curriculares e pedagógicas do PROEJA, em que se discutem novos caminhos para o currículo dos cursos estudados, bem como a natureza da avaliação e da prática pedagógica na sala de aula da EJA, é um passo essencial para a

transformação da ação docente pouco ou não refletida para a ação docente reflexiva que se alia à teoria e à prática e para a criação de um currículo coletivo.

No que diz respeito ao currículo vivenciado, partindo da percepção do professor e do gestor, as falas revelam, de maneira geral, que a forma como concebem o currículo para o PROEJA se distancia do que o projeto pedagógico preconiza. Assim sendo, é perceptível a tentativa de reproduzir o modelo já adotado nos cursos integrados convencionais nas salas de aula da EJA e, em decorrência de o modelo não se ajustar à clientela, responsabilizá-la por isto.

Esta concepção conforme a qual o aluno da EJA é visto como sempre o responsável pela sua pouca aprendizagem não é nova e, por ser historicamente construída, requer tempo e ações planejadas para ser desfeita. Nesse sentido, é oportuno registrar que, embora o paradigma da suplência na EJA, no campo legal, tenha sido substituído pelo da “Educação ao longo da vida”, sobretudo na atual LDB, esta modalidade ainda é vista como destinada ao fracasso, já que sua clientela é composta por quem, por inúmeros motivos, não teve lugar na instituição ou não pôde nela ficar no tempo devido de sua formação.

A não ocorrência, na instituição, de formação continuada e permanente para a atuação no PROEJA, prioritariamente sob a forma de cursos de curta duração, num desenho diferenciado da Formação em Especialização do PROEJA, pode ser vista ainda como reflexo da visão histórica em nossa sociedade de que, para atuar nessa modalidade não se requer estudo e pesquisa, o que pode vir a gerar uma atuação docente baseada no imprevisto e na intuição. Este fato se torna preocupante, quando se leva em consideração que a grande maioria dos entrevistados foi designada pela instituição para atuar no programa, desconhecendo do que se tratava, o que revela uma maior necessidade de formação para estes professores.

O currículo, na perspectiva da maioria dos entrevistados, ainda está ligado somente à concepção escolarizada, em que este assume o modelo de uma grade, com a sobreposição de conteúdos e disciplinas, não havendo, desta forma, espaço institucionalmente criado para a integração de componentes curriculares. Há ainda um desconhecimento do currículo prescrito nos documentos do PROEJA da instituição, uma vez que poucos professores leram o projeto pedagógico dos cursos.

Quanto à integração curricular, os entrevistados confirmaram que ela não existe no currículo aplicado e, ainda, mostraram que, em suas concepções, tal integração se resume à

presença no currículo de algumas atividades específicas que promovem ligações entre poucas disciplinas do curso, ou que consiste na oferta de disciplinas técnicas e propedêuticas em cada semestre.

Sobre a eficácia dos cursos estudados, não houve entre os entrevistados uma posição unânime, já que embora três ressaltem a colocação dos alunos no mercado através dos estágios, um professor mencionou o alto índice de evasão nos cursos. A organização estrutural do curso em três anos, nos quais a instituição tem procurado suprir a demanda dos conteúdos das partes propedêutica e profissionalizante de forma condensada, como foi atestado pelos entrevistados, contribui para que os cursos não atinjam a finalidade para qual foram criados, requerendo um novo desenho curricular para o programa.

A fala dos entrevistados quanto às adequações metodológicas nas turmas do PROEJA revelou que grande parte deles procura trabalhar os conteúdos de sala de aula, vinculando-os ao cotidiano, embora apenas dois tenham mencionado a adoção de atividades que visem ao debate em sala de aula e a maioria tenha citado como estratégia metodológica quase que exclusiva a aula expositiva.

Conseqüentemente, as dificuldades em sala de aula tendem a aparecer, quando se opta por permanecer com as práticas que uniformizam. Para a maioria dos professores a razão de existência delas se desloca para o aluno, que apresenta “deficiências de base”, muito cansaço em sala de aula ou “barreira psicológica” ao aprendizado. Poucos mencionaram a falta de livros específicos para os alunos, a ausência de laboratórios e equipamentos, como elementos que dificultam o andamento dos cursos, o que parece indicar que outros elementos que tendem a ser problemas para a aprendizagem no PROEJA tendem a não ser considerados pelos professores, quando se cristaliza a ideia de que se trabalha com sujeitos com inúmeras deficiências.

Na concepção dos entrevistados, a instituição vê o professor do PROEJA sem um critério distintivo em relação aos demais professores de outros cursos. Este fato, ao mesmo tempo em que pode ser visto como um aspecto positivo, pois pode indicar que ela não os rotula pelo fato de atuarem na modalidade, pode indicar a ausência de critérios de seleção e formação de professores que atuam na EJA. Já em relação ao modo como os alunos encaram os professores do programa, alguns entrevistados mencionaram que sentem o carinho e o respeito dos alunos, enquanto um sente-se respeitado por alguns e desrespeitado por outros. Esta dinâmica da ação professor – aluno no PROEJA precisa ser vista, no entanto, como uma

estratégia de sobrevivência do aluno num ambiente escolar, por vezes, hostil, no qual o diálogo nem sempre se faz presente.

Não há entre os entrevistados unanimidade quanto à visão do perfil do aluno do PROEJA. Para alguns, esse aluno aprende passiva e lentamente. Para outros, é persistente e curioso, apesar das dificuldades de conciliar trabalho e estudo. A visão de que o cansaço dificulta os estudos também foi elencada, entre outras. Suas opiniões se coadunam com as falas dos entrevistados quanto à sua opinião sobre a forma como o aluno do programa aprende. Os entrevistados revelam, nesse quesito, que não há apego dos alunos em relação ao curso; prevalece a repetição de exercícios em sala de aula para a fixação da aprendizagem; o diálogo favorece a aprendizagem na aula; a superficialidade dos conteúdos justifica-se pelo baixo nível da turma.

As falas acima sugerem que se deve pensar se, de fato, enxerga-se o PROEJA como uma formação de “técnicos de segunda categoria” ou técnicos em igualdade de condições de formação, se comparados com a formação técnica integrada convencional. Por outro lado, urge pensar na formação do formador atuante do programa, o qual não pode ser reduzido a um improvisador. É oportuno pensar, ainda, nos contextos micro e macro da criação e gestão das políticas públicas para a EJA e como isso se articula e se concretiza no chão da sala de aula, nos limites da instituição escolar.

A preocupação com as turmas do PROEJA adquire um sentido mais crítico, quando se sabe que esta política foi criada para incluir, não para excluir. Para isso, ações de suporte ligadas à formação permanente e continuada de professores, criação de material didático específico e reorganização escolar, objetivando uma estrutura mais flexível, precisam ser efetivadas.

Finalmente, esta pesquisa, em coerência com a sua natureza fenomenológica, atém-se ao aqui e agora e a sua teia de relações tecidas com o currículo pesquisado, a instituição e os indivíduos participantes da pesquisa, uma vez que ela se remete ao sentido das experiências vividas pelos sujeitos, as quais devem ser compreendidas como fenômenos, pois “a fenomenologia trata do fenômeno da consciência e, tomada em seu sentido mais amplo, ela remete à totalidade das experiências por um indivíduo” Giorgi (2008, p. 388).

Vale destacar, ainda, que os resultados desta pesquisa e as análises e sugestões feitas buscam contribuir para o crescimento qualitativo da EJA e de seus atores, bem como do IFCE, instituição com uma extensa história na formação profissional no Ceará.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Nubia. **Metodologia do Trabalho Científico**. Fortaleza, 2007 (Apostila).
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEANE, James A. **Integração curricular: a essência de uma escola democrática**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp. 91-110, jul.-dez. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf. Acesso em: 15 mar. 2008.
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. Glencoe: Free Press, 1952.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. v. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- BISPO, Jurandir Gutierrez. Interdisciplinaridade: Desafios à adoção de uma postura de superação de fronteiras. *In*: TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Laís dos Santos Pinto. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- BOBBIT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 2009. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.
- _____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 192p.
- _____. **Lei n.º 9394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. **Decreto 5840/06**. 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. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

_____. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**. Documento Base, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília: 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 03/98**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 01/00**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

CABRAL, Maria Regina. A Educação Popular no Brasil na década de 50 aos dias atuais. *In: UFPR – Alfabetização de Adultos*. Cadernos de extensão, ANO IV n.5, Curitiba: Editora UFPR, 1998.

CEFETCE. **Projeto Pedagógico para o Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Fortaleza, 2007 (mimeo).

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo Antônio de Pontes. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. *In: Trabalho Necessário*. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos, documentações e dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Ano 4 – Número 4 - 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 1998.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2010.

DREEBEN, R. **On what is learned in schools**, ed. rev. Mass.: Addison-Westley, 1968.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTRELA, A e NÓVOA, A. (org). **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, Dorgival G. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. Revista Perspectiva, v.1, n.1, pp.85–98, ago./dez. 1983. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8319/7650>. Acesso em: 02 ago. 2010.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. - 2 ed. - Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed: 2009.

GADELHA, Severina. **Educação profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular**. Fortaleza: IFCE, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, J. et al. **A**

pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Currículo de Formação de Professores do Litoral ao Pé da Serra: um perfil desconhecido.** 2002.202f. (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2002

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ªed. SP: Cortez, 2004.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA. In: **Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004.** Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos).

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** *Educ. Soc.*, dez. 1997, vol.18, no. 60, p.15-35.

LEWY, Arie. **Avaliação de currículo.** Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EDUSP Editora da Universidade de São Paulo, 1979. 315p.

LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA: Planejamento, Metodologia e Avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com Currículos Integrados: Propostas de Ação Didática para uma Relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984 (Coleção Educação Contemporânea). RASCO, J. Félix Angulo. A qué llamamos curriculum. In: Ângulo, J. Félix e BLANCO, Nieves. (org.) **Teoría y Desarrollo del curriculum**. Málaga, Espanha: Ediciones ALJIBE, 1994.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A e NÓVOA, A. (org). **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, José Barbosa da. **O conceito de jovens e adultos e o de alfabetização**. Curso de formação para professores alfabetizadores de jovens e adultos. Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. Coordenadoria de educação de jovens e adultos. João Pessoa, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. - 2. ed., 11ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículos Flexíveis - A Aposta pela Integração desde o Sistema Educativo**, *A página da educação*, Porto, Nov./1999, pp. 4-8.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Práxis Multiculturalista e Desenvolvimento Local como Aportes à Organização Escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

YOUNG, M. F. D. (ed.) **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

ANEXOS

Anexo A

ENTREVISTA COM OS DOCENTES E GESTORES DO PROEJA

1. Identificação

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Nº de Dependentes:
- 1.6. Renda Mensal:
- 1.7. Há quanto tempo é professor?
- 1.8. Quantas horas por semana trabalha como professor?
- 1.9. Você exerce outra atividade remunerada fora da área de ensino? Se sim, indique qual atividade.

2. Formação

- 2.1. Qual o curso de graduação por você concluído e o ano de conclusão?
- 2.2. Qual o curso de pós-graduação por você concluído e o ano de conclusão?
- 2.3. Por que você resolveu participar como professor do Curso do Ensino Médio Integrado à formação em Telecomunicações ou Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 2.4. Antes ou logo depois de ser convidado a participar como professor do Curso do Ensino Médio Integrado à formação em Telecomunicações ou Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, você foi submetido a algum processo formativo voltado à atuação nessa modalidade? Qual a sua opinião sobre essa formação?

3. Currículo

- 3.1. Qual é a sua concepção de currículo?
- 3.2. Você leu a proposta curricular do Ensino Médio Integrado?
- 3.3. Em sua opinião, como o Curso do Ensino Médio Integrado consegue promover a integração entre a parte propedêutica e formação profissional? Como você vem procedendo na sua disciplina para articular a parte propedêutica à formação profissional?
- 3.4. Você acha que o Curso do Ensino Médio Integrado está conseguindo atingir os seus objetivos?
- 3.5. Como você faz a adequação da sua disciplina à clientela específica do curso? Você usou alguma metodologia ou recurso diferente do que você usava, quando ia ministrar cursos a alunos do ensino médio regular? E quanto à avaliação?
- 3.6. Quais as dificuldades que você encontra quando vai ministrar as suas disciplinas no curso?

4. Perfil

- 4.1. Como a instituição encara o professor do PROEJA? E os alunos do curso?
- 4.2. Se você fosse descrever um perfil dos alunos do Cursos do Ensino Médio Integrado, quais aspectos você destacaria?

4.3. A partir de sua experiência com os alunos do Curso do Ensino Médio Integrado à formação em Telecomunicações ou Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como você definiria a forma como esses alunos aprendem?

Anexo B

Código Curso 29
~~257~~
 111

ANEXO III
 Matriz Curricular do Curso de Telecomunicações (Fortaleza)

DISCIPLINA	Número de créditos (carga semanal)						Carga horária total / Disciplina
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
Artes	1c						20
Sociologia		2c					40
Filosofia		2c					40
Inglês		1c					40
Química	2c	2c					80
Biologia			2c	2c			80
Geografia					2c	1c	60
Matemática	3c	3c	3c	3c			240
História					1c	2c	60
Português	2c	2c	2c	2c	2c	2c	240
Física	3c	3c	3c	3c			240
Informática	2c						40
Des. Pessoal CGN. 054	2c						40
Eletrônica Digital	3c						60
Medidas Elétricas CGN. 056	2c						40
Eletrônica Analógica		3c					60
Hardware		2c					40
Comunicação de Dados			4c				80
Cabeamento Estruturado				4c			80
HST:			2c				40
Rede de Computadores				4c			80
TCP/IP				4c			80
Int. ao Sist. Telecom.				2c			40
Rede de Telefonia					4c		80
Sistema de Telecom.					4c		80
Sistemas Móveis					3c		60
Transmissão					4c		80
Transmissão de TV CGA. 067				4c			80
Redes Convergentes						4c	80
Satélites						3c	60
Celulares						4c	80
Total de horas / Semestre	400	400	400	400	400	400	2400

OK!
 matriculados
 2008/01
 2008/02
 2008/03
 2008/04
 2008/05
 2008/06
 2008/07
 2008/08

Anexo C

Código curso 30
~~250~~
 curso: 110

ANEXO IV
 Matriz Curricular do Curso de Refrigeração (Fortaleza)

	DISCIPLINAS	Números de Créditos (C. semanal)						Carga horária total /Disciplina
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	
MÉDIO	Artes	2						40
	Sociologia			2				40
	Filosofia		2					40
	Inglês				2	1		60
	Química	2	2					80
	Biologia		2					60
	Geografia	2	1					60
	Matemática	3	3	2	2		2	240
	História				2	2		80
	Português	2	3	2	1			160
	Física	3	3	3	3	3	2	340
								1200
DIVERSIFICADAS	Desenho Mecânico	4						80
	Informática Básica	2						40
	Gest. Empreendedor.						1	20
	HST				1			20
							160	
TÉCNICO REFRIGERAÇÃO E AR CONDICIONADO DE AR	Eletric. e Magnetismo			3				60
	Tec. dos Materiais			2				40
	Metrologia		2					40
	Tec. de Soldagem					2		40
	Tec. Mecânica			2				40
	Termodinâmica				4			80
	Resist. Materiais					3		60
	CAD		2					40
	Eletrônica Básica			3				60
	Plan. Manut. e Lurif.						2	40
	Eletrônica Industrial				3			60
	Refrigeração					3	2	100
	Sist. Ventilação					3		60
	Isolamento Térmico				2			40
	Prática de Dutos						2	40
	Cmdo. Elétricos Ind.					3		60
	Start-Up e Balceam.						2	40
	Bomba e Tubulações						3	60
	Prát. de Manutenção						4	80
								1040
Total de horas /Semestre		400	400	400	400	400	400	2400

OK!
 8472-0644
 26-06-2014
 97.04
 2014