UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

ANA CAROLINA SANTOS CARNEIRO

PROPOSTA DE INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO PROEJA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇAO PROFISSIONAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA ESTRATÉGIA PARA O RECONHECIMENTO SOCIAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Salvador

2018

ANA CAROLINA SANTOS CARNEIRO

PROPOSTA DE INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO PROEJA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇAO PROFISSIONAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA ESTRATÉGIA PARA O RECONHECIMENTO SOCIAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto senso*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), da Área 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como exigência parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Orientadora: Profª. Drª. Carla Liane Nascimento dos Santos

Salvador

2018

ANA CAROLINA SANTOS CARNEIRO

PROPOSTA DE INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO PROEJA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇAO PROFISSIONAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA ESTRATÉGIA PARA O RECONHECIMENTO SOCIAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto senso*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), da Área 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como exigência parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Orientadora: Profª. Drª. Carla Liane Nascimento dos Santos

Aprovada em: _____/_____/_____

_____

Profª Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos (Orientadora/UNEB)

_____

Profª Dra. Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB)

_____

Profº Dr. Antonio Almerico Biondi Lima (UFRB)

Ao meus pais, Miraldino Carneiro e Maria das Graças Carneiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, àquele que não tem princípio e nem fim, Deus, pelo amor Ágape, universal. Quanto amor, cuidado e zelo!

Agradeço à família, que o universo permitiu-me ter! Proteção, amor e apegos é o que nos definem, estamos aprendendo um com o outro, vamos chegar lá!

Ao pai, mãe e irmão, pelo amor emanado no olhar e no zelo de cuidar!

Agradeço de coração o encontro nesta vida, Magno! Um ser humano especial, protetor.

Agradeço, em especial, à orientadora Drª Carla Liane Nascimento Santos, pela parceria, sensibilidade e força, que foi importante em minha trajetória pessoal e acadêmica. Aprendizagens que levarei para toda vida!

Também à professora Drª Patrícia Lessa que, com suavidade e sutileza, contribuiu significativamente com a pesquisa.

Ao professor Dr. Almerico Lima, pela militância, contribuições e aprofundamento para esta investigação científica.

Agradeço a todo(a)s colegas do mestrado em Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço às pessoas, nesta caminhada, que foram colaboradoras para a concretização deste sonho! Tandja, Ana Amélia, Cristina e Ubirajara.

À professora Ridalva, do Centro Profissional, pelas palavras acolhedoras e comprometimento com a educação.

Agradecimento aos estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional pela colaboração, paciência e contribuições! Esta pesquisa também é de vocês!

RESUMO

Este trabalho discute possibilidades de inovação para o currículo do PROEJA como estratégia pedagógica para o reconhecimento social dos sujeitos da EJA. Para tanto, propõe-se investigar como são constituídas as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do PROEJA, do Centro Estadual de Educação Profissional de Feira de Santana-BA, relacionando-as com a proposta curricular reproduzida neste espaço formativo. Adotam-se como objetivos específicos:(1) Discutir sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e PROEJA na perspectiva das políticas públicas da educação; (2) Refletir sobre currículo da EJA e currículo integrado na perspectiva da teoria curricular, relacionando-os ao trabalho e a educação; (3) Analisar o currículo integrado do PROEJA da escola pesquisada e relacionar com as trajetórias socioprofissionais dos estudantes. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem o estudo de caso como estratégia de investigação, adotando a triangulação, a partir do estudo das "trajetórias socioprofissionais" associado ao uso das entrevistas semiestruturadas, a técnica do grupo focal e a análise documental. Os dados produzidos foram interpretados tomando como base a análise de conteúdo. Os resultados apontam para trajetórias marcadas por injustiças sociais, dificuldades, trabalho precoce ainda na infância, vulnerabilidades de toda ordem e a necessidade de centralidade do trabalho para a reprodução cotidiana. Tais trajetórias não são reconhecidas no currículo praticado no Centro de Estadual de Educação Profissional. O produto deste trabalho aponta para uma nova proposta de currículo como forma de reconhecer a diversidade dos percursos de vida dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação Profissional. PROEJA. Currículo. Reconhecimento Social.

ABSTRACT

This paper discusses possibilities of innovation for the PROEJA curriculum as a pedagogical strategy for the social recognition of the subjects of the EJA. Therefore, it has proposed to investigate how the socio-professional trajectories of the PROEJA students of the State Center of Professional Education of Feira de Santana-BA are constituted, relating them to the curricular proposal reproduced in this formative space. They are adopted as specific objectives: (1) To discuss about on Youth and Adult Education, Professional Education and PROEJA in the perspective of the public policies of education; (2) To reflect on EJA curriculum and integrated curriculum from the perspective of curricular theory, relating them to work and education; (3) To analyze the integrated curriculum of the PROEJA of the researched school and relate to the socio-professional trajectories of the students. The research is of a qualitative nature and has the case study as a research strategy, adopting triangulation, based on the study of the "socio-professional trajectories" associated to the use of semi-structured interviews, focus group technique and documentary analysis. The data produced had interpreted on the basis of the content analysis. The results point to trajectories marked by social injustices, difficulties, early work still in childhood, vulnerabilities of all kinds and the need for centrality of work to daily reproduction. Such trajectories have not recognized in the curriculum practiced at the State Center for Professional Education. The product of this work points to a new curriculum proposal as a way to recognize the diversity of the life paths of the subjects of the EJA.

Keywords: Professional Education. PROEJA. Curriculum. Social Recognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 –	Procedimentos metodológicos para a produção de dados	98
Figura 02 –	Marcos importantes para a Educação Profissional	104
Figura 03 –	Cursos da Educação Profissional	107
Figura 04 –	Território de Identidade: Portal do Sertão	110
Figura 05 –	Identificação e localização dos centros de Educação Profissional no Portal do Sertão	111
Figura 06 –	Feira de Santana-Bahia: Urbano e Rural	113
Figura 07 –	Cursos ofertados pelo Centro Estadual de Educação Profissional	115
Quadro 01 –	Perfil dos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA	117
Quadro 02 –	Percepção dos estudantes sobre as entradas e saídas da escola	136
Quadro 03 –	Trajetórias dos estudantes: Perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho	141
Figura 08 –	Síntese da matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA	172
Figura 09 –	Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 1	176
Figura 10 –	Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 2	177
Figura 11 –	Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 3	177
Figura 12 –	Sobre as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA	179
Figura 13 –	Protótipo da matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENEB	Centro Noturno de Educação da Bahia
CES	Centros de Estudos Supletivos
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional Integrada
EPITI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral
FTE	Formação Técnica Específica
FTG	Formação Técnica Geral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PEI	Programa de Educação Integrada ao Ensino Médio
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUB	Proeja Fundamental em Regime de Alternância, Subsequente
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Secretaria Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SNF-MO	Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra
SUPROF	Superintendência da Educação Profissional
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**12**
2	**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....**	**21**
2.1	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FOTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	22
2.2	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS.....	31
2.3	PROEJA: PROGRAMA DE ATENDIMENTO PARA JOVENS, ADULTOS E TRABALHADORES.....	49
2.4	O PROEJA NA REDE ESTADUAL DA BAHIA.....	58
2.5	O RECONHECIMENTO SOCIAL DOS SUJEITOS DA EJA.....	68
3	**CURRÍCULO, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO INTEGRADO.....**	**84**
3.1	SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	84
4	**PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....**	**93**
5	**O UNIVERSO DA PESQUISA: UMA LEITURA DAS REALIDADES.....**	**100**
5.1	REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	101
5.2	CIDADE DE FEIRA DE SANTANA: "PRINCESA DO SERTÃO".....	111
5.2.1	**Sobre o *lócus* da pesquisa: Centro Estadual de Educação Profissional**.....	**113**
5.3	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	117
6	**OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DOS DADOS.....**	**120**
6.1	TRATAMENTO DOS DADOS PRODUZIDOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO	131
6.2	AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES: ANÁLISE E REALIDADES.....	134
6.3	AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO PROEJA.....	135
6.4	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR.....	143
6.5	PERCURSOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROPOSTAS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA.....	147
7	**PROTÓTIPO DO CURRÍCULO DO PROEJA: UMA ESTRATÉGIA INOVADORA.....**	**164**
8	**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**	**182**
	REFERÊNCIAS.....	**189**
	APÊNDICE A.....	**198**
	APÊNDICE B.....	**199**
	APÊNDICE C.....	**200**

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar esta dissertação e tentar não ser redundante, faz-se necessário situar o leitor no processo de escrita, de forma a ajudá-lo a compreender como está organizada esta obra, a começar pelo processo de problematização (o problema da pesquisa), o objeto de estudo, seguido dos objetivos geral e específicos, entrelaçando sobre quem são os sujeitos da pesquisa no contexto ao qual estão inseridos, os aportes teóricos estudados e a metodologia utilizada.

É importante sinalizar como se iniciou o contato com essa temática em questão! Dessa maneira, remete-se à memória e trajetória de vida, profissional e acadêmica da pesquisadora, de forma que esta afinidade se evidencie como muito mais consistente, a partir das situações reais vividas.

Demarcando essa trajetória, remeto[1] ao meu tempo de estudante do ensino médio profissionalizante, o antigo Magistério, com expectativa para a atuação profissional e inserção no mercado de trabalho. No estágio obrigatório do referido curso, nasce uma paixão e compromisso pela educação pública e a necessidade pelo trabalho como uma forma de realização pessoal. Atuando como professora em uma instituição privada, percebi a importância de buscar o conhecimento acadêmico, sendo pertinente registrar aqui a dificuldade existente de ingressar em uma universidade pública, não possuindo a totalidade de conhecimentos do ensino médio, pois a maior parte do currículo do curso, com habilitação para o Magistério, possuía metodologia e didática para a atuação profissional de professor.

Foi perceptível, já naquela época, uma preocupação com o currículo escolar, sobre como esse currículo pode atender às necessidades reais dos indivíduos, acolhendo as suas expectativas e seus projetos de vida, tornando-se um currículo includente.

Concluindo o curso de Pedagogia, em 2008, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XIII, diante de várias tentativas para a inserção no mundo do trabalho, começo a atuar como coordenadora pedagógica das escolas do Campo na cidade de Itaberaba,

[1] Por se tratar de texto de autoria da trajetória de vida, profissional e acadêmica da pesquisadora, adotaremos o verbo na 1ª pessoa do singular, sendo que no decorrer da produção escrita, utilizaremos a 3ª pessoa do plural por se tratar de produção escrita científica.

Bahia[2], no ano de 2010, que consistia no trabalho de orientação pedagógica a diversas escolas de diferentes comunidades rurais e, posteriormente, como técnica pedagógica para essa modalidade, atuando na Secretaria Municipal de Educação. Enquanto profissional contratada pelo município onde atuei por cinco anos, o que me inquietava era a precarização do trabalho, visto que ser contratada pelo município, caracterizava-se o trabalho em formato de prestação de serviço temporário em educação, por isso não possuía garantias do trabalhador com carteira de trabalho assinada e previdência social, no qual era desmotivador.

Nas diversas tentativas em adquirir um trabalho que consolidassem os direitos dos trabalhadores, pois ainda atuava no município, como prestadora de serviço na educação municipal, sem a garantia dos direitos previstos nas leis trabalhistas (modalidade contratual, sem repasse de fundos de garantias, sem férias etc.) impulsionou-me na decisão de sair da cidade em que fui criada e morar na segunda maior cidade do estado da Bahia, com melhores oportunidades de trabalho que é a cidade de Feira de Santana.[3]

O trabalho e a educação eram o mote inquietante central que movimentava as minhas aspirações profissionais e por acreditar em situações e condições melhores de trabalho e de vida, participei da seleção do Serviço Social da Indústria (SESI), de Feira de Santana-BA, onde atuei como coordenadora pedagógica para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos de qualificação profissional para os trabalhadores da indústria.

Atuar nas modalidades do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, auxiliou-me no processo de construção do conhecimento sobre diversidades (sujeitos/espaços) e o contexto que estão inseridos, e isto me fez rememorar que é necessário contextualizar esses conhecimentos em qualquer modalidade educacional em que se atue.

Diante de um sonho pessoal para trabalhar na educação pública, fui aprovada no concurso público e passei a compor o quadro efetivo de professores da rede municipal de Feira de Santana-BA, trabalhando em uma escola do Campo dessa mesma rede. A carreira do

[2] Itaberaba é um município do estado da Bahia, no Brasil, localizada na região da Chapada Diamantina. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui uma estimativa de 66 mil habitantes, dados de 2014 (BRASIL, 2014).

[3] Feira de Santana, carinhosamente chamada de Princesa do Sertão é uma cidade localizada no estado da Bahia, Brasil situada a 108 km da capital Salvador, sendo considerada a segunda cidade do estado mais populosa e a maior do interior do Nordeste em população. O seu território de Identidade denomina-se Portal do Sertão.

magistério público foi sempre perseguida para conquistar a estabilidade profissional, assim é um sonho realizado!

O Serviço Social da Indústria me levou a diversas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no espaço industrial, cujos estudantes trabalhadores ao final do expediente, se dirigem para salas, muitas vezes, improvisadas para estudarem depois de um dia cansativo de trabalho. Essa experiência provocou diversas inquietações e a necessidade de investigação. Logo em seguida, fui desligada da instituição e retornar como pesquisadora enquanto funcionária demitida, não se tornou favorável para uma pesquisa, foi necessário repensar um outro *lócus* para realizar a investigação.

Com a intenção em continuar com a investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos no espaço público tendo a oportunidade de concretizar o que preconiza um mestrado profissional, refleti sobre a EJA e a Educação Profissional no que diz respeito ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A trajetória acadêmica e a profissional me ajudou a compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que está no lugar da invisibilidade, isto fora percebido desde a época de estudante do Magistério até a vivência no curso de Pedagogia. Observa-se que as referências teóricas estudadas centravam-se apenas nas teorias sobre crianças, excluindo os jovens, adultos e idosos, evidenciando com isso, fragilidades na formação inicial do Pedagogo.

A Educação de Jovens e Adultos é compreendida para fins desta pesquisa, como uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), destinada às pessoas que não tiveram acesso e que foram excluídas do processo educacional por diversos motivos, ou outros que ingressaram em uma forma de escolarização truncada e que estiveram fora das Instituições escolares por longo período de afastamento e que ao retornarem, muitos tiveram contato com diferentes propostas pedagógicas por conta dos retornos e saídas da escola. Esses estudantes são provenientes da classe popular, fazendo com que se reflita que a EJA traz a marca das diversidades cultural, social e étnica. Por isso, discutir currículo é importante, uma vez que é necessário e urgente que as instituições educacionais considerem quem são os sujeitos e em qual contexto social estão inseridos, para que essa

diversidade seja recolocada no lugar que ela deve sempre estar, no centro da articulação de saberes, das experiências de vida e do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Assim, compreende-se o currículo como importante para promover o diálogo no âmago das Instituições de Ensino e com a capacidade de abarcar conhecimentos que fazem parte dos contextos dos sujeitos, promovendo a construção da identidade e o pertencimento dos mesmos. O currículo discutido, aqui, é aquele que se configura na prática, pois o valor de um currículo se comprova na realidade onde se realiza e na forma como se concretiza em situações reais. Além disso, a seleção cultural que se arranja, buscando componentes curriculares que se constituem como a base cultural que formará os conteúdos obrigatórios. Esse é um processo que gerará conflitos por existir interesses envolvidos (SACRISTÁN, 2000).

O objetivo dessa pesquisa, então, foi investigar como são constituídas as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional e qual é a relação de tais trajetórias com a proposta curricular instituída pelo centro de educação? Através das trajetórias socioprofissionais dos estudantes buscou-se desvendar os fatores sociais que determinam as histórias individuais proporcionando uma maior compreensão sobre suas escolhas com relação a inserção no mundo do trabalho.

Será reflexivo sobre o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que prevê um currículo específico para os jovens em processo de inserção para o trabalho, contemplando a formação dos sujeitos voltada para construção do seu projeto de vida e, dessa maneira, optou-se por investigar as trajetórias socioprofissionais dos principais atores da EJA, que também são os estudantes.

A hipótese que foi adotada é a de que tal proposta curricular não contempla as distintas situações de vida daqueles sujeitos. O objetivo geral do estudo investigou como são constituídas as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do PROEJA para relacioná-las com a proposta curricular instituída pelo centro de educação.

A participação democrática dos sujeitos foi um dos princípios fundamentais para a construção de uma nova versão do currículo. A versão produzida coletivamente e colaborativamente, constituiu-se como estratégia para o reconhecimento social dos sujeitos da EJA, configurando-se o produto dessa investigação. Adotaram-se como objetivos específicos: (1) Discutir sobre Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e PROEJA na

perspectiva das políticas da educação; (2) Refletir sobre currículo da EJA e currículo integrado na perspectiva da teoria curricular, relacionando-os ao trabalho e a educação; (3) Analisar o currículo integrado do PROEJA da escola pesquisada e um contraponto com as trajetórias socioprofissionais dos estudantes.

É importante explicitar que essa investigação científica tem abordagem qualitativa e fez uso de alguns procedimentos metodológicos para a produção de dados, sendo adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa, pela possibilidade de compreensão aprofundada do universo. Portanto, compreende-se que uma investigação empírica auxilia ao pesquisador a analisar fenômenos no contexto da vida real e ajuda a compreender sobre os limites entre os fenômenos encontrados e o contexto quando não estão definidos (YIN, 2001).

Algumas técnicas de investigação foram necessárias para se construir o percurso metodológico a saber: a análise documental, pois foi realizada a leitura e verificação do currículo da Instituição de Ensino pesquisada bem como, de outros documentos necessários para a produção dos dados, como por exemplo projeto político pedagógico, currículo nacional do PROEJA, Currículo PROEJA próprio da rede estadual de ensino, dentre outros que foram considerados relevantes no contexto.

As trajetórias socioprofissionais foram fundamentais na construção de uma etapa da pesquisa específica para aos estudantes do PROEJA, enfatizando-se três dimensões das trajetórias dos estudantes, a saber: (1) Entrada e saída da escola; (2) Entrada e saída do mundo do trabalho; (3) Perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho.

Adotou-se ainda, como recurso metodológico, o uso da técnica do grupo focal, destinado para professores/as e estudantes. É importante informar que o grupo focal foi realizado somente com os estudantes do curso técnico em Administração, os docentes não participaram da investigação científica, cuja justificativa será esclarecida no decorrer desta apresentação.

No momento do grupo focal, ocorreram as tematizações sobre currículo escolar, PROEJA, Educação de Jovens e Adultos, com foco na problematização sobre o tema, refletindo-se sobre a importância dos estudantes como um dos principais atores da Educação de Jovens e Adultos. Associaram-se tais técnicas de pesquisa ao uso da entrevista semiestruturada com a gestão escolar do referido centro de educação profissional pesquisado, como forma de aprofundar a produção e análise de dados.

O universo da pesquisa foi situado em uma instituição da rede estadual de ensino, denominado de Centro de Educação Profissional, na cidade de Feira de Santana-BA, território de identidade Portal do Sertão, com a oferta do PROEJA. Este centro foi escolhido por ter sido o recente centro de educação profissional implantado na rede estadual de ensino, possuindo cursos gratuitos técnicos profissionais.

Produções desta ordem contribuem para elucidar o contexto da EJA considerando que a população jovem e adulta no país, representa um quantitativo de 8,3% da população que ainda não é alfabetizada. Isto equivale a 13 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e nem escrever, sendo que a meta para 2015 estava prevista para atingir o quantitativo de 6,7%, o que sequer aconteceu (BRASIL, 2014).

Para exemplificar o tema em questão, será utilizado como base o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) criado em 2003, o maior programa de alfabetização de adultos em âmbito nacional, assim como outros programas referentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tais programas passam pela invisibilidade dos governos sobre a grave situação do analfabetismo que ainda persiste no país. Dessa forma, o PBA, no que se refere aos investimentos para o atendimento dessa demanda, está demonstrando queda em seus indicadores como evidenciam os dados a seguir: em 2014 o valor era de 375,5 (Milhões de reais); no ano de 2015, 217,4; em 2016 o valor foi de 108,2 (BRASIL, 2016a).

Estava previsto que no ano de 2016, o Programa Brasil Alfabetizado atendesse ao quantitativo de 1.500.00 estudantes para a população analfabeta, mas esta meta não foi atingida. O Programa atendeu 168.000, havendo cortes no investimento realizado pelo governo no maior programa de alfabetização para jovens e adultos do país. No estado da Bahia, a taxa foi de 14,7%, equivalendo a 1.717.698 baianos com idade de 15 anos ou mais, que não sabem ainda ler, nem escrever (BRASIL, 2016b).

Diante desse cenário no país, corrobora-se com o que diz Arroyo (2016) sobre quem compõe o coletivo da EJA e como os seus direitos são negados:

> A EJA e os jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos, não só à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, como sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2016, p. 23).

Vale ressaltar que esta pesquisa tem o objetivo de compreender o currículo como instrumento de atenção nas instituições escolares, entre àquelas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que é através dele que se refletem sobre os conhecimentos necessários para a formação humana e privilegiam saberes que fazem sentindo para cada grupo em específico, traduzindo a cultura do lugar para o empoderamento dos sujeitos, com vista no processo de emancipação do homem/mulher, da consciência crítica sobre a realidade vivida. É através do currículo que se pratica o reconhecimento dos sujeitos na escola, no caso em estudo, nas classes de EJA.

Logo, torna-se urgente que o currículo escolar da EJA traduza aos anseios, saberes e projetos de vida dos múltiplos sujeitos, pois por meio dele, desvendam-se necessidades não-materiais que caracterizam as particularidades das pessoas e são capazes de dar sentidos diversos à vida dos seres humanos.

Desta maneira, a relevância social dessa pesquisa caracteriza-se por analisar o currículo da Educação de Jovens e Adultos, em consonância com os sujeitos que fazem parte dele, a saber os professores/as, estudantes e equipe gestora, ressignificando os saberes sobre esse eixo na sua inter-relação com as temáticas da diversidade, educação de jovens e adultos, educação profissional. Serão considerados, também, esses mesmos sujeitos, o contexto e o lugar em que estão implicados, com o objetivo de promover diversas transformações, com vistas à emancipação e reconhecimento social dos atores da EJA.

Sendo assim, este texto está organizado da seguinte forma: *Introdução,* na qual tratará sobre aspectos metodológicos relativos à pesquisa, como o problema, objetivo geral e produto do mestrado profissional, objetivos específicos, breve síntese da metodologia. Nesse ínterim, será apresentada, também, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora relacionada ao objeto de pesquisa em questão. Sobre a contextualização desse processo de investigação, destacam-se os dados relevantes da situação da EJA no Brasil e, posteriormente, na Bahia, atrelando tais questões às discussões do currículo escolar.

No primeiro capítulo, abordar-se-ão sobre *Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;* constando quatro subitens: os dois primeiros *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos: A fotografia da Educação no Brasil* e *Trajetórias da Educação Profissional e a Relação com a Educação de Jovens e Adultos: Marcos Históricos* apresentam o caminho percorrido para as escritas iniciais à EJA; os percursos históricos que marcaram essa

modalidade de educação, embasando nos aportes legais definidores da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de educação e por conseguinte, no âmbito da política educacional. Nesse caminho, será relatado o histórico da Educação Profissional no país, marcado por disputas e lutas de interesses entre as culturas, finalizando sobre o PROEJA, enquanto política pública de educação para o atendimento das demandas da EJA e da Educação Profissional.

O terceiro capítulo é sobre o currículo, a princípio trazendo um pouco das suas teorias, conceitos e fundamentação; por conseguinte sobre o currículo escolar e a Educação de Jovens e Adultos; o currículo integrado na dimensão da teoria curricular e a relação trabalho e educação, relacionada ao currículo integrado do PROEJA.

O quarto capítulo, *Percurso metodológico da pesquisa*, tratará de forma detalhada sobre os caminhos escolhidos para a realização desta pesquisa. Será descrito, à luz de Minayo, Deslandes e Gomes (2013), sobre o tipo de abordagem escolhida, que é a pesquisa qualitativa. Assim, como estratégia investigativa adotada, caracteriza-se o estudo de caso por permitir um aprofundamento maior no universo que será investigado. Para a produção de dados, utilizaram-se a análise documental, o grupo focal, a entrevista semiestruturada e as trajetórias socioprofissionais como técnicas de pesquisa. A produção dos dados tomou por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) como forma de melhor interpretar as evidências e achados empíricos.

No quinto capítulo, *O universo da pesquisa: Uma leitura das realidades,* apresentar-se-ão o universo da pesquisa, o campo empírico desse processo investigativo, os sujeitos da pesquisa e os aspectos socioeducacionais. Neste capítulo, inicia-se a descrever o campo empírico de análise, apontando como está organizada a rede estadual de educação na Bahia, no âmbito da Educação Profissional. Além disso, serão apresentadas as características da cidade de Feira de Santana-BA, com a finalidade de situar o leitor do ponto de vista geográfico.

Em seguida, o *lócus* da pesquisa será descrito – o centro de educação profissional – localizado na cidade de Feira de Santana, para evidenciar as particularidades desse caso como ele de fato se apresenta e, desta forma, é imprescindível apresentarem-se, aqui também, os sujeitos que participaram desse processo empírico de investigação.

No sexto capítulo, *Os percursos da investigação científica: Análise de dados*, será apresentado o tratamento dos dados produzidos pertencente ao *lócus* de pesquisa já mencionado, cuja análise de conteúdo adotada foi a interpretação dos dados coletados no

campo, segundo Bardin (1979). Foi possível reconstruir as trajetórias socioprofisisonais dos estudantes, relacionando-as ao currículo instituído pelo centro de educação profissional. Tais percursos desta investigação possibilitaram a construção de forma colaborativa da nova versão do currículo escolar, que é produto desse mestrado. Desta maneira, os indicadores, categorias que desvelaram do contexto dessa pesquisa, permitiram compreender as percepções dos estudantes sobre o próprio currículo reproduzido nesse espaço formativo.

O sétimo capítulo denominado como *Protótipo do currículo do PROEJA: Uma estratégia inovadora* apresentou discussões sobre o currículo do curso técnico em Administração do PROEJA, a partir das avaliações e sugestões dos estudantes, da matriz oficial do curso técnico, do Documento Base do PROEJA e da proposta curricular da Educação Profissional do estado da Bahia, que se tornaram importantes para a fundamentação teórica do que se tornou o protótipo da nova versão da matriz curricular, respeitando as instituições responsáveis e os sujeitos do centro profissional investigado.

Concluiu-se o texto com as considerações finais, retomando as trajetórias da Educação de Jovens e Adultos no país e situando o leitor sobre a questão de pesquisa respondida, confirmação da hipótese investigativa e o alcance dos objetivos apresentados. Permitiu-se considerar que a finalização desse texto cumpriu com a normatização técnica exigida às produções científicas, contudo a pesquisadora não quer afirmar que se esgota, aqui, o debate sobre estas temáticas. Após isto, relacionar-se-ão as referências utilizadas e os anexos que subsidiaram essa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo traz de forma descritiva alguns marcos principais das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional no Brasil, fazendo alusões ao Período Colonial, compreendendo a década de 40, como marco inicial da EJA e a Educação Profissional, com algumas nuances no Colonialismo e, finalmente, às propostas definidas pelo Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Desta maneira, será apresentada uma breve descrição do que a pesquisadora denominou de marcos históricos na EJA e na Educação Profissional, no que diz respeito às Políticas Ppúblicas e Programas que se tornaram significativos no percurso histórico dessas modalidades em questão.

É necessário situar o leitor sobre a importância de se destacar, nesse capítulo, a relação entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visto ser as categorias analíticas centrais deste estudo. Sendo assim, será feito um entrelaçamento dessas categorias assumindo a perspectiva de análise teórica reflexiva, incluindo, também, o conceito de currículo da Educação de Jovens e Adultos e o currículo integrado do referido Programa, como proposta de reconhecimento social dos sujeitos da EJA. No que se refere a currículo, a autora tratará nos capítulos posteriores.

Essa descrição dos percursos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional auxiliou a pesquisadora a compreender e criar um quadro mental sobre a EJA, atribuindo sentido sobre o que, posteriormente, denominou de trajetórias históricas da Educação de Jovens e Adultos e sua ligação com a "fotografia" da educação, sendo que esta imagem simbólica retrata os processos de avanços e retrocessos da EJA no país.

Cumpre ressaltar que, ainda de não se ater aos detalhes desse percurso histórico, os mesmos servirão para contextualizar o estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional no cenário da educação brasileira.

2.1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FOTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao tratar sobre a Educação no Brasil é importante que sejam destacados os tempos históricos que marcaram um passado e que auxiliam à pesquisadora na compreensão da educação contemporânea. E, mais especificamente, em fixar a atenção na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que em seu nascedouro traz as influências da Educação Popular. Tal informação faz como que se compreenda de qual Educação de Jovens e Adultos o estudo pretende abordar e que, mais tarde, foi considerada como modalidade de educação, resultado da conquista para os sujeitos da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos recebeu significativas influências de Paulo Freire, que defendia uma educação para a emancipação e conscientização dos sujeitos. As experiências de Freire como educador revolucionário para o seu tempo, ressignificaram-se e passaram a ser vistas como uma forma inovadora do aprender e de ensinar aos adultos. Seus pensamentos demonstraram grande criticidade no qual partia-se do princípio dos conhecimentos que os educandos possuíam e potencialidade de ser um agente de transformação e mudanças.

Apesar de significativos avanços e contribuições expressivas de Freire para Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que esta modalidade de ensino reproduz-se marginalizada pelos poderes públicos e ainda é reduzida aos programas de alfabetização, muitas das vezes, descontinuados por gestões públicas educacionais.

A década de 40 foi um marco histórico muito importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois foi nesse período que a Educação de Adultos, como era anteriormente denominada, destacou-se no cenário da educação brasileira. Alguns autores até citaram que a Educação de Adultos já existia bem antes desse marco histórico, remetendo à época dos tempos da colonização.

Com a expansão da industrialização no país, este fenômeno econômico e social influenciou, também, ao sistema educacional com a necessidade de qualificação da mão de obra para o trabalho nas indústrias e o aumento da produtividade com vistas nos projetos de desenvolvimento tão divulgados nessa época. A Educação de Adultos foi o alvo nesse aspecto, e sua reprodução e desenvolvimento foi considerada como estratégica e indispensável para o alcance de uma nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A legislação constituinte de 1934 que exigia a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, também para os adultos, representou um importante marco para a garantia do direito do adulto à educação sendo, portanto, uma conquista para a EJA. Em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que incluiu a proposta do ensino supletivo destinado aos adolescentes e adultos, visto que a situação do analfabetismo apontava para um grande número de pessoas ainda não alfabetizadas desencadeando esta ação governamental na redução desses índices (PAIVA, 2005).

No final da era Vargas, o Brasil passava pelo processo de redemocratização e com a urbanização e industrialização, a atenção ficou voltada para a educação e pelo processo de alfabetização como estratégia política eleitoral, daí as campanhas para a educação de adultos e o voto de pessoas alfabetizadas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendava aos países em desenvolvimento que resolvessem os problemas do analfabetismo, tanto no Brasil, quanto nos países da América Latina. Isto evidenciou como o país ainda se encontrava em um estágio de atraso significativo em relação a sua população adulta.

O Ministério da Educação e Saúde, em 1947 estruturou o Serviço de Educação de Adultos (SEA) para orientar o ensino supletivo. Diante disso, com a criação desse serviço desencadearam-se ações significativas para a EJA com a produção de material didático voltado para o público adolescente e adulto, envolvendo as três esferas do governo, inclusive o privado.

Nesse mesmo ano, aconteceu o I Congresso de Educação de Adultos que marcou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Esta campanha surgiu pela recomendação da UNESCO, para que os países em desenvolvimento resolvessem os problemas de alfabetização. Nesse ínterim, para melhorar os índices do Brasil diante do cenário mundial, intensificou-se essa campanha com a oferta de educação de jovens e adultos pelas regiões do país.

Para Paiva (2005), a I Conferência Internacional de Educação de Adultos que aconteceu em 1949 na Dinamarca resultou em um relatório que recomendava marcos relevantes para a EJA. Entre essas recomendações, estava a proposta para uma cooperação internacional na qual a UNESCO teria um papel importante nesse cenário, como mediadora dessa cooperação.

Ainda, no final da década de 50, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com o objetivo de serem avaliadas as ações do governo nesta área, além disso, também, foram recomendadas diretrizes importantes. Esse evento foi relevante, porque trouxe discussões significativas para a educação, com perspectivas de algumas mudanças sobre o sujeito adulto.

Em 1952 surgiu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), sendo extinta no ano de 1963. Além desta, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNE), com a proposta voltada para a Educação Popular não obtendo êxito, por falta de recursos financeiros suficientes, culminou com o seu término.

Algumas ações de destaque, em favor da alfabetização de adultos, foram amplamente divulgadas pelo país na década de 60, dentre essas, o Movimento de Educação de Base (MEB), movimento este que era ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento de Cultura Popular da cidade de Recife-PE. Além disso, também, foram criados os Centros de Cultura Popular, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). No Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Natal, criou-se a Campanha: "De pé no chão também se aprende a ler", empreendida pela Secretaria de Educação do Estado, com vistas na alfabetização de adultos.

Nesse processo educacional a influência das ideias do educador Paulo Freire foi muito significativa, uma vez que esse pensador, tão importante para a Educação de Jovens e Adultos, defendia uma educação baseada nos princípios da conscientização e humanização. Nessa perspectiva, infere-se que suas ideias influenciaram à Educação de Adultos em uma dimensão pedagógica crítica, libertadora e cidadã.

Anos mais tarde, com a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Ministério da Educação e Cultura, fez-se uso das ideias do educador Paulo Freire como referencial para a alfabetização de adultos e como suporte teórico para o Programa. Essa ação governamental tinha o objetivo de alfabetizar as pessoas espalhadas pelo país. No entanto, diante do momento político efervescente em que o Brasil se encontrava, o Programa foi extinto. Nesse cenário, a educação de adultos era vista com desconfiança pelos governos da época, porque ensinar de forma crítica e conscientizada era algo muito perigoso à ordem social.

Para Haddad e Di Pierro (2000), as Campanhas da Cruzada de Ação Básica Cristã e as Cruzadas ABC continuaram ainda nessa época de tensão ditatorial, assim como o MEB, porém

esse primeiro tinha caráter mais assistencialista do que educacional, no qual visava sanar com a problemática do analfabetismo. Anos mais tarde, especificadamente na década de 70, as cruzadas foram extintas devido à duras críticas direcionadas a estas, por diversos segmentos sociais e também à igreja católica.

Nos anos posteriores, o ensino supletivo foi implantado com a regulamentação, através da Lei 5.692/1971 e quanto à EJA, no aspecto dos pedaços de conquistas para essa modalidade em questão, houve destaque quanto à diferenciação entre o ensino regular e as especificidades para a Educação de Jovens e Adultos. Foram só quatro anos mais tarde, que o Ministério da Educação (MEC) criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), com objetivo de escolarizar pessoas que não tiveram acesso à educação ou que pudessem elevar a sua escolaridade para o mercado de trabalho, que exigia cada vez mais das pessoas com formação e qualificação.

Para Beisiegel (2004) um dos Movimentos que intensificou as atividades para a alfabetização de adolescentes foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), nesta época o governo controlava os programas de alfabetização de maneira centralizadora. O Mobral tinha prioridade no Ministério da Educação e teve o programa regulamentado através de lei. Sobre o método de alfabetização utilizado pelo MOBRAL, Beisiegel (2004) diz que:

> [...] muitos tinham apresentado bons rendimentos, tantos os convencionais quanto àqueles que alfabetizavam mediante o emprego do rádio, da televisão e de outros recursos audiovisuais, e todos eram aceitáveis, desde que se mostrassem compatíveis com padrões de custos usualmente admitidos (BEISIEGEL, 2004, p. 184).

Era um programa que visava a extinção do analfabetismo no país entre àquelas pessoas que possuíam a idade entre 15 a 30 anos, contudo, tal proposta didática do MOBRAL era carente de criticidade. O referido Programa foi divulgado em todas as regiões do país, sendo que uma das suas atividades foi a criação do Programa de Educação Integrada (PEI), que atuava no segmento do ensino primário, no qual o estudante poderia concluir o ensino primário, e os analfabetos ou aqueles que recentemente foram alfabetizados, poderiam continuar seus estudos com o MOBRAL, mais tarde extinto em1985 e substituído pelo projeto Educar.

Os ganhos significativos da Educação de Jovens e Adultos se deram com a Constituição de 1988, na qual ampliaram-se os direitos sociais, quanto ao direito dos sujeitos à Educação, responsabilizando o Estado sobre a educação gratuita e para as pessoas que não tiveram acesso na idade considerada apropriada.

O que foi descito até aqui, foram as idas e vindas do sistema educacional com relação à Educação de Jovens e Adultos, e mesmo com a constituição vigente, percebeu-se na prática, apenas algumas ações isoladas dos governos estaduais e municipais para a institucionalização da EJA em seus territórios. Nesse momento, surge o Movimento de Alfabetização (MOVA), que foi criado para combater o analfabetismo e oferecer oportunidade para que os estudantes possam dar continuidade aos estudos.

O MOVA foi resultado de ações implementadas entre os movimentos sociais e as esferas municipais e estaduais para a alfabetização de jovens e adultos, com iniciativas de alfabetização popular que previam ações, para além da alfabetização, a prática da formação cidadã, pois também era prioritário o rompimento de práticas de cunho assistencialista descomprometida com a formação humana.

Para Fávero e Freitas (2011), tratando sobre o MOVA, disseram que o Programa foi exitoso na região sul e sudeste sendo que suas práticas não se consolidaram em políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Foi em 2003 que o referido MOVA cedeu lugar ao Programa Brasil Alfabetizado.

Em 1990 ocorreu o chamado Ano Internacional da Alfabetização, uma ação conjunta com a UNESCO para sanar com os dilemas do analfabetismo ainda persistente no país. Embora nesse momento a problemática do analfabetismo tenha ganhado destaque, as políticas públicas para a EJA ainda não se consolidaram, mesmo havendo algumas ações do Ministério da Educação, como por exemplo, o lançamento do Programa de Alfabetização e Cidadania. Iniciativas, como estas do governo federal, não eram suficientes para resolver os longos períodos de ausência do estado, com relação ao direito dos sujeitos à educação para todos(as).

Situando nesse tempo histórico que marca a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se, sobre a reformulação constitucional ao final da década de 80, que alarga o direito humano à educação e à ampliação do conceito, como também, ao atendimento de crianças incluindo os jovens e adultos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de especificidades próprias.

Como marco importante para a EJA, é salutar que se descrevam alguns processos de luta e de reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos, através de mobilizações e

representação de diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de se construir uma política nacional para a EJA.

Dentre esses movimentos para o reconhecimento da EJA, destacam-se diversas mobilizações que culminaram na realização da V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos), em Hamburgo. Até a chegada desse encontro internacional iniciado no ano de 1996, foram realizados encontros regionais, municipais e estaduais que resultaram num relevante Encontro Nacional na cidade de Natal.

Participaram diversos representantes, organizações, universidade e da sociedade civil com objetivo de consolidar a política nacional para a Educação de Jovens e Adultos. O Brasil foi o país que sediou um grande evento preparatório regional de representação da América Latina, que aconteceu na cidade de Brasília em 1997. Após esse encontro, surgiu uma delegação nacional que representou educadores e ONGs para a V CONFITEA (FORUMEJA, 1999).

Na V CONFITEA, foram estabelecidos importantes compromissos para a EJA, sendo estes incorporados no que se denominou de *Agenda para o futuro* e também em estratégia para consolidar ações prioritárias para a EJA. Após um ano desse encontro internacional, em Curitiba, realizou-se o Encontro da EJA para debater sobre as preparações de encontros sub-regionais para os países que pertenciam ao Mercosul e o Chile, que ocorreu em Montevidéu. Assim, foi demarcada a importância de se realizar e manter encontros nacionais de EJA e dessa maneira, foi realizado em 1999 o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro, conhecido atualmente como os ENEJAs (FORUMEJA, 1999).

O ENEJA, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, buscou contribuir para a consolidação da qualidade da EJA no país, através das políticas de cooperação entre as esferas do governo e também do sistema não governamental, renovando o interesse sobre a temática da alfabetização, formação para o trabalho e alargamento do conceito sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A V CONFITEA contribuiu com a produção de documentos significativos para a modalidade de ensino, e segundo Paiva (2005), duas vertentes se consolidaram à Educação de Jovens e Adultos: a primeira foi assegurar o direito à educação básica, sem distinção de idades e a segunda refere-se à educação continuada como possibilidade de aprender por toda a vida.

Assim, pode-se refletir que a Educação de Jovens e Adultos necessitava de políticas mais consistentes pelo sistema governamental, pois as políticas educacionais para a EJA sempre foram reduzidas a programas ou projetos de alfabetização de adultos, muitas vezes

interrompidos por mudanças de governos sem continuidade. As ações sobre a universalização e democratização do ensino eram direcionadas às crianças e adolescentes tornando invisível sempre o sujeito adulto. É importante informar que a EJA foi considerada modalidade de ensino depois da criação da Lei de Diretrizes e Bases.

Anos mais tarde, com o Parecer CEB n° 11/2000 e a Resolução nº 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury, foi um momento histórico importante, uma vez que estabeleceram-se as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva do direito à educação para todos, ampliando a noção de direito e referindo-se a uma nova concepção da EJA. Para Paiva (2009), o texto desse documento coloca a EJA em uma dimensão que necessita ser discutida e entendida que é a dimensão do direito.

Diante do exposto, o currículo da EJA, objeto desse estudo, merece destaque, pois é um dos componentes principais dessa investigação. Daí, questiona-se, aqui, se o currículo que é praticado, hoje, na Educação de Jovens e Adultos traduz os percursos, os projetos de vida e os saberes dos estudantes da EJA? E se de fato, pode-se utilizar o currículo como estratégia de reconhecimento social para esses [Jovens e Adultos]? Essas perguntas devem tornar-se esquadrinhadoras do processo de reflexão, como ponto de partida, para os percursos dessa pesquisa.

Voltando sobre essa nova concepção que alarga o conceito para além do atendimento de adultos, em processo de alfabetização inicial, para a inclusão de outros sujeitos da EJA, a saber os jovens. O perfil a ser considerado dos sujeitos da EJA vai além da diversidade geracional (jovens, adultos e idosos), é necessário que se caracterizem, levando em destaque, as condições sociais, econômicas, culturais e incluir as questões raciais e de gênero. E mais, Arroyo (2016) salienta que:

> [...] a irresponsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos reforçou ou legitimou na não vinculação da EJA como tempo de direito e reforçou o não reconhecimento. Visão que tinha um endereço social certo: trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos (ARROYO, 2016, p. 23).

Isto faz com que a pesquisadora reflita sobre quem são os sujeitos da EJA, sendo importante destacar que além das diferenças geracionais que exigem uma oferta e atendimento

específicos, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são os populares, em sua maioria negros(as) e que vivem às margens da sociedade.

Ratificando ainda sobre os sujeitos da EJA, o parecer de Cury (2000) amplia ainda mais esse debate evidenciando a herança deixada pelo sistema educacional e qual a relação de complementaridade entre a educação e o trabalho:

> [...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000).

É nesse documento que atribuíram à Educação de Jovens e Adultos a modalidade da educação básica, mas especificadamente como direito das pessoas à educação, assumindo a dimensão da reparação, equidade e qualificação. Desvelando quem são os sujeitos da EJA, foram aqueles que tiveram uma vida escolar acidentada, truncada pelas idas e vindas à escola por diversos motivos, as esses sujeitos faltam políticas consistentes de assistência e inclusão social.

Podemos afirmar que a EJA expõe uma realidade crítica na educação do Brasil, sendo que ainda existem muitas pessoas que não foram alfabetizadas e jovens com mais de 15 anos não concluíram sequer o ensino fundamental. Desta forma, evidenciando-se os estudos de Miguel Arroyo (2016) sobre a EJA e o seu contexto histórico pode-se dizer que:

> Na história da Educação de Jovens e de Adultos (EJA) as políticas, diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre os jovens-adultos: analfabetos, logo a EJA para a erradicação do analfabetismo, não escolarizados, em percursos escolares truncados, logo EJA tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, nem com o direito à educação, à escolarização. Por décadas esse direito se esgotava aos 14 anos, logo ainda que não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente. Daí tantos programas de EJA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) das agências sociais da sociedade, não do Estado porque se reconhecia apenas responsável do seu dever de garantir o tempo predefinido do direito à educação dos 7 a 14 anos de idade (ARROYO, 2016, p. 23).

Nessas palavras Arroyo sintetiza o que é a Educação de Jovens e Adultos e como esta modalidade educacional vem se arrastando, ao longo do tempo, pela ausência do Estado e de Políticas Públicas consistentes.

Na EJA existe uma realidade singular de pessoas que não tiveram acesso à educação e outras que tiveram de forma aligeirada, mas foram tragadas pela luta para a sobrevivência cedendo o lugar ao trabalho. Sendo assim, tem uma relação com a educação individualizada e muito particular. Levando em consideração seus projetos de vida, algumas pessoas veem na educação uma possibilidade de mudança e de mobilidade socioeconômica. É um ciclo, às vezes, inconcluso para algumas delas, pois retornam à escola e por diversos motivos não conseguem novamente concluir a sua formação.

Em se tratando dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e da dimensão da diversidade e dos diferentes contextos que estão inseridos (campo, cidade, subúrbios, comunidades) podem-se inferir que a EJA tem uma relação direta com a Educação Popular. Uma educação que deve ser realizada, a partir das experiências de um povo, daí o termo popular. Esta educação popular baseia-se nos conhecimentos que o povo já traz consigo e potencializa-se problematizando-os e relacionado-os com os conhecimentos científicos com vistas na conscientização dos sujeitos repensando a educação como ato de transformação e político.

Anos mais tarde foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que visava alfabetizar, não só jovens e adultos, mas também, idosos e elevar a escolaridade dos estudantes. Este Programa era promovido pelos estados e municípios e, mais uma vez, a Educação de Jovens e Adultos ficou reduzida às políticas de alfabetização e não conseguiram atender todas às demandas da modalidade.

Em 2003, alargou-se o debate sobre a ampliação da oferta de EJA com a formação profissional, uma proposta de atendimento dos sujeitos visando a entrada no mercado de trabalho. Por isso, a necessidade de políticas voltadas para os jovens e adultos, pois com o advento da modernização, exigem-se mais pessoas qualificadas para o trabalho e assim, é necessária a elevação da escolaridade e a formação desses sujeitos.

Foi nesse mesmo ano, com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o seu chamado Governo Lula, algumas perspectivas pertinentes com respeito à Educação de Jovens e Adultos foram elencadas, relacionadas à elevação de escolaridade dos sujeitos, a formação profissional e ao processo de inclusão dos jovens e adultos trabalhadores.

É importante destacar que nesse governo, houve ações de aproximações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, e que os movimentos sociais pressionaram o governo Lula para que se revisassem algumas propostas consideradas

retrógradas, com relação a Educação Profissional. Tratando-se dessas propostas nada emancipatórias, está o Decreto 2.208/1997, no qual estabeleceu o dualismo pedagógico do mercado e do capital, considerada uma regressão para as políticas da educação profissional, no qual não iremos detalhá-las aqui, pois faremos maiores esclarecimentos à frente (FERREIRA; GARCIA, 2012).

Anos mais tarde, com a revogação do Decreto 2.208/1997, pelo Decreto de nº 5.154/2004, que buscou aproximar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, mas que não trouxe nenhuma proposta de mudança estrutural. Ocorreram poucos avanços pela grande expectativa que muitos depositavam na transição de um governo de bases populares.

Nesse ínterim, citam-se dois Programas nessa perspectiva de aproximação entre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo que esse último é foco dessa investigação.

A seguir, serão descritas as trajetórias da Educação Profissional, a partir do seu contexto histórico e os eventos que marcaram essa etapa de ensino no país, fazendo uma relação com a EJA e, posteriormente, com o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como política para o atendimento das demandas do público de jovens, adultos e trabalhadores.

2.2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS

Ao apresentar a trajetória da Educação Profissional no Brasil, será dada ênfase aos tempos históricos mais relevantes e, também, sobre as políticas públicas que causaram impactos a essa modalidade de educação direcionada ao Ensino Médio.

Para tanto, iniciar-se-ão pelos marcos históricos, partindo do Período Colonial e desdobrando-o até o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) vigente, justificando que alguns autores reportam que esse tempo histórico do colonialismo não tinha um ensino profissional institucionalizado, mas sim, práticas educativas existentes no sistema escravocrata de produção. Vale ressaltar que, para Cury e Oliveira (2016), o estudo dessa época é

imprescindível para o entendimento da dualidade original da sociedade brasileira, a separação entre homens livres e escravos, que têm repercussões na educação e na educação profissional.

Segundo Ramos (2015) apud Oliveira (2016), ao descrever sobre a história da Educação Profissional no país, informa que é uma necessidade e um desafio para que aprendamos com ela [Educação Profissional], para que reconheçamos as contradições como constituidoras do real e do agir em direção ao trabalho. E destacando sobre a educação para o trabalho e/ou formação profissional, a pesquisadora iniciará com o significado da palavra *trabalho* e as diferentes formas que se manifesta. Desta maneira, segundo Ramos (2015) apud Oliveira (2016) conceituando *trabalho*, através da etimologia da palavra, informa que a mesma deriva do latim *tripalium*, e que é um instrumento de três paus, utilizado na tortura de escravos, daí se originou o verbo *tripaliaren* que significa "torturar".

Assim, o trabalho e suas diferentes formas que se manifestam nesse tempo histórico, identifica-se o trabalho manual e o penoso que se apresenta por meio do trabalho escravo (nesse período) e, posteriormente, ao trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho e esta é transformada em mercadoria.

Nessa linha histórica do período escravocrata, a dualidade existente já desde essa época, configurava o ensino para os filhos dos colonizadores, afastados de trabalhos manuais, a formação para o trabalho era destinada aos escravos quando estivessem livres. Diante desse período, especificadamente na chamada Reforma Pombalina, a economia do período começa a requerer por qualificação da mão de obra, sendo que a educação tinha caráter assistencialista e de qualificação (OLIVEIRA, 2016).

Anos mais tarde, no Período Colonial e com a vinda da família real para o Brasil foi um marco histórico importante por acontecerem mudanças políticas, econômicas, culturais e educacionais. Com a inicialização das instalações de indústrias no país, houve a necessidade de formação de mão de obra para trabalharem nas fábricas, por isso fundaram o Colégio das Fábricas (OLIVEIRA, 2016).

Para alavancar o desenvolvimento econômico nesta época, era notória a discriminação para alguns trabalhos manuais, que exigia formação para os trabalhadores, através do ensino de ofícios destinados às crianças e jovens excluídos socialmente. É importante salientar esse momento histórico, para compreender sobre a dualidade da educação no país: (1) destinar o ensino profissional aos marginalizados e excluídos da sociedade e (2) criação de cursos

superiores, para "a elite aristocrática e nobre que compunha a corte". Sobre isso, Fonseca (1986) apud Oliveira (2016) diz que:

> Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário de Órfãos [1819], da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo a ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se vai mais falar em ' todos os rapazes de boa educação que quiserem nêle entrar", mas "nos desfavorecidos pela fortuna", "nos deserdados da sorte" (FONSECA, 1986 apud OLIVEIRA, 2016, p. 31).

Por isso, é necessário rememorar essa trajetória partindo do pressuposto das heranças deixadas para compreender como foi se constituindo como educação profissional. Uma delas foi a origem do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, que eram destinados às pessoas escravas, aos menores e desafortunados. Por um lado, a preparação para os ofícios, a partir das práticas diárias e, por outro, a educação intelectual destinada à formação para a elite.

No período Imperial, com a Constituição de 1824, se extinguem as Corporações de Ofícios, mas foi somente em 1827 que foi criada a organização da instrução pública com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, bem como as casas de aprendizes de artífices, em uma época de crescimento da economia cafeeira. Identificando o surgimento das escolas profissionais na Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, é que foram introduzidas as práticas de ofícios nas escolas de segundo grau:

> É abolição da escravidão e os processos de urbanização, principalmente do Sudeste, que retoma a função assistencialista da preparação para o trabalho de ofícios. Mas, o tão conhecido Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, exarado já no contexto da República [...] reforçou essa função assistencial, por outro, promoveu a função de escolas- as 19 escolas de aprendizes artífices nas capitais e na cidade de Campos-que serão, pouco a pouco, transformadas em instâncias de qualificação de mão de obra para a industrialização que, conquanto era incipiente, já alterava significativamente, a dinâmica da vida urbana (RAMOS, 2015 apud OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Esta reforma, através do Decreto n° 7.247/1879 (BRASIL, 1879), modificou o Ensino Primário e Secundário e o Ensino Superior, incluindo no currículo das escolas do Segundo Grau, a prática dos ofícios manuais e atividades com agulhas, sendo estas separadas por gênero.

> Embora não tenha sido objeto da legislação especial, a questão do ensino profissional veio à tona ainda no Período Imperial. Sem dúvida, essa era uma preocupação que refletia as transformações por que passaria, em curto prazo, a sociedade brasileira. Essas transformações já se prenunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se

> iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 87).

É válido salientar que, o longo período escravocrata colaborou para que houvesse discriminação aos ofícios manuais, visto que no período Imperial, houve capacitações profissionais direcionadas aos desfavorecidos e com caráter assistencialista. Desta maneira, fica evidente a gêneses do preconceito a esse tipo de trabalho, tanto nessa época, quanto nos nossos dias atuais, designados aos grupos sociais marginalizados e excluídos.

Situando no tempo do Período Republicano e os marcos no desenvolvimento do Ensino Profissional no Brasil, como era denominado nessa época, a autora desta pesquisa iniciará o relato pela República Velha ou Primeira República e o processo de industrialização e dos avanços do capitalismo, que afetaram a organização do trabalho, a sistematização do Ensino Profissional e quais seriam os grupos que seriam atendidos. Para Oliveira (2016) citando Manfredi (2002):

> [...] os destinatários do Ensino Profissional passaram a ser todos aqueles, pertencentes aos setores populares urbanos, que tivessem potencial para se transformar em trabalhadores assalariados, ou seja, em força de trabalho para a consolidação do capitalismo industrial (MANFREDI 2002 apud OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Dessa maneira, a autora ratifica quem são os sujeitos da Educação Profissional, e para qual público se destina: os populares, vinculados à educação, com o objetivo de consolidar a força de trabalho para fortalecer o sistema capitalista.

Com a primeira Constituição Republicana, de 1891, instituiu-se o Sistema Federativo de Governo e no *Ato Adicional* de 1834, no que tange ao documento, criaram-se as instituições de ensino superior e secundário, cabendo aos estados responsabilizarem-se pelo Ensino Primário e o Ensino Profissional e quanto ao ensino superior, no Distrito Federal, a cargo da união.

Para Romanelli (2010) foi o momento de consagração do sistema dual de ensino, que vinha se mantendo desde o Império. Essa situação refletia em uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Anos mais tarde, em 1909, com Nilo Peçanha, "Considerado o fundador do ensino profissional no Brasil" (FONSECA, 1986) por meio do Decreto de n° 7.556/1909, criaram-se dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais brasileiras destinadas ao Ensino Profissional Primário, gratuito, ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Esse, foi considerado por Fonseca (1986) como um marco inicial das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios e para justificar a criação das dezenoves Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto citou que estas foram criadas para as classes proletárias para vencerem as dificuldades crescentes pela luta da sobrevivência, adquirirem hábitos de trabalho profícuo, que as afastariam [as classes proletárias] da ociosidade, do vício e do crime.

Os anos iniciais da Primeira República foi um tempo de reorganização de algumas instituições para o Ensino de Ofícios por iniciativa dos governos, da Igreja Católica e da elite agrária do café. Com o advento da industrialização crescente, juntamente com a urbanização, demandava ainda mais de oferta por Ensino Profissional, sendo que com o aumento dessa necessidade, exigia-se, também, de uma revisão de métodos de ensino e aprendizagem.

Não obstante, pela busca de melhorias no método de ensino, logo demandaria a preparação de professores para a formação profissional, sendo por recorrente uma das principais deficiências para o funcionamento das escolas de aprendizes, daí criou-se a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás.

Na Era Vargas, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no qual inicia-se a restruturação da educação brasileira, e foi no ano seguinte que foi instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, com o objetivo de assegurar o Ensino Profissional. Nesse período, houve mudanças no currículo das escolas primárias, secundárias e normais, essa reforma consistiu em alterações no conteúdo, a finalidade dessa educação e a sua duração.

Diante disso, Oliveira (2016) cita Xavier (1990) ao abordar a sua síntese sobre a reforma e legislação vigentes dessa época, através do Decreto de n° 20.158/1931 que diz:

> A tentativa de responder à necessidade de formação técnico-profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com o ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por situar,

> assim, como uma espécie de "mal necessário" do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências, econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho. Mesmo assim a reforma limitou-se ao ramo comercial, omitindo o ensino industrial, aparentemente priorizado no discurso renovador (XAVIER, 1990 apud OLIVEIRA, 2016, p. 91).

Através do Decreto já citado, que o termo "técnico" foi mencionado pela primeira vez em uma legislação educacional, sendo a terminação para designar o nível intermediário na divisão do trabalho.

Sobre a dualidade do sistema escolar, correlacionam-se a duas redes: uma para a capacitação profissional de grupos das classes populares, menos favorecidas e outra dos Ensinos Secundário e Superior, de grupos da classe privilegiada, a elite. Diante desse dualismo instalado, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que muito criticou o sistema educacional pela ausência de articulação do ensino; pela separação entre o ensino primário e o profissional; o ensino secundário e o superior, estabelecendo dois sistemas paralelos incomunicáveis, instrumento de estratificação social (MANIFESTO, 2006).

Por conseguinte, com o *Manifesto de 32* que influenciou à Constituição Brasileira de 1934, definiram-se Diretrizes para a educação no país, atribuindo aos poderes públicos o dever de ofertar a educação para todos como um direito, sendo que esse mesmo documento define sobre a ação do estado sobre o ensino primário obrigatório e gratuito. Desse modo, através do Decreto de nº 19.850/1931, que definiu a elaboração de um Plano Nacional de Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo desafio encontrado pelos poderes públicos, frente a uma sociedade crescente de industrialização e urbanização, prevê uma educação que pudesse atender essa demanda e assim, dessa forma, dedicou no documento citado, que se tratasse do Ensino Profissional então chamado de Ensino Especializado.

Pelo advento da crescente industrialização e urbanização no país, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje conhecido como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que previa a formação de aprendizes. Para Kuenzer (2007), a iniciativa privada com o Poder Público, se articulam para atenderem às demandas decorrentes da divisão

social e técnica do trabalho, organizado e gerido pelo paradigma Taylorista-fordista[4] como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão de obra qualificada. Desta forma, Oliveira (2016) abordando sobre a formação profissional no Brasil diz que:

> Pode-se afirmar que a constituição do conjunto de escolas voltadas para a formação profissional, no Brasil, foi marcada por uma perspectiva dualista, que se consubstanciou, por um lado, na Rede Federal de Educação, organizada como o sistema oficial, e, por outro, em um sistema paralelo, representado, principalmente, pelo SENAI e pelo SENAC (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

A história da educação brasileira foi bastante marcada pela sintonia entre a divisão social do trabalho e a educação, reforçando uma organização escolar dual: de um lado uma educação intelectual para formar dirigentes, pertencentes à classe dominante e, do outro, o Ensino Profissional destinado à classe menos favorecida.

Nesse tempo histórico, ainda na Era Vargas, Kuenzer (2007) diz que a dualidade estrutural, configura-se como grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados.

A Segunda República foi um período marcado por ideários de reforma geral da educação brasileira e no que diz respeito à Educação Profissional, consistia na ideia de eliminar as dualidades e atender às demandas reais de uma sociedade, com vistas na redemocratização do país.

Foi nesse período que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 4.024/1961, que trouxera contribuições de propostas que divergia do Governo Vargas. Mais adiante a Educação Profissional sofreu algumas mudanças como ao que se refere aos arranjos do ensino primário, curso técnico, cursos de aprendizagem e ensino superior. Sobre essas mudanças Kuenzer (2000, p. 16) diz que:

> A equivalência estabelecida pela Lei 4.024/1961, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2000, p. 16).

[4] O sistema Taylorista e o Fordista revolucionou o trabalho fabril no século XX por suas formas de organização da produção industrial, no qual visava a maximização da produção e do lucro. Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). (BRASIL ESCOLA, [s.d]).

No período do Regime Militar, através do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), criou-se a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), 1965 que visava a capacitação de jovens para o mercado de trabalho. Essa equipe tinha uma função principal de auxiliar aos estados na formulação de plano para o Ensino Médio e para formação de profissionais, visando o planejamento educacional. Anos mais tarde, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), para atuar junto com a Equipe EPEM, no planejamento e execução dos seus programas.

Ainda, com a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), que surgiu com o objetivo de preparar professores, técnicos e especialistas, no âmbito da formação profissional.

Com a Lei de n° 5.692/1971, que altera o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, afixaram-se as diretrizes e bases para a organização do ensino, sendo obrigatório entre a faixa etária de 7 a 14 anos. Organizou, também, o 1º e 2° ciclos, a habilitação profissional, a capacitação de técnicos e auxiliares e o ensino supletivo, que visava prover a escolarização daqueles que não tiveram concluído na idade escolar.

Sobre a obrigatoriedade do ensino profissional e as tentativas de eliminar com a dualidade estrutural, foi criado um projeto conhecido como *Lei Fidélis Regis*[5], pelo deputado do estado de Minas Gerais. Considerada uma proposta ousada para o seu tempo porque propunha a obrigatoriedade da Educação Profissional a todos, tanto aos filhos dos ricos e pobres, contudo não houve avanços na lei por ausência de recursos públicos. Cury (1982) pontuando sobre a história da Educação Profissional e a dívida dos governos públicos com essa oferta de educação salienta que:

> O preconceito, inerente a Educação Profissional no Brasil, é bastante séria porque a profissionalização a nível de 2° grau tem contra si a força de uma tradição presente desde o Período Colonial e a pecha de ser um tipo de ensino para as classes menos desfavorecidas (CURY, 1982, p. 34).

No ano de 1976, no Governo de Presidente Ernesto Geisel, foi sancionado um decreto que instituía ao Ministério do Trabalho criar um órgão para coordenar as atividades de formação

[5] Conhecida como a Lei Fidélis Reis, nome e criação do deputado pelo estado de Minas Gerais foi o Decreto de n° 5.241, de 22 de agosto de 1927, sancionada pelo Presidente da República da época, projeto ousado e mais radical da Educação Profissional, propondo torná-la obrigatória em todo o país, contudo nunca entrou em vigor pela falta de recursos públicos (FONSECA, 1986 apud OLIVEIRA, 2016).

profissional. Neste caso, foi o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNF-MO), com o objetivo de ideários de desenvolvimento do país. Para Ramos (1995), a dualidade estabelecida entre o Ministério do Trabalho e Ministério da Educação revela uma falta de interesse do MEC pela formação profissional, sendo que o poder que o Ministério do Trabalho tinha aos programas de formação profissional era muito mais interessante aos empresários por oferecer vantagens fiscais e controle sobre os programas.

Em 1978, através de projeto de lei, três instituições de escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) ofertando cursos de graduação e pós-graduação voltados para a área industrial. No entanto, esse Projeto evidenciou ser uma ação estratégica política para desviar àqueles que tivessem interesse em ingressar nos cursos de ensino superior para essas instituições, que ganharam *status* de instituição de ensino superior. Cunha (2000) denominou esse processo de "cefetização", desvalorizando essas, por estarem separadas das universidades, evidenciando, assim, uma ampliação da dualidade da educação.

Quanto a esse processo de dualidade estrutural, das escolas propedêuticas para as classes favorecidas, as elites; e a formação profissionalizante, para as classes menos favorecidas, as classes populares (os trabalhadores), não foi uma tarefa fácil de rompimento, uma vez que diante do que foi exposto até aqui essa dualidade estrutural vinha se estabelecendo há anos e como diz Kuenzer (2007) essa dualidade foi originada na estrutura de classes e não poderia ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico escolar.

Anos mais tarde com os ideários da redemocratização do país, houve uma ampla participação popular pela luta de um Estado Democrático de Direito, a Educação representa, nessa época, uma forma de diminuir as injustiças e as desigualdades sociais. É justamente no governo de Sarney, que se divulga a proposta de uma "Educação para todos".

Na Constituição de 1988, a Educação é colocada no lugar do direito de todos e o dever do Estado e da família, numa proposta do ensino fundamental ser obrigatório e gratuito, embora a Educação Profissional não fosse diretamente citada no escopo do texto, a educação ali considerada, visava o "[...] desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...], a formação para o trabalho, através dos poderes públicos" (OLIVEIRA, 2016, p. 91).

Para melhor compreender esse processo de formação para o trabalho, Kuenzer (2007) chama atenção para a relação existente entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio com o objetivo de formar pessoas que desempenharão funções ligadas à divisão social e técnica do trabalho:

> Não há como compreender o Ensino Médio no Brasil se tomá-lo em sua relação com o ensino profissional [vice-versa], já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadro intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. [...] para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno, será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de entender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (KUENZER, 2007, p. 26).

Sendo assim, com as ideias de mudanças, transformações e reforma da LDBEN, promulga-se o ideário de uma educação humana, cidadã e voltada para o trabalho. No que se refere ao Ensino Médio, com respeito à elaboração de novas diretrizes educacionais, quanto à relação da educação escolar com o Ensino Médio, era necessário definir sobre a contraditória convivência entre a formação propedêutica e a formação técnica.

Os debates voltados para a elaboração da LDBEN tratavam de temas bastante discutidos, que apresentam a formação politécnica, tecnológica e uma escola unitária e são conceitos encontrados nas obras de Marx, Engels e Gramisci. Sobre isto, Oliveira (2016) citando Frigotto (2005) informa que:

> [...] a necessidade de priorizar a concepção de Ensino Médio Politécnico ou Tecnológico, que vai ao encontro de uma formação que possibilite aos jovens, desenvolver a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que fundamentam o sistema produtivo quanto das relações e tensões sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produtiva por alguns. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (FRIGOTTO, 2005, p. 74 apud OLIVEIRA, 2016, p. 93).

Ainda, o projeto de Lei de n° 1.258/1988, que estabelecia fundamentos para a Educação Profissional e influenciado pelas ideias de Dermeval Saviani, baseado [Projeto de Lei] na abordagem politécnica, é para a Educação Profissional, considerado um avanço. Esse projeto previa um currículo para o Ensino Médio que destacaria a Educação tecnológica básica, visando compreender o significado das ciências, das artes e das letras no processo de transformação da sociedade.

Nesse processo está posta a relação que deve existir entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, onde em um dos artigos registrado, previa ampliar a carga horária e incluir objetivos da educação profissional no ensino médio.

> No artigo 56-O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com o acesso a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material (BRASIL, 1989 apud SAVIANI, 2000, p. 89).

Diante de influências e orientações do Banco Mundial e pelos ideários de uma política neoliberal que estava sendo instalada desde o governo Sarney, a LDBEN sofreu influências de ideias conservadoras que se instalava nesta época. O cenário dessa sociedade era baseado em uma política dominante, com a valorização do mercado globalizante, privatizações e cada vez mais a diminuição do papel do Estado. E, diante de longos debates sobre que tipo de educação era importante, aos poucos o sistema governamental preparava o terreno para implantar uma reforma que atendesse às perspectivas da proposta neoliberal, organizada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

Dessa maneira, a Lei 9394/1996, no que diz respeito ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica "[...] destacará a educação tecnológica básica, compreendendo o significado da Ciência, das Artes e das Letras" e o "[...] domínio dos princípios científicos tecnológicos que presidem a produção moderna" (BRASIL, 1996). Quanto à Educação Profissional, mencionada nessa Lei, foi considerada como modalidade de educação e separada dos níveis de ensino, no qual Oliveira (2016) destaca, que através desse documento normativo, privilegiou a articulação e não a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

Percebe-se, então, que a abordagem politécnica ou tecnológica, uma vez defendida para tornarem-se fundamentais à proposta do Ensino Médio, foi desintegrando-se ao ponto de descaracterizar o sentido defendido pelos estudiosos da Educação Profissional, reduzindo a alguns artigos da LDB, destinados a essa modalidade de educação. Sobre isto, Oliveira (2016) diz que:

> A fragilidade da relação estabelecida entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e a não preocupação com uma sólida formação politécnica evidenciam a aproximação com as propostas neoliberais, priorizadas no mundo globalizado e flexível, que tem demandado, na atualidade, uma

> capacitação voltada para a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas (OLIVEIRA, 2016, p. 109).

Podemos refletir que a concepção de Educação Profissional implantada era proporcionar uma educação fragmentada e desvinculada de uma formação mais emancipatória e crítica, quando suprimiram a formação politécnica pelas propostas da política neoliberal. Quando propuseram aos programas de educação profissional serem organizados de forma modular, potencializando o mercado de trabalho e sobre este [mercado de trabalho] ser fonte de referência para promover educação para a sociedade, as autoras Aranha, Cunha e Millitão (1997) dizem:

> O governo pretende utilizar como referência inspiradora e única o mercado de trabalho e, assim, a educação profissional pretendia por ele incorre em outra grave distorção: reflete uma concepção instrumental, restrita a empresarial para a educação, em estreitos direcionamentos demandados pelo capital. Sabemos que, além de uma vocação para apresentar demandas educacionais restritas às suas necessidades produtivas, o mercado tem um caráter injusto e excludente, não devendo, portanto, constituir-se em referencial primordial para qualquer processo educacional (ARANHA; CUNHA; MILITÃO, 1997, p. 9).

Com o Decreto n° 2.208/1997, que estabeleceu a Reforma do Ensino Técnico, impediu a integração entre o Ensino Profissional integrado com o Ensino Médio, cujo documento visou a reedição do que propunha na Lei de 1996 sobre a Educação Profissional, tornando-se uma estratégia política de enfraquecimento à resistência da sociedade civil e como disse Oliveira (2003) minar, também, a comunidade Cefetiana, calando as vozes de quem se contrapunham e inviabilizando a participação crítica, [com o Decreto] não há discussão, apenas impõe-se o seu cumprimento.

No escopo do texto da LDB sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional ter utilizado o termo “articulação” entre um e outro e não “integração”, além de gerar diversas interpretações duvidosas, com o decreto já mencionado anteriormente, a Educação Profissional passa a ser ofertada concomitante ou em sequência ao Ensino Médio, com a formação voltada aos setores produtivos desvinculada da Educação Tecnológica.

Essa Reforma do Ensino Profissional foi bastante criticada por aqueles que estudam a linha de pesquisa: Trabalho e Educação. A comunidade dos CEFETs acreditava que a Educação Tecnológica estava descaracterizada, uma vez que esta já era desenvolvida nas instituições federais e, também, por promover um currículo baseado em módulos, desenvolvendo um trabalho no ensino por competência. Outra crítica também relevante é que a Reforma trouxe

ideais que atendiam às premissas do mercado, do setor produtivo, afastando o setor público da responsabilidade do financiamento da Educação Profissional e não permitindo a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contribuindo e consolidando a histórica dualidade estrutural.

Esse Decreto foi um rolo compressor na construção histórica da Educação Profissional no que se refere à proposta do Ensino Médio Integrado realizada pelas unidades da rede federal, no qual foi extinta com a justificativa de não receber recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional. Foi nesse período, que o sistema do governo permitiu expressiva participação do Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SENAR), em oferecer cursos de curta duração de qualificação profissional.

Os documentos normativos que visavam a Reforma da Educação Profissional, evidenciaram que os fundamentos de uma Educação Politécnica, Unitária e Tecnológica foram extintos desde o primeiro projeto da LDBEN, em consonância com os ideários da política neoliberal. Sobre aqueles que adentravam no Ensino Médio, especificadamente os jovens, que viam a dificuldade entre estudar e trabalhar, o Parecer CNE/CEB° 15/1998 diz que:

> A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois desse último. Vale lembrar, no entanto, que mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem-de nível superior ou não-intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: construir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros (BRASIL, 1998).

Com a definição das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabeleceram-se no documento as competências profissionais para cada área técnica, para as habilitações e qualificações, e ainda constam sobre as competências para a Educação Profissional iniciarem desde o ensino fundamental. Sendo este último, considerado desafiador pela baixa qualidade do ensino público no país.

A Diretriz Curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico prevê o ensino por noção de competência, que é definida por Oliveira (2016) como uma forma de atribuir ao trabalhador a responsabilidade de desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições flexíveis do mercado de trabalho para manter-se empregado. Como bem definiu Ramos (2011) na Educação Profissional, a noção por competência assumiu contornos operacionais que se tornaram atividades requeridas pela natureza do trabalho.

As políticas públicas para a Educação Profissional, realizadas pelo sistema governamental nos anos 90, foram criadas pelas ideias da política neoliberal no, então atual, presidente da República daquele tempo, Fernando Henrique Cardoso. Sobre a Reforma do Ensino Técnico e o que está por traz dos ideários dessas políticas, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que:

> Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregos ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de "empregabilidade" e "competências" um importante aporte ideológico, justificando, entre outros projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38).

Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa metas e estratégias para a Educação do país, compreendido entre os anos de 2001 a 2010, através do Projeto de Lei de n° 10.172/2001, em linhas gerais, estabeleceram as prioridades, a fim de responder às demandas sociais e a qualidade. Entre as metas estavam expressas o acesso ao ensino médio aos jovens que cumprem a etapa do ensino fundamental e, também, aos jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino, bem como sobre a oportunidade de acesso à educação profissional complementando a educação básica, como forma permanente de desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2001).

Com relação à Educação Profissional, o PNE (2001-2010) definiu 15 metas específicas para essa modalidade, dentre elas trata a necessidade de "[...] mobilizar, articular, e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional"; 'Triplicar, a cada cinco anos, a oferta de Cursos Profissionais Básicos, de Formação Técnica de Nível Médio" e "[...] de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho" (BRASIL, 2001).

As forças sociais progressistas previam que através do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, pudessem mudar os projetos de sociedade da década de 90 e, por ventura, houvesse mudanças significativas nas áreas sociais, políticas econômica e educacional. O que ficou evidente é que, embora esse governo tivesse realizado nas questões sociais, através das políticas de assistência e programas direcionados às classes populares e ao atendimento às reivindicações de velhas pautas dos movimentos sociais, não houve rupturas mais estruturais, no que diz respeito à política macroeconômica.

Sobre a Educação Profissional, o Governo assumiu o compromisso com os educadores de revogar do Decreto 2.208/1997, que era considerado, para essa modalidade de educação, retrogrado no que tange a uma educação crítica e emancipatória aos sujeitos. Houve audiências, seminários nacionais para discutirem os rumos da Educação Profissional e do Ensino Médio e de incluir na proposta da Educação Profissional, uma Educação Politécnica e Tecnológica para o nível médio.

Nesse processo de luta por parte dos educadores progressistas da educação, o decreto 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004, que definiu um arranjo novo à Educação Profissional, retornando à oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrado ao Ensino Médio. Retomar a esta oferta representa significativo avanço na educação, com vistas em direcionar as ações voltadas para um Ensino Médio Politécnico, a fim de superar com o sistema dual educacional superando as dualidades das classes.

Com a reorganização da estrutura do Ministério da Educação, criou-se a Secretaria de Educação Básica (SEB), tendo como responsabilidade formular políticas para a Educação Infantil ao Ensino Médio e consequente a isto, foi instituída a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável em âmbito nacional pela política para a Educação Profissional e Tecnológica. Por um lado, a SEB responsável pelo Ensino Médio e por outro a SETEC, também, essa restruturação evidenciou um dualismo formalizado pelo próprio ministério.

Sobre as mudanças conferidas através do Decreto 5.154/2004 e aos diferentes níveis e formas de ofertar a Educação Profissional, o Parecer CNE/CEB de n° 39/2004 prevê a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, passando a oferecer três ofertas de Educação Profissional, a saber: O Ensino Médio

Integrado, Educação profissional concomitante e a Educação Profissional subsequente. Tratando sobre o Ensino Médio Integrado, Oliveira (2016) salienta que:

> O Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma Educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da histórica dualidade estrutural, vivenciada pela educação brasileira. Por outro, as formas concomitante e subsequente, muitas vezes desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humanista e reflexiva (OLIVEIRA, 2016, p. 142).

Diante do que propõem a Lei de Diretrizes e Bases e o Decreto n° 5.154/2004, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), em 2005, com o objetivo de integrar a qualificação profissional com as Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O PROEJA oferecia cursos e formação inicial e continuada de trabalhadores e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos CEFET´S, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O PROJOVEM foi criado para elevar a escolaridade dos jovens e adultos, depois da conclusão do ensino fundamental, como também a qualificação profissional para a inserção produtiva, desenvolvimento da cidadania, ações comunitárias com solidariedade e intervenção na sua comunidade. Foi criada, também, a Secretaria Nacional de Juventude, com vistas a formular e articular programas nacionais que possam atender ao público jovem de 15 a 29 anos.

Esses programas buscam ao atendimento voltado para a escolarização daqueles identificados como os excluídos e marginalizados, de uma sociedade que não teve acesso à educação, ou por algum motivo essa permanência foi interrompida.

Para Kuenzer (2006) tratando sobre os programas já mencionados, não fazem relação com a educação básica e o que propõem são ações formais de políticas educacionais voltadas para a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores, mas que de fato na prática o que existe mesmo é um discurso demagógico de inclusão e uma formação desmantelada voltadas para trabalhadores precarizados.

No ano de 2008, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi incluída na redação da Lei de Diretrizes e Bases, através da Lei n° 11.741/2008, que dispõe sobre a oferta

na forma integrada ao Ensino Médio. Nesse período, houve uma expansão com o aumento de vagas da Educação Profissional e ampliação nos números de instituições federais, estaduais e municipais que ofertam cursos para a formação profissional.

Nesse mesmo ano, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Foi significativa a ampliação das vagas da Educação Profissional no governo Lula, que embora tenham diminuído os índices de pobreza e exclusão social no país, com relação às políticas públicas para a Educação Profissional e a relação com o Ensino Médio continuou existindo fragilidade, pois parte dos programas desenvolvidos para a formação técnica ficou desarticulado com a formação humana, científica e cultural. No que diz respeito ao Ensino Médio, não foi desenvolvido em uma abordagem politécnica, que pudesse promover uma formação crítica e emancipatória.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, articulada à Educação Profissional, Pacheco e Aranha (2010) destacam que as políticas públicas devem reconhecer a singularidades dos estudantes da EJA, e alicerçar ações educacionais que possam atender às necessidades e anseios desses estudantes, por meio de uma organização específica, um currículo adequado a esse grupo em especial.

Podemos refletir que embora não houvesse mudanças mais estruturais, é importante ressaltar que dentre as políticas públicas para a Educação Profissional, o retorno do Ensino Integrado e a ampliação da oferta pública dessa modalidade em questão são considerados avanços significativos. Um retrocesso para essa modalidade foi a criação da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, delegando as duas secretarias, o trabalho com o Ensino Médio de forma desarticulada, instituindo um dualismo na educação. Ainda, com a exclusão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica não configurou ser um avanço.

Na sucessão do Governo Lula, a presidenta Dilma Rousseff deu continuidade aos programas de governo e no que se refere à Educação Profissional, em 2011, estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica, com a participação do Sistema S.

Para Oliveira (2016), o PRONATEC foi duramente criticado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Segundo eles [os membros da Confederação], o Programa pode oferecer riscos ao desenvolvimento da Educação Profissional e promover um reducionismo curricular nos cursos de curta duração para a formação profissional. Outros autores criticam ainda por utilizar recursos públicos, transferindo para as instituições privadas, nas quais os cursos do PRONATEC são considerados descomprometidos com uma formação de qualidade.

O Parecer CNE/CEB n° 5/2011, que institui sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não apresentou respostas às expectativas daqueles que lutam por uma educação crítica e emancipatória de superar questões mais estruturais e romper com o dualismo histórico. Por outro lado, o ponto positivo desse documento é que reconhece uma formação integrada, baseada na concepção unitária, que possibilita a apreensão com o conhecimento e a compreensão das relações produtivas articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (BRASIL, 2012). Sobre assa relação histórica entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, Oliveira (2016) conclui que:

> Em síntese, ao longo dos anos, a relação da Educação Profissional com o Ensino Médio vem se desenvolvendo de uma forma ambígua e contraditória. Assim, em certos períodos históricos, se priorizou a integração entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio como ocorreu em 1971, devido à implementação da profissionalização compulsória e, em outros, se determinou uma completa separação entre eles, como se vivenciou, por exemplo, após a veiculação do Decreto 2.208/1997, que dispôs sobre a Reforma da Educação Profissional (OLIVEIRA, 2016, p. 178).

Diante do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), que prevê metas e estratégias relacionadas à Educação, organizado através de eixos principais e no que se refere à Educação Profissional e ao Ensino Médio e a sua relação inclui uma meta voltada para o financiamento educacional, em específico para a Educação Profissional e não inclui parcerias com instituições privadas, dando ênfase à oferta pública, gratuita e de qualidade promovendo uma superação com a dualidade por meio da articulação entre a formação geral e profissionalizante.

Podemos refletir sobre a inclusão do Ensino Integrado, no âmbito da educação pública e gratuita conforme prevê o Plano Nacional de Educação; além disso, apontam outros percursos para uma Educação Politécnica, voltada para a formação crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos. Com essa inclusão e resgate do Ensino Integrado, que tem como objetivo promover

uma educação mais humana, científica e tecnológica, voltada para uma formação cidadã, crítica, inclusiva, empenhada pelo desenvolvimento de forma sustentável da comunidade, localidade em que vive.

Diante dos avanços, a partir da Constituição de 1988, foram necessárias ainda outras mudanças na Educação Profissional e Ensino Médio, para que possam diminuir as injustiças e as desigualdades e promover uma formação voltada tanto para o mundo do trabalho, quanto mais humana, garantindo condições dignas de sobrevivência das pessoas. Com relação às metas previstas pelo PNE vigente para a educação, de forma mais geral, é importante o acompanhamento pela sociedade civil, dos profissionais da educação, sobre essas metas e estratégias como forma de implicação social, com vista numa sociedade menos desigual e com mais justiça social.

2.3 PROEJA: PROGRAMA DE ATENDIMENTO PARA JOVENS, ADULTOS E TRABALHADORES

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto de n° 5.478/2005, no âmbito da rede federal, é considerado como uma política inclusiva para os jovens e adultos que tiveram historicamente seus direitos negados pelo estado e que surgiu para diminuir as injustiças sociais, aumentar o número de vagas para a EJA e elevar a escolaridade dos jovens, adultos e trabalhadores. Assim, o programa está intimamente ligado à Educação Profissional, porque prevê ações integradas da Educação Básica com a formação profissional.

Conforme diz o nome do Programa, este antevê a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA, e através do Decreto de n° 5.154/04, que dispõe sobre a possibilidade de ofertar a formação integrada, serão aprofundadas, posteriormente, informações sobre os movimentos de lutas por integração como projeto de emancipação dos sujeitos da educação profissional, no qual tal decreto é resultado desse movimento.

Essa possibilidade de integração revelou ser um avanço importante para a Educação mais geral, uma tentativa de resolver uma velha demanda da ausência de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Através de reivindicações advindas de estudiosos da educação, movimento civil, pela revogação do Decreto n° 2.208/1997, por não representar as necessidades reais dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores, foi criado o Decreto n° 5.154/04 que trazia um debate em torno de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica.

> O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Conforme os autores citados, o Decreto 5.154/04 foi um conjunto de lutas por um grupo de estudiosos e educadores progressistas que viam a necessidade de romper com algumas contradições históricas, uma delas era a desarticulação da educação profissional com a educação básica e promover uma educação integrada.

Esse debate sobre a integração da formação geral e formação profissional foi intenso na década de 80, no processo de redemocratização do país, pelas lutas dos movimentos civis em defesa da escola pública e de todos. É uma disputa histórica, que tem caráter político e ideológico por diversos setores da sociedade. Diante disso, cada grupo político prevê um modelo de educação que atenda aos seus ideais e que visem diversos projetos para a reestruturação, nesse caso do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Refletindo criticamente sobre o contexto histórico, político e os aportes legais sobre a Educação Profissional, identificam-se as disputas em torno de qual educação se deseja e qual se quer ofertar, desdobrando-se em interesses ideológicos que se arrastaram, ao longo da educação mais geral: a disputa por educação para a emancipação e, por outro lado, uma educação para manutenção das forças de produção. Os primeiros projetos da LDB previam uma formação politécnica, relacionada à teoria e à prática, incluindo os processos produtivos, mas não tiveram apoio para aprovação dessa proposta no que veio a culminar no projeto da LDB de 9.394/1996, Decreto n° 2.208/1997 e Portaria 646/1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

> Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n° 2.208/1997 e outros instrumentos legais

> (como a Portaria n° 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por inciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua formação política de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Mesmo com a revogação do Decreto 2.208/1997, Moura (2006) cita que alguns princípios desse Decreto foram ainda considerados, como a oferta da Educação Profissional subsequente e concomitante ao Ensino Médio, sendo que o novo Decreto 5.154/04 não conseguiu romper com a dualidade estrutural, visto que nesse debate e disputa, muitos empresários estavam interessados em manter as velhas propostas, entre esses o que pertenciam ao grupo de Aprendizagem Nacional (Sistema S)[6].

O Decreto de n° 5.154/04 propunha a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional em uma perspectiva de ofertar uma formação baseada nos princípios científicos-tecnológicos do trabalho para a formação de trabalhadores. Conforme já apresentamos, esse decreto foi promulgado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha uma perspectiva de ser um governo democrático de bases populares, nada mais coerente de que voltar às velhas pautas de reivindicações dos movimentos civis e sociais, com respeito a uma educação voltada para as classes populares:

> A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quando ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidencia a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Conforme disse os autores, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) é no ensino médio que se evidencia uma maior expressão de um dualismo instalado na educação brasileira, é nesse segmento que se confirmam as contradições existentes, através do sistema capitalista.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e possui, em sua maioria, um público de estudantes jovens ou adultos, sendo que os conhecimentos instituídos como currículo

[6] É denominado de Sistema S, organizações gerenciadas pelos órgãos sindicais de representação empresarial. Faz parte desse grupo o setor da indústria (Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)), setor do comércio Secretaria Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENC), setor Agrícola Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR) e setor de transporte Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

escolar para este segmento, devem contemplar as necessidades de formação para o mundo do trabalho, seus projetos de vida e conhecimentos científicos tecnológicos (Lei de Diretrizes e Bases). Nesse ínterim, muitas das vezes esses conhecimentos instituídos perpassam por uma disputa político-ideológica de um sistema neoliberal que institucionaliza uma educação baseada nas estruturas de classes, um dualismo instalado que separa o grupo de classes entre os que irão ter uma formação técnica, os mais pobres da sociedade e os que terão uma formação propedêutica para o ensino superior, as elites.

Pelo enfrentamento para chegar até a promulgação do Decreto n° 5.154/04, criou-se o Decreto de n° 5.478, que institui no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que através desse aporte legal, estabeleceu qual o âmbito de oferta para o PROEJA.

Diante da Portaria de n° 2.080/2005, estabeleceram-se Diretrizes para as Instituições Federais (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) para que essas mesmas instituições ofertassem o PROEJA, a partir de 2006, de forma integrada com o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA oferece cursos para a formação profissional com objetivo de elevar a escolaridade dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores. Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante com o Ensino Médio. A forma integrada compreende uma matrícula única, possuindo um currículo que contempla a formação geral unificada e a formação profissional.

O modo como os cursos são oferecidos pelo PROEJA são: *A educação profissional técnica de nível médio,* para aqueles que já concluíram o ensino médio e desejam um certificado técnico; *a formação inicial e continuada com o ensino médio,* que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entende-se por formação inicial, àqueles que iniciam os trabalhos em uma área profissional, como uma primeira formação, e a continuada, são todas as experiências formativas após o trabalhador já ter adquirido uma primeira formação. *A formação inicial e continuada com ensino fundamental* para aqueles que concluíram a primeira etapa do ensino fundamental.

Sobre o currículo dos cursos de formação inicial e continuada do PROEJA, deve conter 1.600 horas de carga horária máxima, assegurando-se o mínimo de 1.200 horas para a formação

geral e 200 horas mínimas para a formação profissional. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio deveriam ter carga horária de 2.400 horas, destinando 1.200 horas para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida pela respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2005a).

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada se dá também com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de forma simultânea, com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação para o trabalho, como esclarece o Parecer CNE/CEB n° 39/04.

> A forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará oferecendo dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com matrícula única. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola [...] garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso (BRASIL, 2004).

O Decreto de criação do PROEJA foi revogado pelo Decreto n° 5.840/05 para que pudessem ampliar as Diretrizes do Programa, seus princípios e fundamentos sobre um currículo integrado contemplando a modalidade EJA. Quanto ao alargamento da oferta dos cursos do PROEJA, para além das redes federais de ensino, foram inclusos o "Sistema S". Além disso, o referido Decreto prevê que os cursos do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único (BRASIL, 2006).

O Documento Base (BRASIL, 2007c) do PROEJA salienta ser 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 que a ela [educação] não teve 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.

Através desse documento, que deixa claro qual público se destina ao referido Programa, surgiu para o atendimento de pessoas excluídas, a saber os jovens e adultos, que não foram assistidos pelo sistema educacional e têm uma dívida histórica com esses socialmente marginalizados.

Para implantar o PROEJA nas redes federais de ensino foi uma ação desafiadora, visto que essa mesma rede não trabalhava com o público da EJA. Dessa forma, promoveram intensos debates acerca do currículo integrado do Programa, por inciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), através de decreto ministerial. Diversos grupos envolvidos como os representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas (RFEPCT), do Fórum Nacional de EJA, pesquisadores que se reuniram para a produção do documento base do programa:

> Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe – mesmo que tardiamente – repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007c).

A rede federal de ensino foi indicada para a implantação do PROEJA, mas, por outro lado, a mesma não possuía a experiência em trabalhar com o público da EJA, o que incorreu em desafios constantes para essas Instituições. Entende-se que para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é necessário compreender quem são esses sujeitos, que são aqueles que tiveram um processo educativo truncado, um grupo que abarca a diversidade e como tal deve ser levado em consideração.

É importante abordar, aqui, quais os princípios e as concepções que embasam o PROEJA, que segundo o Documento de referência, propõe um trabalho que tem natureza filosófica atribuída à integração, que é o trabalho, no qual expressa uma concepção de formação humana, com base nas dimensões da vida, dos processos educativo e produtivo, visando uma formação omnilateral[7] que tem o fundamento em Marx, com respeito a uma formação completa do homem.

> Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência, e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender

[7] Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana, que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

> por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (BRASIL, 2006).

Pode-se perceber que a concepção firmada pelo programa é voltada para uma formação que possa contribuir para a integração sociolaboral em uma perspectiva de inclusão social de acesso à educação de forma permanente.

Conforme salienta o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007c) esse Programa tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Essa concepção de formação pode auxiliar para o enriquecimento profissional, não tão somente, mas também na dimensão cultural, científica, política das populações por não dissociar essas dimensões atreladas ao exercício de práticas cidadãs e com as sociedades.

Para discutir a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de EJA, implica em se debater sobre o rompimento da histórica dualidade estrutural e a formação técnica, que ao longo dos anos, previu uma educação instrumental voltada somente para as classes trabalhadores e populares, visto que o PROEJA tem um público específico, que são os jovens, adultos e trabalhadores. Um dos princípios básicos do Programa está relacionado à inclusão dessas pessoas à educação em uma das ofertas promovidas pelo setor público. Dessa maneira, assume uma educação em uma perspectiva do direito à educação e dever do estado. Outro princípio com relação ao PROEJA está voltado ao direito à educação básica, como direito universal, envolvendo o ensino fundamental e médio.

O Programa leva em consideração os aspectos geracionais, questões de gênero, as relações étnico-raciais, como fundamentos para a formação humana, levando em consideração os processos de construção indentitários. Sendo que, a política do PROEJA está intimamente ligada ao trabalho como princípio educativo. Por conseguinte, a integração com o ensino médio em uma perspectiva do trabalho, como princípio que educa, leva à compreensão que são as pessoas que produzem sua condição de trabalho pelo trabalho, com o objetivo de transformar a si mesmo e o mundo.

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade da EJA, considerando uma integração com o ensino médio, prevê um projeto-pedagógico único e de um currículo integrado, incorporando concepções, princípio, diretrizes, para a oferta integrada, independente se for ofertado no modo subsequente ou concomitante (BRASIL, 2007c).

No que se refere à proposta de um currículo integrado, pode-se refletir sobre o que diz Ciavatta (2005), que define sobre o currículo integrado no sentido de completude.

> 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 (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O currículo integrado do PROEJA prevê o enfoque com o trabalho como princípio educativo, buscando esse conceito, a partir das ideias de Marx, de forma que o trabalho permita aos sujeitos compreenderem o sentido econômico, histórico, social, político e cultural das Ciências e das Artes.

Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a organização do currículo do PROEJA devem seguir o que define o Documento Base do referido programa:

> a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24) (BRASIL, 2007c).

O trabalho com o currículo integrado é uma forma de inovação pedagógica com o segmento do ensino médio, em resposta à histórica desarticulação entre a educação básica e a educação profissional, aos sujeitos sociais, pois é uma concepção que privilegia ao trabalho e aos diferentes saberes produzidos socialmente nos mais diversos espaços. É uma proposta que não promove uma formação para o mercado de trabalho, mas sim, baseada na formação integral de pessoas como uma maneira de compreender a si mesmo, as sociedades e o mundo.

Sobre os programas da Educação Profissional e nesse caso o PROEJA, Kuenzer (2006) faz uma análise crítica e reflexiva, não só para a modalidade em questão, mas na situação da educação de maneira mais geral:

> Assim é que os projetos contemplam uma amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado desse conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

O que a autora salienta é que embora a formação para os trabalhadores, baseada na dimensão da cidadania, do conhecimento científico-tecnológico, se configure em inclusão e justiça social; por outro lado, uma formação básica sem uma articulação com a educação profissional e um ensino que não apresenta ser de qualidade, incorrerá em mais um programa de formação para trabalhadores que reforçam no consumo de força de trabalho e na ausência de formação emancipatória. Por outro lado, Pacheco e Aranha (2012) referindo-se ao PROEJA disseram:

> Motivou resultados significativos, não apenas no que se refere ao rompimento com a lógica de ensino dualista, mas também, no sentido de reverter uma visão tradicional de escola que marca o imaginário das pessoas jovens e adultas. Mostrando-se, pelo menos no campo das concepções, que é uma iniciativa que também se apresenta como uma possibilidade de realmente articular a formação geral à técnica, com vistas à inserção e à permanência no mercado de trabalho, reconhecendo o lugar de trabalhador para além da submissão ao mercado (PACHECO; ARANHA, 2012, p. 27).

Nesse ínterim, pode-se perceber que uma iniciativa como esta, um programa de articulação com a Educação Básica e Educação Profissional na modalidade da EJA, prevê não somente ganhos mais estruturais, como por exemplo, o rompimento da dualidade, mas a possibilidade, também, da reversão de uma visão de uma escola do passado, que é do conhecimento dos jovens e adultos.

2.4 O PROEJA NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Para tratar sobre o PROEJA na rede estadual da Bahia será necessário retomar a um marco importante na trajetória da Educação Profissional neste Estado, que foi a criação do Plano de Educação Profissional da Bahia, no ano de 2008.

O referido plano foi fruto de participação entre a sociedade civil organizada de diversos segmentos sociais, que através de diversas reivindicações para a construção coletiva do Plano Plurianual (PPA) (2008-2011), puderam exigir ao governo do estado da Bahia, melhorias em âmbitos diversos, tais como saúde, educação, desenvolvimento social e outros, tão prioritários quanto estes descritos anteriormente, presentes nos territórios de identidade.

A participação dos diversos segmentos e representantes de entidades sociais somaram mais de 8.343 propostas no que culminou em programas e ações das Secretarias do Governo do Estado da Bahia no PPA do quadriênio de 2008 a 2011 (BAHIA, 2007).

Diante da construção da proposta de forma participativa, o Plano da Educação Profissional da Bahia surgiu para atender reivindicações pertinentes da sociedade civil organizada que exigiu do estado, uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Este Plano está sob a responsabilidade da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), que tem como objetivo planejar, coordenar e promover ações para a Educação Profissional no Estado da Bahia, conforme já exposto neste trabalho.

Trazendo para esta discussão os aspectos legais da implantação da rede estadual de ensino, como tentativa de atender as antigas reivindicações de uma Educação Profissional integral, integrada, emancipatória aos sujeitos, reflete-se que o ano de 2008 foi significativo para esta modalidade de educação na Bahia.

É importante destacar que somente no ano de 2009, a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) dispôs uma Instrução Normativa de nº 03 de julho deste mesmo ano, que definiu sobre as Orientações Curriculares e a matriz curricular para a rede estadual de ensino, no âmbito da Educação Profissional. Este é um documento que indica também a inclusão do PROEJA na rede estadual, que neste aspecto ficou evidente a oferta de cursos da educação profissional antes mesmo de institucionalizar uma proposta pedagógica específica para esta modalidade.

Nesta referida Instrução Normativa n° 03/09 de 30 de julho de 2009, explicita como será a matriz curricular do PROEJA no estado, fazendo referências a outros aportes legais nacionais que normatizam a Educação Profissional no país.

A Instrução Normativa mencionada ancora-se em bases legais que fundamentam a Educação Profissional, na qual incluíram como referência a legislação nacional, decretos e resoluções que regulamenta este ensino. Mediante isto, a SUPROF institucionaliza como será o currículo da Educação Profissional na rede estadual de ensino, em extensão o PROEJA.

O Ministério da Educação orientou sobre a rede que pode ofertar o PROEJA, que a princípio foi a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as Redes Estaduais, Redes Municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (Sistema S).

No que diz respeito à rede estadual de ensino, no qual é o universo desta pesquisa, para que possam ofertar o PROEJA nesta mesma rede, o Ministério da Educação exorta que o Estado deve organizar-se para assumir esta política pública de integração com a Educação Básica e a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A orientação do Ministério da Educação é que a rede deva selecionar as escolas que ofertam a Educação de Jovens Adultos e Educação Profissional para que participem do PROEJA. Assim, faz-se necessário que a gestão da Secretaria de Educação do Estado possa, juntamente com os profissionais das unidades escolares, professores, diretores, construir uma proposta pedagógica integrada, sem perder de vista as especificidades locais.

Para uma consolidação da proposta pedagógica integrada, a rede estadual que for assumir o compromisso e ofertar o PROEJA em sua rede de ensino, necessitará realizar a formação continuada do coletivo de professores, diretores escolares, com vista na formação integrada dos sujeitos da EJA.

No caso da rede estadual de ensino, o financiamento do curso PROEJA é através do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB ou pela adesão do Programa Brasil Profissionalizado.

Sobre o Programa Brasil Profissionalizado, foi instituído no ano de 2007 através do Decreto nº 6.3012, de 12 de dezembro, sendo que é uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este programa visa o fortalecimento do ensino médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de educação profissional.

No portal do Ministério da Educação-MEC depõem sobre a atuação do Programa Brasil Profissionalizado com foco na oferta de cursos técnicos de nível médio integrado, principalmente nas redes estaduais de ensino:

> O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Os recursos do Brasil Profissionalizado são repassados para os estados por meio de Termos de Compromissos - desde que o programa passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) - para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas. As ações do Brasil Profissionalizado são geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2017).

Para que a rede estadual possa participar do programa é necessário assinar o compromisso Todos pela Educação, definido pelo Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação, junto à União em regime de colaboração entre os estados e municípios, através de programas e ações de assistência técnica, que visam a qualidade da educação básica. Em seguida, deve-se formalizar a participação a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cadastrar os dados dos responsáveis pela execução do programa na plataforma no SIMEC, que é o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC.

Ainda na plataforma SIMEC, deverá inserir o diagnóstico e plano de ações para a expansão da educação profissional da referida rede estadual de ensino. Orientado por um técnico do MEC, que deve ser solicitado pela secretaria de educação do estado, deverá fazer um diagnóstico e plano de ação para ser analisado pelos responsáveis do SETEC. Após aprovação do plano, este é encaminhado para a consolidação do convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou para atendimento como assistência técnica.

Quanto à rede de ensino do estado da Bahia, com respeito à Educação Profissional, as fontes de financiamento são o Tesouro Estadual e o Fundo Nacional de Desenvolvimento. No que cita o Programa Brasil Profissionalizado e o referido plano de ação descrito anteriormente,

a Secretaria de Educação do Estado explicita como esta mesma rede faz a gestão desse recurso para a Educação Profissional:

> O plano de ação é uma ação da Educação Profissional, do Programa Expansão da Educação Profissional, que visa atender a uma demanda dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional e de escolas estaduais que ofertam educação profissional, no sentido de minimizar as carências que têm impactado no funcionamento dos cursos. A Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional decidiu pelo repasse de recursos para financiamento das ações prioritárias, voltadas para garantir o funcionamento das atividades pedagógicas, com qualidade. Os recursos são repassados para os Caixas Escolares das unidades que são beneficiadas (BLOGSPOT, 2018).

Conforme exposto, a SUPROF decidiu pelo repasse do recurso financeiro do Programa Brasil Alfabetizado para as Caixas Escolares, com o objetivo de gerir o financiamento, a fim de garantir o funcionamento dos cursos nos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional.

No âmbito da estrutura educacional no que refere-se ao PROEJA na rede do estado da Bahia, destaca-se sobre o currículo instituído pela Superintendência aos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Ao retomar sobre este currículo, a Instrução Normativa de n° 03/09 de 30 de julho de 2009, resolve que:

> Art. 1º A matriz curricular dos Cursos de Educação Profissional, referenciados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas diversas modalidades, deverá contemplar todas as disciplinas da Base Nacional Comum, as disciplinas da Parte Diversificada/Formação Técnica Geral e da Parte Profissional/Formação Técnica Específica de acordo com o curso profissional técnico adotado.
>
> § 1º A Formação Técnica Geral caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).
>
> § 2º A Formação Técnica Geral, enquanto estratégia metodológica de integração de conhecimentos no currículo e abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, deverá ser utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral (Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais (BAHIA, 2009).

Ao tratar sobre a Formação Técnica Geral (FTG) que é explicitada no documento acima, no § 1º como um *conjunto de conhecimentos* e depois no § 2º *como estratégia metodológica* pode-se identificar um truncamento nos conceitos definidos a FTG, pois o conjunto de conhecimentos ao qual se refere, deveria estar fundamentado a alguma teoria defendida por esta

rede de educação para que possa oferecer sustentação às estratégias didáticas no interior das escolas. Do mesmo modo, dizer que a Formação Técnica Geral é, também, uma estratégia metodológica, sem indicar qual aporte teórico de sustentação, torna-se o entendimento confuso, quando não é explicitado nos documentos de referência. No que diz respeito ao currículo da Educação Profissional na rede estadual de ensino, Lima (2013) diz que:

> Os currículos das disciplinas da base nacional comum podem influenciar as da formação técnica específica e vice-versa. Além desta estratégica, a rede estadual da Bahia adotou a "formação técnica geral" no currículo de todos os seus cursos. Elaborado originalmente por Maria Mascellani e aplicada com sucesso nas experiências do movimento sindical, trata-se de um conjunto de componentes curriculares que servem de ponte entre a educação básica e técnica. No caso baiano: Linguagem-Inclusão Digital/ Biologia- Saúde, Segurança e meio Ambiente/ Filosofia-Ética e direitos do trabalho e Iniciação Científica/ Sociologia-Organização do Processo de Trabalho e Organização Social do Trabalho. (LIMA, 2013, p. 15).

Diante do que explicitou Lima (2013), no qual esclareceu sobre o currículo da educação profissional na rede do estado da Bahia, buscou referência nas experiências do movimento sindical e que resultou numa matriz curricular que incluiu conhecimentos sobre a FTG como uma estratégia para integrar o currículo escolar.

Sobre a Formação Técnica Específica (FTE), o documento 03/2009 norteia como serão os componentes que constituirão a área específica técnica de cada curso profissional.

> § 3º A Formação Técnica Específica - FTE contempla o conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional, devendo dialogar com a Base Nacional Comum e a Formação Técnica Geral, propiciando aos educandos/as a qualificação sócia-técnica necessária à atuação no Mundo do Trabalho (BAHIA, 2009).

Pode-se perceber que no documento está clara a orientação sobre os âmbitos da formação técnica geral e específica à exigência do diálogo com a Base Nacional Comum, sem perder de vista a formação profissional dos estudantes, a qualificação para o mundo do trabalho, como uma estratégica de também integrar o currículo da escola. Cabe inferir que na prática do Centro Estadual de Educação Profissional pesquisado, não há espaço para o diálogo fluente entre os professores das áreas técnicas e daqueles da base nacional comum. Este espaço ao qual se referem, são reuniões específicas para atividades complementares de planejamento pedagógico individual e coletivo dos docentes no interior do centro de educação profissional.

Para melhor compreensão do tema estudado, analisou-se uma matriz curricular do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e identificou-se que ela é formada por componente curricular da Base Nacional Comum, Eixo Diversificado e Eixo Tecnológico que são disciplinas que dizem respeito à área técnica profissional. Na rede do estado da Bahia, a matriz curricular dos cursos PROEJA é composto, também, pela Base Nacional Comum, Formação Técnica Geral, Formação Técnica Específica e dos Estudos Interdisciplinares, sendo um desenho curricular específico da rede estadual de ensino.

Pode-se perceber que na rede do estado da Bahia o PROEJA possui um desenho curricular específico, no qual não se assemelha aos das redes federais de ensino. É importante esclarecer que houve esforços positivos para que pudessem inserir na rede estadual cursos técnicos voltados para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Neste caso, destaca-se o PROEJA que nacionalmente foi criado como política de inclusão dessas pessoas com objetivo de elevar a escolaridade e garantir a formação profissional. Por outro lado, se reverbera no centro de educação profissional pesquisado, a forma aligeirada de como foi inserido o PROEJA na rede do estado da Bahia com uma proposta curricular que não possui significativa representatividade dos sujeitos das instituições da educação profissional.

Um indicativo da afirmativa anterior foi a criação do Plano de Educação Profissional ocorrer no ano de 2007 e somente em meados de julho de 2009, por meio de uma Instrução Normativa, instituiu as orientações sobre como seria a organização curricular dos cursos na rede estadual de ensino. Mediante este cenário de implantação de uma política pública para a Educação Profissional de forma aligeirada não poderia deixar de resultar em processos educacionais fragilizados.

Analisando a mesma Instrução Normativa citada, dá-se prosseguimento em evidenciar quais são os componentes curriculares que constituiu a Formação Técnica Geral para os cursos profissionais:

> Art. 2º A Formação Técnica Geral deverá constar em todos os Cursos de Educação Profissional Técnica e as disciplinas serão comuns a todos os cursos, constituindo um campo de conhecimento necessário à inserção e atuação no mundo do trabalho.
>
> Parágrafo Único - As disciplinas referidas no caput do artigo 2º são as seguintes: I Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho; II Sociologia - Organização Social do Trabalho – Empreendedorismo e Economia Solidária;

> III Filosofia – Ética e Direito do Trabalho; IV Filosofia - Metodologia do Trabalho Científico; V Biologia - Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho; VI Informática – Inclusão Digital (BAHIA, 2009).

Identificou-se que algumas disciplinas da FTG ligadas ao âmbito do trabalho, foi uma tentativa de conectar os componentes da base nacional e a FTE com objetivo na inserção dos sujeitos ao mundo do trabalho. De modo contrário a isto, é o componente Organização Social do Trabalho-Empreendedorismo e Economia Solidária, o tema sobre empreendedorismo está presente ao campo de empregabilidade pertencente a Pedagogia das Competências, que na prática houvera mudanças em algumas disciplinas a partir do ano de 2012.

Fazendo alusão a Pedagogia das Competências, incluída na definição das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico no ano de 1999, através da Resolução CNE/CEB nº 4 de 08 de dezembro, estabeleceram-se as competências profissionais para cada área técnica, e mediante esta reforma curricular no contexto da política neoliberal da época, instituía um perverso plano de educação em que desviava a atenção das pessoas sobre a realidade do desemprego estrutural. Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) trazem ao debate esse desvelamento, referindo-se às reformas curriculares da Educação Profissional:

> Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de "empregabilidade" e "competências" um importante aporte ideológico, justificando, entre outras inciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação) (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS 2005, p. 38).

Pode-se inferir que o conceito de empregabilidade e competências exigido aos trabalhadores não é algo novo. Estes conceitos, amparados em aporte ideológico de interesses econômicos, podem estar escamoteado em propostas curriculares perversas que estão na contramão de projetos para a emancipação humana e contra os sujeitos da EJA e da Educação Profissional, que são compostos pelo coletivo de mulheres, homens negros e negras, da periferia, do campo e do interior do estado.

Esta mesma ideologia pode estar presente quando elegem saberes para compor um currículo da educação profissional, como a disciplina empreendedorismo, que está ancorada na

ideia da retirada de responsabilidades do estado em gerar novos postos de trabalho, delegando a esse coletivo marginalizado, a responsabilidade de inserir-se no mundo do trabalho.

É importante informar que a matriz curricular do PROEJA na rede estadual de ensino sofreu algumas alterações após a Instrução Normativa 03/2009. A instrução normativa foi institucionalizada nos centros estaduais e territoriais de educação, que posteriormente foi revisada e resultou numa segunda versão da matriz curricular, a partir do ano de 2012, com a inclusão do âmbito dos *Estudos Interdisciplinares* na área técnica profissional. Os Estudos Interdisciplinares são formados por dois componentes curriculares: (1) Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica e (2) Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e visitas técnicas.

No centro de Educação Profissional pesquisado, evidenciou-se a incompreensão de alguns professores sobre o que seria na prática estes dois componentes curriculares descritos anteriormente. Os professores, referidos nesta pesquisa, são os articuladores do curso técnico em Administração PROEJA, no qual a pesquisadora teve contato direto, facilitando o acesso da mesma aos documentos e informações para análise e produção de dados.

A SUPROF produziu as ementas dos componentes curriculares dos cursos profissionais e neste caso, do curso técnico de Administração PROEJA, no qual os professores, gestores e coordenadores pedagógicos podem e devem ter acesso através do site da secretaria do estado de educação, onde estão inseridos virtualmente[8]. Para fins desta pesquisa, acessaram-se as ementas do curso técnico em Administração e identificaram-se nestes documentos alguns fundamentos que pertencem à proposta curricular do PROEJA nacional.

Sobre a inclusão dos seguintes componentes curriculares: *Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica* como disciplinas da matriz curricular do curso pesquisado, estas são desenvolvidas pelos professores como um componente que prevê o ensino de normas técnicas de pesquisa e iniciação científica. Isto tornou-se evidente nas falas dos estudantes confrontadas com as ementas do curso.

É imprescindível enfatizar, mais uma vez, que a rede estadual de ensino define a intervenção social como um princípio pedagógico no qual prevê a aprendizagem dos estudantes,

[8] BAHIA. **Ementas dos cursos.** Escolas. 2017a. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep. Acesso em: 13 maio 2017.

saberes escolares e, também, práticas de formação integral para compreender a dimensão do trabalho com foco na intervenção na comunidade que o próprio sujeito vive.

Visto a intervenção social ser um princípio pedagógico importante na proposta de educação da rede estadual, esta por sua vez é pouco compreendida pelos professores e um desafio relevante quando se trata de cursos profissionais que funcionam no noturno, neste aspecto os cursos PROEJA desta mesma rede.

Outro grande desafio para os estudantes é o estágio obrigatório. Para aqueles que trabalham durante o dia, em ramos de atividades distintos daquele que se está estudando, torna-se angustiante para os mesmos só poder fazê-lo quando concluirem o curso técnico. Além de ser um ponto de tensão para o centro de educação profissional pesquisado, provoca também diferentes situações, como poucas expectativas, instabilidades, desânimos nos estudantes que veem na educação profissional possiblidades de mudanças de vida, e isto deve ser considerado.

Identificaram-se situações relacionadas à formação do professor, principalmente no que se refere ao currículo do próprio centro de educação profissional em que atua. No contexto da pesquisa não foi identificado o tempo de formação em serviço, de orientação pedagógica, no qual contribui ainda mais para o isolamento do professor e para a superficialidade da compreensão sobre a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, tão presente na sua realidade do trabalho docente.

Mediante a problemática da formação do professor e do seu isolamento, Corrêa (2012) trata sobre a capacidade ontocriativa desse sujeito no espaço escolar pela busca do seu nível de consciência com vista na transformação.

> A problemática da formação do professor tornar-se-á mais densa quando colocada a questão da ontocriatividade: da busca da consciência do seu processo de autocriação, de suas práticas consideradas necessárias ou voluntárias, de suas ações objetivas e subjetivas, como ser humano. Embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente diante do ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros humanos-com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias-é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Para tal, talvez seja importante o professor ir além de sua individualidade e, de acordo com a perspectiva gramisciniana, forjar sua personalidade esforçando-se física e mentalmente para adquirir a máxima consciência - a consciência historicamente possível-do ambiente do qual é a parte nada neutra ou passiva. (CORRÊA, 2012, p. 140).

Percebe-se que diante dos desafios para a formação do professor, é possível sair da impotência e inércia e juntar-se aos pares que se convive no espaço da escola. Desta forma,

possam juntos(as) aglutinar esperanças para a transformação. É justamente através do aumento do nível de consciência do professor sobre o seu papel dentro dos centros de educação profissional, mediante as necessidades de outros sujeitos, os estudantes, pelo desejo de aprender, de inserir no mundo do trabalho, essas esperanças de mudanças podem ser integradas para mais professores no âmbito das escolas.

Ao tratar sobre o currículo e a prática pressupõem que quem a realiza é um sujeito, neste aspecto Sacristán (2000) diz que a atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. No caso do currículo do PROEJA da rede estadual de ensino, os professores pesquisados desconhecem os princípios fundamentais que sustentam a proposta curricular da educação profissional da sua rede e as discussões nacionais, isto configurará em uma prática distante da transformação, cidadã e crítica.

O professor esbarra-se nas determinações dos currículos de cima para baixo, ou seja, de forma verticalizada, que são os currículos instituídos sem que os sujeitos pudessem ter sido ouvidos. Mas, é através da relação que esse sujeito tem com a cultura, o meio social e os estudantes que os professores produzirão um currículo que será instituído por ele no espaço da escola.

Pergunta-se como inovar em um currículo que foi instituído de forma não participativa pelos importantes sujeitos das escolas, a saber os professores e estudantes, refletindo sobre a ótica às legítimas intencionalidades sobre as reformas curriculares? A inovação a qual propõe-se neste trabalho, está ligada aos ajustes que se pode fazer nos currículos escolares levando em consideração as reais necessidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Uma delas é provocar no interior do centro de educação profissional pesquisado contradições que promovam movimentos para a inclusão desses sujeitos.

Neste caminhar teórico de inovação do currículo escolar Sacristán (2000) diz que se empreendem as reformas curriculares para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Por isso, destacam-se, nesta investigação científica, os jovens, adultos, trabalhadores e não trabalhadores, do curso técnico em Administração PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional, para que esses sujeitos da pesquisa pudessem analisar o currículo

escolar do curso em que estão estudando e mediante a análise pudessem sugerir uma proposta de um currículo que atendesse as suas necessidades reais.

A realidade das reformas curriculares e a construção de currículos para as redes de ensino é insipiente à participação dos professores, gestores e estudantes. Ainda é pouco o número de estudos que apontam as sugestões desses sujeitos para a construção colaborativa dos currículos escolares. É desta forma, que esta pesquisa se torna um desafio e de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que na história da educação no país ainda traz a exclusão dos jovens e adultos e a dualidade histórica que tem origem na ideia da teoria de classe social.

Os jovens, adultos trabalhadores e não trabalhadores demandam pelo respeito dos seus direitos e por justiça social. É pensando no enfrentamento das injustiças simbólicas que propomos dar voz a esses sujeitos, que através da legitimação das suas diferenças culturais estas possam serem reconhecidas no currículo escolar do Centro Estadual de Educação Profissional pesquisado. Isto é uma estratégia de enfrentamento e enfraquecimento das injustiças simbólicas causados a estes sujeitos.

Ainda neste capítulo, será discutida, a seguir, a categoria do reconhecimento social que ao relacionar no âmbito da educação e neste aspecto no da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que as injustiças sociais estão ligadas aos sujeitos da EJA, antes de ingressarem na modalidade em questão, por isso demandam por direitos e justiça sócia.

2.5 O RECONHECIMENTO SOCIAL DOS SUJEITOS DA EJA

Será feita uma abordagem sobre a teoria do reconhecimento social para se compreenderem as desigualdades vivenciadas pelos jovens, adultos e trabalhadores/as da EJA que demandam por direitos e justiça. Para abordar este tema, faz-se necessário, primeiro, apresentar uma explanação sobre a teoria do reconhecimento social que poderá esclarecer para uma melhor compreensão sobre os processos educativos vivenciados pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no modelo de sociedade em que se vive.

Abordar sobre o tema do reconhecimento é pertinente porque trata, também, sobre inclusão social nos diferentes segmentos da sociedade que são considerados os invisíveis sociais e exigem por direitos e reconhecimento. Esta teoria social contemporânea, vinculada à

teoria pós-critica são debatidos por Charles Taylor (1994), Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2007) com a discussão do reconhecimento social.

Estes autores mencionados fazem uma reflexão profunda sobre a teoria do reconhecimento onde partem de trajetórias diferentes para realizarem suas análises. Cada teórico contribui com reflexões críticas que auxiliam aos pesquisadores a compreenderem sobre as mudanças sociais na contemporaneidade.

Trazer esses autores para este subcapítulo tem a pretensão de que, através das discussões sobre a teoria do reconhecimento social, sejam identificadas nas trajetórias dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos situações de desrespeito, invisibilidade, negação de direitos. E neste aspecto, constata-se que estas situações antecedem ao ingresso desses sujeitos na EJA.

Do ponto de vista da teoria crítica na era da democracia, a ideia de justiça tem ganhando força, não só a isto e o contrário disto, a desigualdade também tem fortalecido a aclamação pelo direito em contextos de injustiças e desrespeitos. Nestes tempos, o desrespeito, a exclusão e negação de direitos, são situações que os sujeitos sofrem afetando as dignidades e por não conseguirem os seus direitos morais.

Esta ideia de justiça e cobranças às esferas públicas da sociedade ocorrem de forma organizada pelos movimentos sociais, que através desse coletivo representativo dos segmentos sociais, pressionam as esferas governamentais a resolverem suas demandas. Neste aspecto, Mattos (2006), diz que estes movimentos sociais colocam na agenda política questões sobre identidade, autenticidade, preconceito, invisibilidade, práticas sociais discriminatórias, ou falta de acesso aos bens sociais. A teoria do reconhecimento é um importante instrumento teórico na análise desses movimentos. Gohn (2011), pesquisadora da temática sobre movimentos sociais, conceitua como:

> [...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 335).

Na definição de Gohn (2011), os movimentos sociais resistem em diferentes situações de opressão, no qual a sociedade civil se organiza para expressar e exigir o atendimento de suas

reais demandas adotando as estratégias por ela já mencionadas dentre outras, construindo ações de que agem como resistência à exclusão, lutando pela inclusão social.

O PROEJA, conforme já discutido nesta pesquisa, é resultado de cobranças desses mesmos movimentos sociais para o atendimento de jovens, adultos, trabalhadores/as. Esses mesmos movimentos sociais, exigiram por políticas públicas de inclusão a esse grupo específico da sociedade que necessita de qualificação profissional, elevação da sua escolaridade em uma perspectiva para uma formação integral dos sujeitos.

A implementação de políticas públicas educacionais da autora desta pesquisa, são inquietações de uma parcela da sociedade, também, que sofreu as consequências da exclusão e das injustiças sociais. Neste aspecto, o PROEJA que é uma política pública de inclusão e atendimento ao público de jovens e adultos trabalhadores, prevê a integração da educação básica com a educação profissional, proveniente de lutas, e como já foi dito, da conquista dos movimentos sociais.

Considerando o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que as políticas públicas para a EJA foram sempre voltadas aos programas e projetos pontuais para alfabetizarem adultos ou resolverem demandas da distorção idade/série (período de estudo escolar). A educação é um direito social constitucional de todas as pessoas sendo fundamentada em leis que regem esse país. O acesso e a permanência dos sujeitos à escola é outro viés social muito mais crítico e difícil de ser enfrentado. No que tange ao direito social de pessoas a educação de qualidade, existem ainda sujeitos que não tiveram acesso à educação, ou que tiveram, mas, que não seguiram o fluxo escolar.

Um fenômeno bastante recorrente na educação pública, no qual ocorre na maioria das vezes ao ingresso no ensino fundamental anos finais, é a não permanência de estudantes nessas instituições. Este feito, de entrada e saída da escola em tempos históricos e espaços de saberes diversos, é o que define alguma parcela de estudantes da EJA.

A depender dos momentos de interrupção na trajetória escolar dos sujeitos da EJA, e se forem considerados os longos períodos de afastamento, estes estudantes vivenciarão diferentes modelos de educação implantado no tempo histórico vigente, e isto muita das vezes, causa conflitos no percurso de aprendizagem dos sujeitos que, também, gera exclusão quando a escola não considera o contexto da diversidade da EJA.

Por outro lado, existem os estudantes que ingressam nas turmas de EJA, muitos desses sendo adolescentes, integrando o grupo de adultos destas classes, configurando-se assim uma modalidade de encontros geracionais. De certo, evidenciam-se que as classes da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo a marca da diversidade, e como tal, deve ser vista com um olhar mais específico para esse grupo em particular.

Percebe-se que as desmotivações, a não permanência e até mesmo os retornos dos estudantes da EJA, constitui-se um fenômeno social crítico e que necessita ser investigado de forma mais aprofundada. Essas idas e vindas à escola, faz com que se reflitam, criticamente, sobre as motivações que causam a não permanência dos estudantes e, também, o que determina o retorno para ela.

Analisando-se, criticamente, esses fenômenos na Educação de Jovens e Adultos, reflete-se sobre o que perpassa pela dimensão da qualidade da educação e do direito das pessoas ao acesso, permanência e sucesso escolar. A dimensão do direito é latente quando se trata da EJA, porque é nesta modalidade que traduz o retrato da educação nacional, desde o ingresso da criança na Educação Infantil e nas diversas ocorrências críticas existentes no processo educativo no fluxo da educação básica.

A luta pelo reconhecimento social é o mesmo que dizer que é a luta por inclusão social. Os sujeitos da invisibilidade, da minoria, demandam pelos seus direitos e por persistirem em uma incansável afronta por reconhecimentos das suas identidades e das diferenças, baseado no princípio da dignidade, exigem por justiça social. É importante destacar que a luta pelo reconhecimento afirma que existe uma diferença que determina o reconhecimento e a identidade de diferentes grupos.

O termo reconhecimento é um conceito filosófico que, através da teoria de Axel Honneth (2003), filósofo alemão que, a partir do conceito de reconhecimento de Hegel, passou a desenvolver uma proposição crítica acerca da sociedade. A categoria do reconhecimento, ao estudá-la, auxiliou, à autora desta pesquisa, no processo de compreensão e interpretação da sociedade, a partir desse conceito hegeliano como também através da teoria de Honneth (2003).

Axel Honnet (2003) identifica, na teoria do reconhecimento nos estudos de Hegel analisando, os conflitos sociais contemporâneos, percebendo que através desses conflitos entre os sujeitos, é que surge o reconhecimento entre eles.

Para que se compreenda sobre esse conceito de Hegel e a relação com a Educação de Jovens e Adultos, identifica-se que a injustiça social na teoria de Honneth (2003), é um forte motim para a luta do reconhecimento. A insuficiente autonomia dos sujeitos é vinculada, muita das vezes, ao sentimento de justiça e por isso, justifica a luta pela inclusão e integração social.

As formas de reconhecimento segundo Honneth (2003) é o amor, a solidariedade e o direito. Quando o indivíduo chega ao nível de autorrealização é porque foi conquistado através da experiência do amor, juntamente com a autoconfiança. Da mesma maneira com a vivência com o direito, o autorrespeito e com relação a solidariedade, a possibilidade de autoestima. Estas três dimensões explicitam sobre as origens das tensões sociais e o que motivam moralmente os conflitos em sociedade.

Para Mattos (2006) a teoria de Axel Honneth (2003) pretende mostrar como os conflitos sociais são baseados em uma luta por reconhecimento social e que esta luta é o motor das mudanças sociais. Tratando sobre o surgimento dos direitos sociais para todos, ela salienta que:

> Os direitos políticos e sociais surgem como uma manifestação da luta de baixo para cima por reconhecimento de novas classes sociais. O ponto central dessa luta foi a exigência de que todos os cidadãos sejam reconhecidos como iguais nos exercícios de participação política, independentemente, das diferenças econômicas (MATTOS, 2006, p. 92).

Integrar os indivíduos na sociedade, a partir da garantia dos direitos, trata da relação do sujeito e da comunidade, e das diferentes formas de ampliar suas capacidades, desenvolvendo assim o autorrespeito.

Num estado democrático de direitos, os indivíduos que passam por situações de injustiça demandam reconhecimento, pela luta por inclusão e por direitos. Desta maneira, alguns sentimentos como desrespeito, maus-tratos, violação de direitos estão intimamente ligados à deterioração da autoestima e isto reflete diretamente nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que vivenciam o desrespeito no cotidiano escolar de uma forma estrutural.

> A luta por reconhecimento não somente contribui como elemento constitutivo de todo processo de formação para a reprodução de elemento espiritual da sociedade civil com influi também de forma inovadora sobre configuração interna dela, no sentido de urna pressão normativa para o desenvolvimento do direito (HONNETH, 2003, p. 95).

Lutar pelo reconhecimento também contribui para que a sociedade possa inovar na sua configuração interna sobre a garantia de direito dos indivíduos e possa ser uma influência maior para a ampliação ao acesso a esse direito.

Isto quer dizer que a causa por toda luta pelo reconhecimento ocorre pelo desrespeito, no que concerne ao amor, está relacionado aos conflitos que ameaçam até mesmo a integridade física, ao direito, por exclusões e escassez de direitos, o desrespeito a solidariedade que afetam sentimentos de honra e dignidade humana como membro da sua comunidade cultural.

O desrespeito está intimamente ligado à Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade de educação que está no campo da invisibilidade nas políticas públicas, ainda não são prioridades na agenda das esferas públicas. As pessoas continuam tendo uma visão reducionista sobre a EJA como programa para alfabetizar adultos, e esta deturpação tem colocado os sujeitos da educação de jovens e adultos no âmbito do direito à educação de qualidade e inclusiva para atender as suas reais demandas.

Por isso, é pertinente dizer que o desrespeito à EJA, conduz aos estudiosos à luta pelo reconhecimento, por entenderem que a marca da diferença, da diversidade que é presente na Educação de Jovens e Adultos deve ser urgentemente reconhecida e valorizada nas políticas educacionais do país e, por conseguinte, no interior das instituições educativas.

Como é um dos pontos altos dessa pesquisa, compreende-se que o currículo pode e deve ser inovador quando forem consideradas as necessidades dos estudantes da EJA, no lugar da visibilidade e do reconhecimento. Sendo que, os conhecimentos que compõem um currículo, eleitos pelo grupo da comunidade escolar, devem ser considerados às realidades, às vivências e os projetos de vida dos estudantes da EJA.

Sobre a realidade dos sujeitos da EJA, podem-se inferir que as situações de injustiças ocorrem mesmo antes desses sujeitos ingressarem na EJA. Analisou-se, no contexto da pesquisa, que alguns dos estudantes em suas trajetórias experimentaram momentos em suas vidas que envolvessem questões e diferentes modos para garantir a sua sobrevivência. Neste aspecto, tiveram que começar a trabalhar até mesmo desde criança e adolescência e isto já se torna um momento de “injustiças com que a sociedade os castiga (Arroyo, 2017), em suas trajetórias.

Esses mesmos sujeitos acima mencionados não poderão ser colocados em uma relação simétrica de igualdade com outros sujeitos que não necessitaram trabalhar no percurso da sua trajetória escolar. Portanto, esta situação de injustiça já os coloca em situação de desigualdade social.

Para Arroyo (2017) estas pessoas são consideradas por ele como sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA. Os sujeitos da EJA já vivenciaram situações de desigualdades desde sempre que afetam a sua honra e dignidade.

Os estudantes do curso técnico em Administração PROEJA, deste Centro de Educação Profissional, tem consciência da falta do seu reconhecimento quando avaliam as políticas públicas educacionais para a Educação Profissional e para a EJA e que na prática não funcionam pelas dificuldades na materialização dos resultados na sua escola.

Não lutar pelos seus direitos e nem pelo reconhecimento é o mesmo que estar aprisionado em um modelo dissimulado das verdades e realidades de injustiças que ocorre com os sujeitos da EJA, para Taylor (1994) a falta do reconhecimento é uma forma de opressão que aprisiona e por isso, o não reconhecimento é uma prisão aos modelos de injustiça, desigualdade e desrespeito.

A ideia de "desrespeito social"[9], abordada por Honnet (2003), perpassa por três formas que determinam o não reconhecimento: 1) É a tortura sobre o corpo como forma de desrespeito e a autonomia do indivíduo; 2) O não reconhecimento no aspecto do direito, no caso dos estudantes do curso técnico do PROEJA, identificam até que existem políticas públicas para o atendimento da EJA e da Educação Profissional, mas na escola existe o não reconhecimento, quando, na prática, não há a materialização destas políticas e acabam por tornar invisíveis esses mesmos sujeitos. 3) E a ofensa social.

Nas relações jurídicas, o reconhecimento está ligado à estima social no sentido do respeito um para com os outros. O reconhecimento jurídico leva em consideração todos os sujeitos como iguais, sem distinção, sendo um campo oportuno para a luta por reconhecimento, no caso da estima social, coloca em questão os valores sociais.

---

[9] Santos (2010) desenvolve em sua tese: Sociabilidades itinerantes dos trabalhadores ambulantes em Salvador-BAHIA: um percurso de "Desqualificação Social", o estudo sobre Taylor (1993), Fraser (2007) e a ideia de "desrespeito social", abordada por Honnet (2003), além de tratar sobre a Categoria do Reconhecimento Social, que é elemento presente neste estudo.

Conforme já mencionado, o reconhecimento jurídico considera todos os seres humanos como iguais e, através das políticas de participação sociais de bem-estar, proprocionou significativas tentativas para a promoção de princípios de igualdade e isto o consagrou ao sentimento de autorrespeito. Esta mesma relação ocorre, também, com a autoconfiança nas relações amorosas, conforme a teoria do reconhecimento de Honneth (2003).

Desta maneira, Santos (2010) esclarece que o não-reconhecimento de direitos a determinados grupos tem consequência no abalo do valor do autorrespeito. São feridos na expectativa intersubjetiva de serem reconhecidos como sujeitos de igual valor, capazes de formar juízo moral, colocando em xeque a sua estima social.

Nessa relação jurídica, o reconhecimento, a ideia aos princípios de igualdade, é de consciência dos sujeitos por isso, o não reconhecimento e a negação dos direitos revelam um sentimento de desrespeito. Isto quer dizer que, para os estudantes do curso técnico PROEJA que já possuem o conhecimento sobre os princípios de igualdade previsto na legislação, identificam-se situações de desrespeito no seu cotidiano, colocando-os como sujeitos de menor valor que afetam diretamente a sua estima social. Sobre isto, Honnet (2003) diz:

> De início podemos conceber como ‘direitos’, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social de uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela é membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concebida imputabilidade moral na mesma medida que os outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as exigências na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia social, mas também sua associação com o sentimento de não possuir *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade. Para o indivíduo, a degeneração de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência de privação de direitos uma perda da autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos (HONNET, 2003, p. 216).

Desta forma, quando o sujeito é desrespeitado, quando negam os seus direitos garantidos por lei, através da constituição, como garantia de igualdade para todos e de alguma forma subtraem esse direito retirando a sua capacidade moral, as políticas públicas podem reintegrar tal direito ou dignidade como forma de reconhecimento, e na maioria das vezes, as políticas de inclusão ocorrem mediante lutas sociais.

A outra forma de desrespeito tratada por Honnet (2003) apud Santos (2010) é a ofensa social que ocorre quando um grupo ou individualmente podem sofrer de forma negativa pelo não reconhecimento. Os sentimentos de vergonha ou de desprezo podem levar a uma indignação moral que geram lutas e assim, que através dos movimentos sociais, por esta mesma indignação, conduzirão à luta pelo reconhecimento social.

No caso dos estudantes do curso técnico pesquisado, a indignação com o não reconhecimento e atendimento das suas necessidades prioritárias quanto estudantes de curso profissional e da EJA, até ocorrem nesse contexto escolar e foi muito presente nas suas ideias, opiniões na produção dessa pesquisa. Contudo esses desrespeitos sofridos por esses estudantes causaram algumas reivindicações à gestão da escola, mas não passaram desse momento de busca por direitos, nem além dos muros do Centro de Educação Profissional.

Os estudantes ainda não se enxergam como sujeitos de transformação que podem gerar impactos e mudanças para dentro do centro de educação profissional, além de não estarem ligados a nenhum movimento estudantil e nenhum coletivo organizado que representem os estudantes, como o grêmio estudantil, os diretórios de estudantes por exemplo. Por outro lado, após algumas tentativas e reivindicação para algumas mudanças sobre os cursos técnicos profissionais no centro pesquisado, realizado pelos estudantes e os mesmos não obterem êxito, houve uma certa naturalização dos desrespeitos e das desigualdades vivenciados por eles.

No contexto desta investigação científica, sobre o currículo escolar vivenciado pelos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA, os estudantes identificaram uma oportunidade importante para reivindicar melhorias para os cursos técnicos oferecidos pelo Centro de Educação Profissional. Através dos dados produzidos para esta investigação científica, foram identificadas algumas situações de desrespeito como por exemplo, a verticalização do currículo escolar, sem levar em consideração os sujeitos da EJA e da Educação Profissional.

Os estudantes avaliaram o currículo escolar fazendo relação com as suas vivências e puderam apontar pontos de melhoria nesse mesmo currículo, tornando um momento muito rico de aprendizagens para eles e como proposta de inovação, acolhendo as suas proposições acerca das suas necessidades prioritárias.

Tal inovação curricular ocorre quando a pesquisadora privilegiaou, nesta investigação científica, as falas dos sujeitos da EJA como meio para incluir no currículo escolar suas

opiniões, saberes e vivencias, com o objetivo de atender as suas reais necessidades. É portanto, uma estratégia de reconhecimento social, quando se demarca essa demanda como forma de reconhecer os sujeitos da EJA como pessoas de direitos, para a sua autorrealização, autorrespeito e estima moral.

Foi de suma importância nesta pesquisa, os estudantes se reconhecerem como sujeitos do currículo escolar, também foi uma estratégia para redirecioná-los no centro da discussão sobre o currículo, respeitando as suas diferenças e diversidades tão presentes na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Alguns estudantes investigados não se reconheceram como sujeitos da EJA, por na sua trajetória formativa terem cursado as modalidades no tempo previsto pela legislação vigente e no tempo escolar nunca houve abandono ou desistências, portanto, não vivenciaram as idas e vindas no percurso de estudo. Por outro lado, outros desses estudantes começaram a trabalhar desde criança e adolescente e tiveram que interromper os estudos para melhorarem suas condições de vida, estes se reconhecem como sujeitos da EJA.

As ideias sobre identidade e reconhecimento, defendidas por Taylor (1993), levam a estudiosa a compreender sobre a identidade coletiva desse grupo de estudantes pesquisados. Por um lado, estudantes do curso técnico não se identificam e não se reconhecem como sujeito da EJA, outros consideram que em sua trajetória foram estudantes da EJA. Para alguns se identificarem como estudantes da EJA era como classificá-los como de menor valor e isto está ligada à ideia de estigma social.

É importante relembrar que no contexto dessa pesquisa, alguns dos estudantes do curso técnico em Administração já possuíam certificação do ensino médio. Dessa maneira, estas trajetórias socioprofissionais podem estar intimamente ligadas a esse processo identitário.

O estigma social dos estudantes acontece desde quando esses sujeitos sofrem situações de desigualdades, antes mesmo de ingressarem na EJA, por isso, identifica-se nessa mesma EJA, uma forma de reinventar suas identidades, buscando por uma melhor condição de sobrevivência, quando no contexto do trabalho percebem que é necessário buscar qualificação e formação e ter uma vida mais justa.

Nancy Fraser (2007) trata da categoria do reconhecimento social diferentemente de Honnet (2003) pois, aborda a questão de justiça social. Para a autora, esta categoria poderá ser

melhor explicada se trouxer a ideia de justiça universal. Assim, o não reconhecimento ocorre, segundo ela, nas práticas discriminatórias institucionalizadas.

Desta maneira, explica que abordar a categoria de reconhecimento social, como critério de justiça social, é uma vantagem para as análises e justificativas sobre as lutas sociais. Explica que o não reconhecimento é uma violação da justiça, por isso, identificar que o não reconhecimento é uma violação, irá justificar as lutas pelo reconhecimento como lutas por redistribuição de recursos.

Lutar por reconhecimento social, para Fraser (2007), é mais que uma questão ética, é também lutar por redistribuição de renda, juntamente por reconhecimento de diferentes sujeitos e grupos sociais. A questão da economia está intimamente condicionada aos conflitos neste tempo, por isso realizou uma análise que relaciona o reconhecimento, a redistribuição de recursos e as políticas públicas.

A autora faz uso da ideia da teoria de classe e *status* social que legitimam ou não um sujeito na sociedade capitalista no qual, através dos mecanismos do sistema econômico, marginalizam pessoas e privilegiam outras, segundo esta estrutura. Para muitos desses sujeitos marginalizados, o reconhecimento será necessário para que haja justiça social.

> Dizer que a sociedade possui uma estrutura de classes é dizer que ela institucionaliza mecanismos econômicos que sistematicamente negam a alguns de seus membros oportunidades necessárias para que eles participem junto com os outros da vida social. Ao passo que uma estrutura que cria hierarquias de *status* institucionaliza padrões de cultura que negam a alguns de seus membros o reconhecimento necessário para que eles participem da vida social (MATTOS, 2006, p. 150).

Através desta ideia, Fraser (2007) acima, não se preocupa em explicar sobre o conceito de classe, através da exploração do homem na divisão social do trabalho, mas sim, expor as consequências dessa divisão que impossibilita a participação, através de hierarquias e de alguns padrões, que negam a cultura dos sujeitos na estrutura moderna do capitalismo.

Fraser (2007) utiliza a ideia de *status social* de Weber para fazer suas análises sobre o reconhecimento. Sendo que para entender sobre as relações de má distribuição de recursos e a questão do não reconhecimento, utiliza o conceito de classe e *status social* dando a ideia de subordinação.

Para esclarecer melhor esta estratégia de reconhecimento Fraser (2007) defende que:

> Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente "os outros" ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de status (FRASER, 2007, p. 108).

Ou seja, examinar padrões de valorização cultural sobre a posição que ocupa na sociedade, pode levar aos estudiosos a compreenderem que tipos de padrões sociais os sujeitos são capazes de participar como iguais e quais outros padrões que são considerados como inferiores e se tornam os invisíveis sociais e de subordinados pelo *status social,* que impedem a paridade de participação. Isto aproxima a sociedade, segundo a autora da compreensão sobre o conceito de reconhecimento social como uma questão de *status social.*

Ainda sobre esta ideia, Fraser (2007) esclarece que é necessário que seja ampliado o conceito de justiça para que a igualdade social seja alcançada.

> Justiça, hoje, requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007, p. 103).

A ampliação do conceito de justiça, atrelado ao conceito do não reconhecimento como uma subordinação de *status,* faz com que os estudiosos identifiquem os equívocos nas relações sociais. A ideia de justiça, no sentido da ampliação desse conceito, deve ser considerada quando se liga ao conceito do reconhecimento e redistribuição de direitos e bens. Cabe também alertar que para a autora, a má redistribuição resulta o não reconhecimento, por isso, a teoria da justiça vai além dos padrões de valorização cultural e a estrutura do capital.

Neste aspecto, Fraser (2007) esclarece que é necessário que sejam analisados os casos que impedem a paridade de participação social, considerando os mecanismos econômicos, visto que a teoria da justiça deve alcançar ideias, além da valorização cultural padronizada e analisar a estrutura do sistema capitalista.

O termo “paridade”, para Fraser (2007) significa a condição de ser um par, de estar em igual condição com os outros, de estar partindo do mesmo lugar. Neste sentido, a paridade é uma forma ou possibilidade dada aos sujeitos de poder ter igualdade de oportunidade de participação social em alguma interação que se possa desejar.

Pode-se refletir como identificar as pessoas, ou grupos que necessitam de reconhecimento, quais contextos estão inseridos e a natureza das dificuldades e dos obstáculos em que estas pessoas e grupos se encontram em relação a paridade de participação discutida por Fraser. Para isso, a autora realizou significativas reflexões teóricas de quem necessitam de reconhecimento e o porquê da reivindicação.

> Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social. Os reivindicantes da redistribuição devem mostrar que os arranjos econômicos existentes lhes negam as necessárias condições objetivas para a paridade participativa. Os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias. Em ambos os casos, portanto, a norma da paridade participativa é o padrão para justificar a reivindicação (FRASER, 2007, p. 125).

Neste aspecto, trazendo para o contexto desta investigação científica, identificam-se que os sujeitos da pesquisa, estudantes do curso técnico PROEJA, vivenciaram em suas trajetórias de vida, o ingresso ao mundo do trabalho desde a infância para ter uma vida digna e melhor. Desde cedo experimentaram condições que estão submetidos às situações de desigualdade, evidenciando-se que os arranjos impediram, desde esse tempo, de participar em condição de igualdade com outros na vida social. Os arranjos econômicos lhe negaram as condições de paridade participativa desde a infância, quando essas dificuldades de sobrevivência no seio da família os obriga de maneira precoce no tempo da infância, o ingresso ao subemprego e a informalidade do trabalho.

No tempo presente da trajetória formativa esses estudantes do curso técnico profissional, continuam nos mesmos arranjos econômicos que impedem a condição de paridade, por ainda estarem na informalidade do trabalho, desemprego e na precarização.

Ao buscarem o Centro de Educação Profissional como uma oportunidade de melhoria de sobrevivência e terem uma vida, justa e digna, vivenciam também na pele os padrões de valorização cultural que os designam na situação de invisíveis, pois os sujeitos da EJA e da Educação Profissional são mulheres, homens negros e negras, da periferia e do campo. Essa

condição marginal já os coloca na negação das condições intersubjetivas das paridades de participação social.

Tais reivindicações tornam-se legítima. Lutar por reconhecimento é também lutar por justiça social. As políticas públicas para a EJA preveem ações que podem levar ao lugar do reconhecimento, da emancipação dos sujeitos e para à inclusão. Mas, na prática, nas instituições educacionais que atendem esse coletivo, não passa de um arcabouço teórico com poucas materializações na prática de inclusão.

Isto porque os seus sujeitos da EJA vivenciam em sua trajetória de vida, antes mesmos de "ingressarem na EJA", arranjos econômicos que os excluem a participação social em condição de igualdade. Nesse aspecto, também, devemos considerar que esses mesmos sujeitos enfrentam os padrões de cultura aceitáveis na sociedade moderna que subordina a EJA no lugar do estigma social, da invisibilidade.

Os reivindicantes do reconhecimento, neste caso, são os estudantes do curso técnico do PROEJA, os da Educação de Jovens e Adultos que através das proposições levantadas por esses sujeitos de como o currículo escolar pode atender as suas necessidades, foi proposto que, considerar as suas reivindicações nesse mesmo currículo, é o mesmo que reconhecer esses sujeitos.

O currículo escolar tornou-se uma estratégia para os reivindicantes do reconhecimento e também é uma forma de lutar por justiça social mediante justificativas expostas anteriormente. Esta estratégia de reconhecimento é também um enfrentamento aos arranjos que impedem a paridade de participação dos sujeitos da EJA.

Ponderam-se, também, que as demandas da Educação de Jovens e Adultos ultrapassa os processos educacionais. Não se pode desvincular a educação das relações econômicas local e mundial que regem o capital. As situações de desigualdade impostam pelos arranjos econômicos, muita das vezes, existem na tentativa de se diminuirem as desigualdades, através de políticas públicas educacionais de inclusão, por isso é lúcido lembrar que estas ações isoladas não resolverão as situações de injustiça social vivenciadas pelos sujeitos da EJA.

Desta maneira, propor uma nova versão do currículo escolar para o Centro de Educação Profissional pode não resolver as desigualdades vivenciadas por esses mesmos sujeitos, estudantes do curso técnico, entretanto os coloca na centralidade do currículo escolar,

promovendo situação de autorrespeito, garantindo os seus direitos de participação e os reconhecendo como sujeitos do currículo escolar.

Este momento de participação coletiva é também uma forma de garantir que os sujeitos sejam reconhecidos no âmbito da justiça social. Mesmo existindo política pública de inclusão, como é o caso do PROEJA, a verticalização de um currículo imposto coloca esses estudantes a margem do processo de aprendizagem e dos projetos de emancipação humana.

Sobre o PROEJA, implantado na rede estadual de ensino, é importante realizar uma avaliação no programa com objetivo de se fazer um ajuste e de se validarem as metas e estratégias com foco na resolução das demandas da EJA no estado. Isto resulta em avaliar, também, como se deu a implantação desse Programa no formato próprio que ocorre na rede estadual de ensino. Diferente do programa nacional, no estado da Bahia o PROEJA tem um desenho pedagógico específico para esta rede, até os dias atuais.

Esta avaliação implica, também, em realizar os efeitos e impactos na vida dos estudantes da EJA, bem como na sua condição de vida. Para os egressos que estudaram nos Centros de Educação Profissional é importante relacionar a formação adquirida com respeito ao mundo do trabalho. Portanto avaliar o currículo da educação profissional é uma ação de reconhecimento dos sujeitos dessa educação e da EJA.

Conforme Fraser (2007), o "remédio" para a paridade da participação desses estudantes na condição de igualdade é também incluir no currículo saberes prioritários que podem colocá-los em situação de igualdade de participação social. Os estudantes demandam por conhecimentos que possam resolver lacunas deixadas no processo educacional, e desejam concorrer em situação de igualdade com outras pessoas, pois na situação do desemprego estrutural e nos postos reduzidos de trabalho, os estudantes do curso técnico disputam vaga de emprego com pessoas com nível mais avançado (nível superior) que também vivenciam situações de desemprego.

Este currículo escolar desejado pelos estudantes é o "remédio" por assim dizer, contra a injustiça vivenciada por estes discentes, promovendo a paridade de participação social e o seu reconhecimento.

Mediante a pertinência em identificarem na categoria do reconhecimento ser importante para esta pesquisa, Santos (2010 não consta na lista) esclarece que o reconhecimento é uma das dimensões da cidadania vinculanda a outras lutas sociais.

> Justamente por ser o reconhecimento uma das dimensões da cidadania é que ele não pode ser desvinculado nem de outras lutas sociais pela ampliação da participação da cidadania, nem das relações de poder em vigor na sociedade. O que significa dizer que o reconhecimento não é uma dimensão à parte da vida social: toda luta social tem uma carga de luta por reconhecimento, mas isso não quer dizer que o reconhecimento, por si só, possa explicá-la. Ou seja, as lutas por reconhecimento são, sobretudo, lutas pela inclusão simbólica de grupos discriminados (por uma cidadania simbólica) (SANTOS, 2010 p. 67).

Assim, compreende-se que toda luta social também é uma luta por reconhecimento no qual a ideia de paridade de participação, inclusão social e de cidadania está interligada. Foi com base nesse referencial analítico que foram sintonizados os percursos das trajetórias socioprofissionais dos estudantes, evidenciando-se situações de desigualdade social, desde o tempo da infância até o ingresso precoce dos estudantes em situações de trabalho. Isto é marcante também na trajetória desse tempo presente no percurso de formação profissional.

3 CURRÍCULO, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO INTEGRADO

Nesse capítulo será explicitado sobre o currículo e, mais especificadamente, o da Educação de Jovens e Adultos, na dimensão do reconhecimento social dos sujeitos da EJA, a saber os jovens, adultos, trabalhadores; provenientes das classes populares, os marginalizados e excluídos socialmente. Esse último define o público da EJA e, desta forma, faz-se necessário um currículo que atenda às reais necessidades desse coletivo em questão. O currículo está empenhado em responder aos questionamentos, no que se refere ao conhecimento que deve ser ensinado, qual o ser humano que é desejável para uma sociedade.

Posteriormente, será abordado sobre o currículo integrado na perspectiva da teoria curricular. Em seguida, na perspectiva da relação trabalho e educação, entrelaçando com o PROEJA.

3.1 SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar sobre currículo e a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora, a primeira por ser um "território em disputa" como disse Arroyo (2013) e a segunda, a modalidade EJA por se tratar de um grupo que luta pelo reconhecimento social, como uma forma de transformação para uma construção de uma nova realidade de cumprimento dos seus direitos.

Para Pacheco (1996), o currículo é proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: a de ser uma sequência ordenada e a outra, ser noção de totalidade de estudos (PACHECO, 1996).

Diante das palavras de Pacheco sobre currículo, compreende-se o que significa o caminho a ser percorrido, e no que diz respeito ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, esses caminhos são traçados pelos principais atores para a construção de conhecimentos sistematizados:

> Assim, compreendemos o currículo como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma "dada" formação, configurada por processos e construções constituídos na relação conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2013, p. 24).

Através das reflexões de Macedo (2013) sobre currículo e diante dos conhecimentos organizados que se institucionalizam com o objetivo de oferecer uma formação, de acordo com os saberes ou conhecimentos que foram previamente selecionados e considerados como educativos para determinado grupo social, é o que se define como currículo.

Nesse processo, abordar-se-ão aqui o currículo, no que alguns denominam de currículo moderno, que é aquele que se vivenciam nas instituições de educação desse século, muito embora tenham ocorrido inovações em uma sociedade que sofre transformações constantes. Na era dos avanços tecnológicos, o currículo e a sua estrutura mantêm-se estáveis e mostram incapacidade em responder às reais necessidades no interior dessas Instituições.

Segundo Goodson (1998), o currículo é, muitas vezes, também uma forma de controlar os ideários da formação, que tem o seu surgimento, a partir da escola calvinista. Pode-se perceber, o que foi visto hoje como conhecimento organizado, em forma de currículo de controle, que já se faz presente desde esse tempo histórico.

Através do contexto histórico da época e as ideias que influenciaram a sociedade do seu tempo, poder refletir que as interferências que inspiraram sobre os diferentes conceitos de currículo escolar, na visão de alguns autores clássicos, retrataram o modelo societário do momento. Seguindo, como são organizadas as empresas e fábricas, Bobbitt (1918) previa um currículo que deveria ser concebido e praticado advindos de ideias da administração de Taylor ([s.d.]), sobre os conceitos da eficiência e eficácia, Bobbitt (1918) afirma ser o melhor método para a formação dos sujeitos (MACEDO, 2013).

Macedo (2013), retratando sobre currículo escolar e os marcos históricos importantes do passado que corroboraram para a definição do currículo no nosso tempo, requer revisitar os teóricos clássicos e experiências da psicologia experimental liderada por Thorndike e Skinner com o behaviorismo, baseado no valor da eficiência da aprendizagem por procedimentos e processos condicionantes, que forjam a intenção de um certo gerenciamento no seio de um currículo. Isto faz como que se compreenda sobre como foi configurando-se o currículo escolar na nossa contemporaneidade, refletindo um modelo de sociedade do seu tempo histórico.

Podem-se inferir que as influências das empresas, das fábricas, as orientações econômicas foram importantes para os ideários tanto de Bobitt no que diz respeito ao currículo, quanto a John Dewey pela inspiração democrática que emergia em sua época, uma organização educacional advinda dos Estados Unidos.

> A aliança do econômico com técnico-científico predomina sobre os ideários de uma educação pautada em princípios da democracia liberal concebida naquela época e naquele contexto. O currículo vai refletir isso até hoje, apesar de as contradições estarem muito mais presentes no desenvolvimento do próprio campo e das práticas (MACEDO, 2013, p. 36).

Percebe-se, então, as influências entre a dimensão da economia com a técnica científica nas ideologias presentes nos conhecimentos, princípios e fundamentos que são organizados e estruturados, em forma de currículo para as instituições educacionais, refletindo até os dias atuais.

Diante disso, o que se tem, hoje, como currículo sistematizado, remete-se a sua origem como ferramenta pedagógica que advém de um extrato da sociedade industrial da década de 20, a partir das ideias de Díaz Barriga nos Estados Unidos, para outros autores na Europa, denominam como um plano estruturado de estudos. Mas, é na teoria crítica do currículo que encontram-se reflexões acerca da sobriedade do que são os conhecimentos previamente selecionados para que se configurem em um currículo sistematizado. É, através desse olhar mais apurado, na/da teoria crítica que se preocupam muito mais com o que o currículo pode fazer com as pessoas e as Instituições do que como esse currículo é feito.

Nesse ínterim, faz-se necessário rememorar o objeto de atenção desse estudo, que é o currículo sistematizado, instituído e qual [currículo] é o praticado nas Instituições de ensino, conjecturando sobre como esses conhecimentos organizados podem refletir na formação dos estudantes jovens e adultos. No caso desta investigação, o currículo integrado. É importante evidenciar que a maior preocupação em questão está nos principais atores envolvidos, que são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para Macedo (2013) os atos dos currículos são todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo de ensinar e aprender ou sua projeção. Esses atos vão excluir as iniquidades e as injustiças sociais:

> A teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, conhecimento organizado para ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo

> é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28).

Na Teoria Curricular perpassa entre três eixos para a análise do currículo: ideologia, cultura e poder. A ideia do currículo e a ideologia têm influência sobre os estudos de Althusser (1970) "Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado", que salientava sobre a ideologia na educação e referiu-se à classe dominante que transmite os seus ideários, como forma de garantir a reprodução de uma estrutura vigente. Segundo Moreira e Tadeu (2011), a ideologia tem existência material, ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc. isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem.

A educação e o currículo são intimamente envolvidos com o processo cultural e, dessa forma, a ideia de cultura não é separada das classes sociais. É na cultura que se dão as lutas pela manutenção ou separação das divisões sociais, sendo o currículo o campo privilegiado, em que se manifestam esses conflitos.

Sobre o currículo e o poder, tem-se na visão crítica, que o poder se manifesta através das fronteiras que separam os diferentes grupos sociais em termos das classes, gênero, relações étnicos-raciais etc., sendo que, essas divisões se constituem na origem e no resultado das relações de poder.

Refletir sobre esses três eixos que compõem um currículo, faz com que se perceba que os conhecimentos institucionalizados refletem uma relação de poder. Entende-se que o currículo não é neutro e consigo traz ideologia e que, muitas vezes, não atendem às especificidades dos sujeitos apartados de uma sociedade. Logo, identificam-se as matrizes dessa ideologia dominante. E no que tange, a cultura, é através dela, que ocorrem as divisões sociais e se percebem que o poder, os conflitos de classes e ideologia estão todos implicados em um dado currículo.

Nessa mesma perspectiva, a teoria curricular crítica faz com que se compreenda que não existe neutralidade no currículo e um conceito importante a ser explicitado é sobre o currículo oculto. Esse currículo é aquele que não é o currículo oficial; ao se refletir sobre o currículo oculto, também se compreende sobre o papel do currículo na produção ou reprodução de uma cultura e na formação dos sujeitos sociais. Moreira e Tadeu (2011) dizem que é necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto.

Sobre o currículo que é prescrito e o que acontece de fato no interior das Instituições de ensino, o primeiro está relacionado com a política curricular intimamente ligada ao administrativo, a política curricular estabelece a forma de ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educacional (SACRISTÁN, 2000). O que determina o que será ensinado no âmbito educacional são as tomadas das decisões política e administrativa que envolvem o currículo.

Sobre a lógica das disciplinas que organizam o currículo tem-se evidenciado o que vem se fragmentando. Sobre isto, Goodson (1997) considera que a fragmentação, propiciada pela disciplinarização, isola os atores curriculares no espaço de cada disciplina, dificultando o debate mais ampliado sobre os objetivos sociais por nós vivenciados como uma maneira predominante de formação. No que diz respeito à história do currículo, Moreira e Tadeu (2011) dizem que:

> [...] tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um dos seus pontos centrais: a disciplinaridade. O currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 41).

Diante dessas considerações acerca do currículo, em uma perspectiva disciplinar, e como os autores têm evidenciado que de fato essa perspectiva fragmentou-o, podem-se refletir quanto às outras concepções sobre o currículo, que é a interdisciplinaridade. Moreira e Tadeu (2011) salientam que tem-se veiculado, com insistência, o papel da chamada "interdisciplinaridade", sendo necessário reconhecer que o seu movimento supõe a disciplinaridade, deixando intacta a própria estrutura curricular.

A partir das reformas dos anos 90, a noção de *competência* para Ramos (2001) tem seus fundamentos filosóficos-éticos opostos à perspectiva da formação humana. Sua ideologia é legitimar os novos padrões de acumulação do capital e das relações sociais, desviando os processos educativos de uma construção crítica de mundo.

O ensino por competência implica na responsabilidade de solucionar problemas e suas ações estão voltadas aos resultados. Como disse Ramos (2012), a pedagogia por competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos.

Reflete-se sobre a pedagogia por competências, que com as reformas educacionais e as tentativas de integrar o currículo não são elementos novos. Sendo que existe uma atenção

voltada para a difusão dessa pedagogia. Nesse aspecto, são selecionados os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos estudantes e como conclui Ramos (2012), essa pedagogia das competências contribuiu também para a desintegração do currículo.

Diante dessas considerações é sobre o currículo integrado que se aprofundarão, nesse estudo, em duas dimensões: na da teoria curricular e na relação trabalho educação. Sobre o currículo integrado na dimensão da teoria curricular, será abordado através dos estudos de Berstain e Santomé e quanto a dimensão da relação trabalho e educação, através dos autores Ramos, Ciavatta, Frigotto e Kuenzer.

Segundo Forquin (1992) citando Berstain, na década de 70, ancora os seus estudos nos fundamentos da sociologia da educação e contribui significativamente no campo do currículo. Da mesma forma, Santomé (1998) traz estudos sobre a globalização, guiados pelos ideais de integração em uma sociedade que é globalizada e dessa maneira, suas colaborações auxiliarão nesse processo para construção do conhecimento sobre currículo integrado, em uma perspectiva da teoria curricular.

A proposta do currículo integrado surgiu para mediar os processos escolares dos conteúdos e para tornar-se evidente sobre as Instituições de ensino estarem distantes da realidade dos sujeitos. Sob a forte crítica, de ser o sistema educacional desvinculado da realidade, que é fechada em si mesma, e que não acompanha aos avanços da sociedade moderna, resultou em rever não só os conteúdos culturais, como também a produção do conhecimento.

Para Santomé (1998) a denominação de um currículo integrado tem sido utilizada como tentativa para contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Sobre a interdisciplinaridade, salienta que está intimamente ligada à superação da ciência compartimentada e sem comunicação entre diversos campos.

Nessa abordagem, reflete-se que a perspectiva do currículo integrado visa à relação entre as áreas do conhecimento, sem articulação entre os campos. A integração, nesse caso, promoveria unidade entre as diversas disciplinas de um currículo nas Instituições de ensino.

Sobre a integração curricular, Berstain (1981) direciona as disciplinas isoladas em uma perspectiva relacional, promovendo maiores saberes entre professores, estudantes e integração

dos saberes escolares e do cotidiano, em oposição a hierarquização do saber e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2012).

Na perspectiva da integração curricular, a atenção da pesquisadora estará centrada na abordagem da relação de trabalho e educação, para a fundamentação deste estudo, que prevê o trabalho como princípio educativo e em se tratando dos pressupostos filosóficos e epistemológicos sobre esse currículo, as ideias de Ramos (2012) fundamentarão essa temática.

Para tratar a respeito da visão dos conteúdos, no que se refere ao currículo integrado, serão denominados como conceitos e teorias, que constituem extratos da assimilação e apreensão da história da realidade material e social. No que diz respeito aos pressupostos filosóficos que embasam a organização do currículo, pode-se refletir sobre o que diz Ramos (2012):

> A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (RAMOS, 2012, p. 115).

O pressuposto filosófico que fundamenta o currículo integrado, nesse caso, é a concepção de homem como um ser social e histórico que age na natureza, visando a transformação da mesma e de si mesmo. Dessa forma, também, é um processo educativo. A produção humana já faz parte dos sujeitos como uma forma de sobrevivência mediada pelo trabalho, é ontológica porque já faz parte do indivíduo e como tal produz, também, conhecimento.

Outro pressuposto de ordem epistemológica que fundamenta o currículo integrado está em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento, onde se apresentam as relações que estruturam uma realidade. Sobre isto, Ramos (2012) diz que aprender e determinar essas relações exigem um método, que parte do concreto empírico, forma como a realidade se manifesta, e mediante a determinação mais precisa através da análise, chega à relações gerais que são determinantes da realidade concreta.

O currículo integrado para Ramos (2012) tem base na compreensão da realidade como totalidade histórica e dialética, no qual, esse mesmo currículo organiza o conhecimento e

desenvolve o ensino e aprendizagem de tal forma que os conceitos, conhecimentos sejam apreendidos pelos sujeitos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretender explicar e compreender.

A política da integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prevê um trabalho com o projeto político pedagógico unitário. Conforme já citado, o PROEJA foi implementado no âmbito da rede federal e com a ampliação dessa política, também nas redes estaduais e municipais. Sobre a integração do ensino médio e a educação profissional define uma proposta em uma perspectiva da relação trabalho e educação. Isto faz relembrar o que unifica esse segmento de ensino e a modalidade em questão da proposta de um currículo integrado, que é objeto da análise deste estudo.

O currículo integrado do PROEJA prevê o enfoque com o trabalho como princípio educativo, buscando esse conceito, a partir das ideias de Marx, de forma que o trabalho permita aos sujeitos compreenderem o sentido econômico, histórico, social, político e cultural das Ciências e das Artes.

Esse conceito da formação integrada no sentido de interligar a educação geral e a velha história da dualidade estrutural, para que no processo de formação de trabalhadores haja a emancipação dos sujeitos, atuando como cidadãos mais críticos de sua realidade, [esse conceito] está fundamentado no socialismo, que visa uma formação omnilateral. Além disso, prevê uma formação integral dos sujeitos, sabendo-se que os fundamentos do currículo integrado, nesse caso da relação trabalho educação, estão justificados na politécnica.

Sobre a politécnica, as ideias de Kuenzer (1997) serão o aporte da estudiosa, que propõe [Kuenzer] uma escola politécnica, pretendendo resolver as demandas da classe trabalhadora e atender às necessidades desses sujeitos de transformação de uma sociedade.

Dessa maneira, Kuenzer (1997) salienta que a proposta pedagógica para esse estudo está pautado no trabalho, como princípio educativo, com o objetivo de rompimento com a dualidade estrutural, sendo que o conteúdo deve ser politécnico, resgatando a relação entre conhecimento, produção e relações sociais, por meio da apropriação do saber científico-tecnológico em uma perspectiva histórico-crítica.

Dessa forma, gera uma série de conflitos e debates, no campo da educação, da política, da economia que advêm de longas datas. Além disso, o currículo, como uma forma de controle,

pode traduzir uma ideologia dominante e faz uso das instituições educativas, sobretudo a da formação profissional, o lugar para atender às demandas do mercado.

Através do currículo integrado, os autores apostam que a educação pode ser um meio de realização pessoal e deve fazer uma espécie de enfrentamento consciente da realidade. Como disse Ramos (2012) é mister considerar que a profissionalização do ensino médio deve ser compreendida como uma necessidade social e um meio pela qual a categoria *trabalho* encontra espaço na formação como princípio educativo.

Dessa maneira, sabe-se que o PROEJA é uma política para atender às reivindicações civis de grupos sociais que necessitam de formação, visando a sobrevivência dos indivíduos. Para tanto, o Programa surge para atender a EJA, em outras modalidades, que não fossem somente a alfabetização de adultos. Pensando sobre esse atendimento e a necessidade real social sobre a profissionalização do ensino, não se pode perder de vista sobre as disputas de uma educação, cada vez mais consciente, crítica, emancipatória *versus* uma educação para a reprodução do capital.

Considerando essa proposição acerca da potencialidade que o currículo integrado na sua prática poderá realizar, reflete-se sobre os cursos do PROEJA, como política para o atendimento dos sujeitos da EJA, que lutam pelo reconhecimento social, pelo direito à educação e, consequentemente, por uma forma de transformar a realidade social vivida como conquista no campo do direito. Esse grupo, em específico, nesse processo de luta, potencializado ao enfrentamento da realidade, poderá chegar à emancipação e a possibilidade de mudanças nas diversas esferas sociais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para traçar os primeiros percursos dessa investigação científica, fez-se uso da abordagem qualitativa, compreendendo que para se obterem os dados de uma pesquisa, foi necessário o contato da pesquisadora com a situação a ser estudada, dando ênfase mais ao processo do que ao produto, tendo preocupação de retratar as perspectivas dos participantes, assim como trata Bordgan e Biklen (2010) ao se debruçarem sobre as pesquisas qualitativas.

Pensando sobre o percurso da pesquisa como importante para a compreensão dos fenômenos, mais do que o seu resultado final, defende-se que o produto é consequência de todo um processo iniciado, sendo compreensível entender as decisões e os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador, consciente de que diversas variáveis podem estar implicadas no contexto ao qual está inserido, os sujeitos envolvidos e o objeto a ser investigado.

Para efeito deste trabalho, o caminho percorrido pelo pesquisador decorre de pesquisa qualitativa, levando em consideração o que diz Minayo (2013) que esta abordagem trabalha com significados, crenças, valores e atitudes, dos processos e dos fenômenos, não reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, por entender que existe um universo de significados que são oriundos de situações ou fenômenos gerados pelo homem/mulher e a sua realidade social abre-se a possibilidade de buscar compreender e interpretar as diferentes realidades apresentadas.

Bordgan e Biklen (2010) ajudam a ampliar a visão da estudiosa, enfatizando a importância de entender o que define a pesquisa qualitativa, ou seja que deve-se analisar o ambiente natural para compreender a situação, ser descritivo, preocupar-se com o processo mais do que com o produto, compreender os significados e recorrer à análise indutiva dos dados.

Todo esse desenho, que configura a pesquisa qualitativa descrita pelos autores citados acima, traz o imperativo importante de o pesquisador estar atento ao que estes propõem e ao caminho a ser trilhado.

A estratégia de pesquisa adotada caracteriza-se como estudo de caso por permitir um maior aprofundamento do universo a ser analisado. De acordo com Fonseca (2002):

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Tal estratégia permite entender os fenômenos sobre o ponto de vista dos participantes envolvidos e ampliando sobre uma perspectiva mais global partindo do olhar do pesquisador. O estudo de caso auxiliará a compreender o objeto a ser estudado, diante do contexto ao qual está inserido.

Sendo assim, foi adotado o estudo de caso refletindo sobre o sujeito pesquisador e o objeto a ser investigado, nos quais merecem o rigor que cabe ao trabalho científico. Compreendendo o que dispõem sobre a pesquisa a ser realizada e o objeto em questão, o estudo de caso auxiliará à estudiosa a compreender os fenômenos existentes. Desta forma, Yin (2001) diz que:

> [...] a essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados (SCHRAMM, 1971 apud YIN, 2001, p. 31).

Além disso, o estudo de caso é uma investigação empírica que auxilia a pesquisar fenômenos no contexto da vida real e ajuda a compreender sobre os limites entre os fenômenos encontrados e o contexto quando não estão definidos.

Uma das particularidades do estudo de caso tem como foco a situação ou o fenômeno particular, levando a entender porque esse tipo de estudo em questão é pertinente a investigar problemas de cunho prático. Por isso, uma das características do estudo de caso são as particularidades.

Para Merrian (1998 apud André, 2005) o estudo de caso traz como características essenciais, particularidades, conforme já mencionado anteriormente, e dentre estas, também, a heurística, a descrição e a indução. Sendo assim, Yin (2001) abordando sobre o planejamento, coleta de dados e as análises dentro da estratégia de pesquisa do estudo de caso diz que:

> Em outras palavras, o estudo de caso como estratégias de pesquisa compreende um método que abrange tudo-como a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma prática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (STOECKER, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2001, p. 33).

Tais características essenciais do estudo de caso serão adotadas para investigar as trajetórias socioprofissionais dos estudantes trabalhadores do PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional, levando em consideração a particularidade do caso e o contexto, ao qual está inserido, a heurística, a descrição e a indução como forma para compreender os fenômenos existentes.

O caso de investigação empírica deste estudo é uma instituição de educação profissional denominado Centro Educação Profissional que oferta cursos técnicos que pertencem a esta modalidade. Este centro é o mais recente implantado pela rede estadual de ensino na cidade de Feira de Santana-BA. Nesta instituição ofertam-se cursos da área de saúde, secretariado (último ano), e na área da administração, funcionando nos três turnos um quantitativo de 50 turmas, cursos médio integrado, Prosub e PROEJA.

Algumas técnicas de investigação foram necessárias para se construir o percurso metodológico a saber, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, que se usou com a gestão escolar pesquisada, conforme descreve o APÊNDICE A. A utilização da entrevista é de suma importância para a produção de dados dessa pesquisa, pois segundo Lakatos e Marconi (1993) é oportuno para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos para serem tratados em instrumentos fechados e padronizados.

As trajetórias socioprofissionais foram importantes para a construção de uma etapa da pesquisa, que foi específica para aos estudantes do PROEJA, na qual adotou-se tal estratégia investigativa em que analisaram-se três dimensões das trajetórias dos estudantes, a saber: (1) Entrada e saída da escola; (2) Entrada e saída no mundo do trabalho; (3) Perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho, conforme descreve no APÊNDICE B.

Sobre a viabilidade de instrumentos para produção de dados na pesquisa, Santos (2010) utilizou instrumentos para análise de trajetória dos sujeitos pesquisados, proveniente de sua pesquisa e salientou que:

> [...] esse instrumento de pesquisa, fundamentado na detecção e na sucessão dos principais acontecimentos, mostrou-se capaz de pontuar e organizar os

> itinerários individuais, apreendendo a dimensão temporal dos processos sociais subjacentes aos percursos dos indivíduos (SANTOS, 2010, p. 44).

É refletindo sobre a detecção e a sucessão dos principais acontecimentos, que podem marcar os itinerários pessoais, apreendendo a dimensão temporal, que utilizou-se a entrevista individual e realizaram-se perguntas relativas as essas três dimensões das trajetórias de vida dos estudantes, que estão descritas sobre o percurso de *entrada e saída da escola; o percurso de entrada e saída do mundo do trabalho* e no que caracterizará na terceira dimensão, que é sobre a *perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho* atrelando com a formação que os estudantes estão recebendo nos cursos do Centro de Educação Profissional.

Para a fundamentação dessa técnica de pesquisa, foi adotado um método de investigação que permitiu articular a análise dos fatores sociológicos, que determinam as histórias individuais, proporcionando uma maior interação dinâmica entre o social e o psicológico (SOARES; SESTREN, 2007). Diante dessa técnica de pesquisa, tem o fundamento em De Gaulejac (1987) que criou a citada técnica:

> [...] com objetivo de investigar as trajetórias socioprofissionais de trabalhadores e sua relação com a realização profissional. Através dessa técnica, podemos pesquisar sobre as diferenças entre trajetórias de níveis socioeconômicos e contexto de trabalho diferentes, como os sujeitos relacionam suas histórias de vida com relação a sua trajetória profissional, como os fatores sociais influenciam as escolhas dos profissionais em participar de programas de formação, se o interesse perduram ao longo do percurso profissional, os obstáculos enfrentados, as fontes de prazer, sofrimento, sucessos, fracasso na vivência profissional (DE GAULEJAC, 1987 apud SOARES; SESTREN, 2007, p. 89).

Para De Gaulejac (1987 apud SOARES; SESTREN, 2007, p. 89) que depõe sobre essa metodologia para a produção de dados, cujo objetivo é investigar a articulação dos fatores sociológicos que condicionam as histórias individuais dos sujeitos. Tal técnica permite analisar as trajetórias considerando suas histórias de vida e também do percurso profissional. Para ele, esses aspectos não são separados, no modo que permite dialetizar, em dois aspectos importantes: o da descrição da própria história e o analítico, da forma reflexiva sobre a história do sujeito em conjunto com o pesquisador.

Com relação a esta investigação, para a produção de dados direcionados aos estudantes, empregou-se a técnica do grupo focal com seis (06) discentes, através do Roteiro das Temáticas Norteadoras, APÊNDICE C, onde realizaram-se grupos de discussão que incorreu em momentos e debates sobre as tematizações: *Educação de Jovens e Adultos, Educação*

Profissional, PROEJA e *Currículo escolar e EJA,* contextualizando com o centro de formação profissional investigado, no qual culminou numa nova versão do currículo escolar, que contemplou necessidades desses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

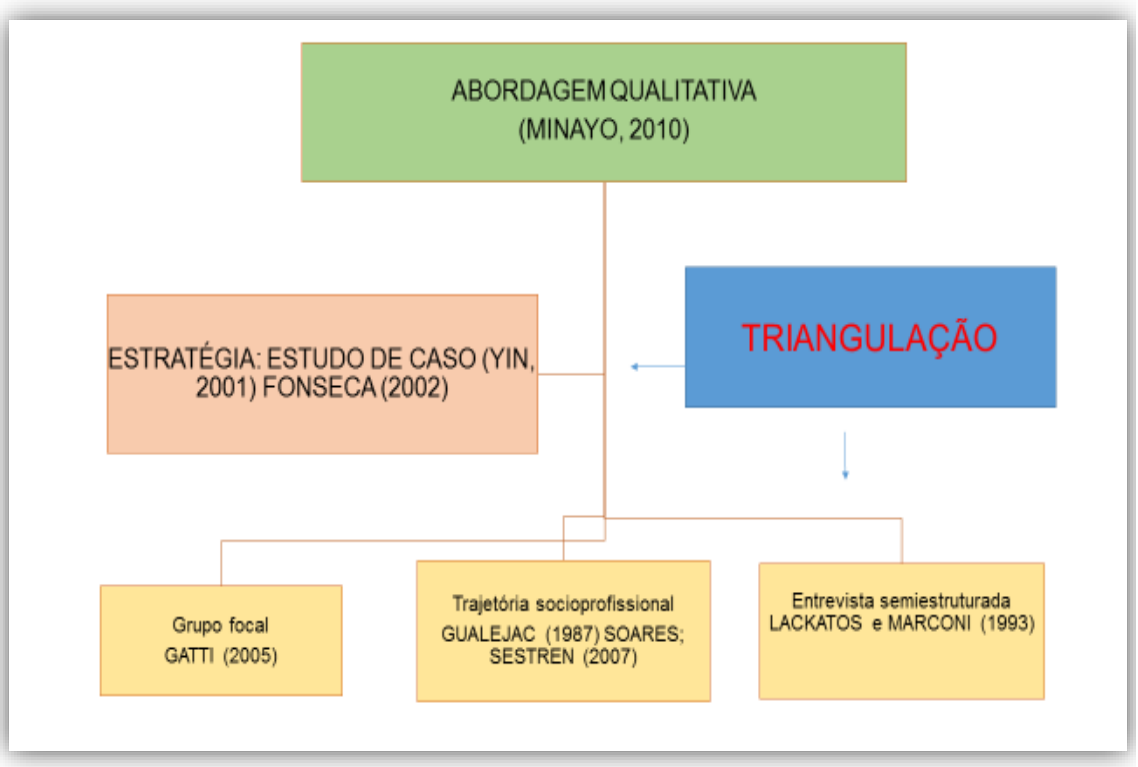
Neste aspecto, realizou-se a avaliação sobre o currículo escolar do curso técnico em Administração pelos estudantes, na qual descreveram os seus percursos na educação profissional, no âmbito da sua formação e qualificação e realizaram proposições e sugestões para reorganização da matriz curricular do curso técnico investigado.

Sobre a técnica do grupo focal, Gatti (2005) diz que um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores para discutirem e comentarem um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Dessa maneira, a autora continua afirmando que a pesquisa com grupos focais tem a possibilidade de:

> Captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seriam possível com outros métodos, como, por exemplo a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto (GATTI, 2005, p. 9).

Conforme salientou Gatti (2005), através da técnica do grupo focal é possível captar um conjunto de situações, sentimentos, crenças, atitudes que se tornam importantes e imprescindíveis para o processo de produção de dados em uma investigação científica. Dessa forma, os trabalhos com grupos focais permitem compreender processos de construção da realidade determinados por estes grupos, alem de compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações (GATTI, 2005). A Figura a seguir irá demonstrar os percursos metodológicos que foram trilhados pela pesquisadora:

Figura 01 – Procedimentos metodológicos para a produção de dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017)

A imagem evidencia os caminhos metodológicos que foram percorridos para a produção dos dados da pesquisa. As técnicas utilizadas foram as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do curso técnico, a fim de se compreenderem os percursos de vida dos discentes no âmbito socioeducacional e profissional, o que possibilitou se estabelecer uma relação com o currículo escolar instituído pelo centro de educação. Por conseguinte, adotou-se o grupo focal com esses mesmos sujeitos da pesquisa para ser avaliado o currículo escolar e se propor uma nova versão do currículo, resultando na reorganização da matriz curricular do curso investigado.

A análise documental foi pertinente para esta investigação empírica e a entrevista semiestruturada com o gestor escolar permitiu captar sentimentos, crenças, valores sobre a tematização investigada.

Para a realização do grupo focal com os estudantes, foi necessário se criar um grupo virtual com o recurso do *WhatsApp,* no qual tornou-se um ambiente profícuo para detalhar os pormenores da pesquisa, conhecer melhor os estudantes e se agendarem os encontros para a realização da técnica do grupo focal.

Para o tratamento das informações produzidas pelas técnicas utilizadas nesse processo de investigação, fez-se uso da análise de conteúdo, que é um método para verificar textos na dimensão das Ciências Sociais empíricas. Dessa maneira, através do conceito difundido por Bardin (1979), definiu-se a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando o uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para se obterem indicadores quantitativos.

O processo para análise de conteúdo de Bardin (1979) perpassa por alguns procedimentos importantes, que é o estudo de comunicações com foco no conteúdo da mensagem; as inferências, nas quais, independente das situações, as informações surgem, a partir da análise objetiva da mensagem. Os procedimentos importantes para a utilização desse método é classificação dos conceitos; a codificação; a categorização, vinculados aos conteúdos das mensagens encontradas. Essa técnica possibilitou a análise da lógica das falas dos sujeitos, procurando situações conflitantes que poderiam estar escondidas por traz de alocuções, palavras e até mesmo silêncios. Tal aprofundamento sobre a análise de conteúdo será abordado nos capítulos posteriores.

5 O UNIVERSO DA PESQUISA: UMA LEITURA DAS REALIDADES

Nesse capítulo, a situação da Educação Profissional, no estado da Bahia, será aborada, no âmbito das políticas públicas e como está organizada essa modalidade na rede estadual de ensino, que foi resultado da pesquisa documental desta investigação científica. Dessa forma, descreve-se, a partir da realidade da própria rede de ensino, partindo dos documentos oficiais vigentes divulgados pela Secretaria de Educação do Estado.

É importante realizar a descrição da progressão da Educação Profissional na Bahia, a partir da implantação e fortalecimento das políticas públicas, relacionando aos marcos importantes desta modalidade em questão, com vistas na formação de pessoas para o mundo do trabalho, em uma perspectiva socioeconômica e ambiental, seguindo o princípio da intervenção social.

Assim, foi necessário informar qual a concepção de educação profissional que esta referida rede prevê, contemplando um currículo integral e não integrado de formação, relacionada às demandas do território e da comunidade, no que diz respeito ao trabalho e à formação dos sujeitos.

A princípio, será descita a trajetória histórica da educação profissional da rede do estado da Bahia, alinhada aos programas implantados, visando o fortalecimento e ampliação de vagas, recursos financeiros, sobre os Centros de Educação, cursos técnicos, as diferentes modalidades ofertadas, o trabalho pedagógico desenvolvido, bem como os princípios do currículo definidos por esta rede para o atendimento da educação profissional, com vistas à formação dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores/ras baianos/as.

Partindo da rede estadual de ensino não se pode perder de vista a cidade baiana em que ocorrerá a pesquisa, que é a cidade de Feira de Santana-BA, pertencente ao território de identidade Portal do Sertão. Diante disso, será realizada uma breve descrição da história desse Município, no qual auxiliará aos leitores a compreenderem sobre o contexto local, referência que ajuda a entender os percursos históricos e marcos importantes que são fundamentais para a formação cidadã, política, ética, profissional dos sujeitos desse lugar.

5.1 REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional da Rede do Estado da Bahia assume um compromisso de oferecer à Educação, através de um princípio base, do direito de todos/todas e a garantia de uma escola pública de qualidade. Isto torna-se fundamento norteador do Projeto Político Pedagógico desta referida rede, no qual implantou e fortaleceu a Educação Profissional desde o ano de 2007, através do órgão da Secretaria de Educação, tendo como fonte de financiamento o tesouro Estadual e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, via Ministério da Educação (MEC). Por conseguinte, as políticas públicas do Governo do Estado, através de indicadores do Plano Plurianual Participativo, visam o cumprimento dos seguintes objetivos:

> O desenvolvimento de jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura (BAHIA, 2017).

A Educação Profissional da rede do Estado da Bahia é uma modalidade que prevê uma "[...] articulação com programas, políticas, ações voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, geração de trabalho, emprego, renda na dimensão da inclusão dos jovens, adultos, trabalhadores (BAHIA, 2017)". Para o desenvolvimento de suas atividades, a referida rede apresenta um currículo diferenciado que visa a formação integral do sujeito estudante trabalhador. Para isso tem como proposta alinhar os cursos com as realidades diversas no sentido socioeconômico e ambiental do Estado.

Outro princípio fundante desta proposta curricular é preparar aos "[...] jovens e trabalhadores para que se tornem cidadãos, plenos, sujeitos de direitos e profissionais para a inserção no mundo do trabalho e permanência nos locais onde vivem (BAHIA, 2017)".

Os aportes legais que definem o sistema de ensino da Rede Estadual, no que dizem respeito à Educação Profissional, deliberam por uma política pública que tem prioridade no Estado, no qual desde o ano de 2008 produziram o Plano de Educação Profissional do Estado da Bahia, com o objetivo de direcionar os jovens, trabalhadores/as, estudantes/as egressos da rede pública para a elevação de escolaridade e para as suas inserções no mundo do trabalho.

Este referido plano visa a implantação de uma política pública ligada às necessidades de desenvolvimento, tanto socioeconômico, quanto, também, ambiental, dos Territórios de Identidade do Estado. Ainda, servirá para a articulação de ações públicas e privadas dessa

modalidade educacional, estabelecendo os marcos que regulam, uma referência de gestão e recursos destinados para a Educação Profissional.

Os princípios e diretrizes para a promoção da Educação Integral prevista na proposta curricular da Educação Profissional da Rede Estadual de ensino contemplam bases científicas e humanas. Através, de uma matriz curricular que faz uso da *Base Nacional Comum*, que são as disciplinas das áreas de Linguagens, Ciências Exatas e Ciências Naturais e Humanas e a *Formação Técnica Específica* que compreende as disciplinas de caráter técnico que são específicas de cada curso, sendo que utiliza o termo mediação para com a área de *Formação Técnica Geral*, que são aquelas disciplinas que auxiliarão na compreensão e atuação dos estudantes para o mundo do trabalho. É o desenho curricular proposto por esta rede. O objetivo é que os estudantes compreendam sobre o mundo do trabalho, articulando teoria e prática, ciência, tecnologia e sociedade como também os saberes construídos pelo mundo acadêmico (BAHIA, 2017).

A Rede Estadual de ensino possui um Programa que é denominado "Educar para Transformar" que visa ampliar a oferta da Educação Integral, através da Educação Profissional nos cursos técnicos de nível médio, como, também, o nível médio, em geral, com vistas na qualidade do ensino público do estado.

É importante que seja definida qual proposta de fato a rede estadual de ensino propõe o seu trabalho pedagógico, no qual defende uma educação integral diferentemente da educação integrada, dessa forma conceitua a concepção de Educação Integral:

> A Educação Integral é uma perspectiva educacional que não poder ser confundida com a educação integrada, em que duas modalidades se articulam ou com educação em tempo integral onde a dimensão tempo é valorizada, com o estudante passando mais tempo na escola (BAHIA, 2017).

Por tanto, defende que com a possibilidade de inclusão destas duas dimensões, a educação integral tem o objetivo de formação integral dos sujeitos, no que tange à arte, ciência, cultura, tecnologia e trabalho, que devem ser articuladas com uma leitura de mundo formando cidadãos conscientes.

A Educação Profissional desta Rede defende um trabalho pedagógico que visa a superação de uma educação tecnicista do que ela define como "ensino profissionalizante" por uma educação científica, integral, com base na ética, com objetivo na formação de trabalhadores, com capacidade de intervir em sociedade. Esse trabalho pedagógico tem como

proposta o trabalho como princípio educativo e, também, a intervenção social dos sujeitos, compreendendo as questões relacionadas à ciência, técnica e da sua implicação social.

> Outro princípio norteador é a reintrodução da dimensão "trabalho" no segmento do ensino médio, conforme prever as Diretrizes Curriculares Nacionais, desenvolvendo conhecimentos da formação técnica geral e as outras áreas do conhecimento de Linguagens, Inclusão Digital, Ciências Naturais, Ciências Humanas, Sociologia, Organização do Processo de Trabalho e Organização Social do Trabalho, Filosofia, Ética e Direito do Trabalho e Metodologia da Pesquisa Científica, podem fazer parte do currículo do ensino médio (BAHIA, 2017).

A Rede Estadual de ensino busca o atendimento de uma demanda da sociedade, sendo que a Educação Profissional Integrada ao ensino médio foi ampliada à oferta de vagas pela necessidade de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no estado da Bahia e segundo, evidencia, através dos documentos de referência da Educação Profissional, também, pelo interesse demonstrado ao público jovem por formação e qualificação com vistas na inserção no mundo do trabalho. Estes são os concluintes do ensino fundamental, os filhos/as da classe trabalhadora, que é o público beneficiado pelos cursos da Educação Profissional integrada ao ensino médio. Desta forma, a referida rede promove uma educação voltada para formação de técnicos que possam contribuir no desenvolvimento do Estado.

Esta mesma rede de ensino oferece os cursos de acordo com a necessidade por formação profissional voltada para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, pertencente aos territórios de identidade. Esse processo de educação em uma perspectiva do território é uma estratégia e uma forma de interiorizar a educação profissional para que incluam mais jovens nesse Projeto, pois faz parte de uma política de divisão de território e atendimento de demandas sociais previstas no Plano Plurianual Participativo. Nesse ínterim, a intervenção social torna-se um princípio pedagógico, porque possibilita a aprendizagem de conteúdos e práticas de situações do cotidiano para uma formação integral, com o objetivo de compreender a dimensão social da profissão que está se estudando.

Isto fundamenta a criação e expansão dos Centros Territoriais de Educação Profissional com o objetivo de preparar jovens e trabalhadores para atuarem no lugar em que vivem, nos seus territórios, evitando a migração para outros lugares à procura de oportunidades de trabalho.

A seguir, apresenta-se um quadro contendo significativas informações, em ordem cronológica, sendo que uma delas é denominada como marco importante, que foi a criação da Superintendência da Educação Profissional (SUPROF) para esta modalidade e abrangência da

Educação Profissional no estado da Bahia, pelo âmbito de municípios e Territórios de Identidade.

Figura 02 – Marcos importantes para a Educação Profissional

Ano	Marcos importantes para a Educação Profissional	Abrangência Municípios Baianos	Território de Identidade
2006	Foram 4.016 matriculados, 15 cursos técnicos, 34 Unidades Escolares.	22	14
2007	A oferta de Educação Profissional chegava apenas a 14 Territórios de Identidade.		14
2008	• Criação da Superintendência de Educação Profissional-SUPROF**,** 14.903**,** 44 n° de matriculados, 44 cursos técnicos, 52 Unidades Escolares e 1 Centro de Educação Profissional; • Através do recurso financeiro federal do Programa Brasil Profissionalizado, a SUPROF para adequação e modernização das estruturas das instituições públicas de educação.	38	21
2011	Em 2011, já contemplava todos os 27 Territórios de Identidade da Bahia.		27
2012	Formação de técnicos com 8.500 formados.		
2013 2014	• Em 2013, a Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia estabeleceu-se como a 2ª maior rede estadual do país, atrás apenas do Estado de São Paulo, segundo o Censo/INEP 2013; • Formaram-se 14.368 jovens e trabalhadores; • Formaram-se 44.866 técnicos de nível médio, no período de 2010 a 2014.	2.460 na Capital Baiana	
2015	Foram 81.999 matriculados; 79 cursos técnicos; 33 Centro Territoriais de Ed. Profissional; 38 Centros Estaduais de Educação Profissional; 22 anexos de Centros de Educação Profissional; 92 unidades escolares de Ensino Médio que ofertam cursos de Educação Profissional; Centros Territoriais ofertam eixos tecnológicos e cursos para atender o território; Centros Estaduais são temáticos e visam preparar jovens e trabalhadores para que se beneficiem e atendam as demandas geradas pelo setor produtivo e em função da diversidade socioambiental da Bahia.	121	27

Fonte: Bahia (2017)

A Secretaria de Educação do Estado possui um Programa Expansão Profissional que visa ao atendimento de demandas dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional e, também, das unidades escolares da rede que ofertam essa mesma modalidade.

A Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional (SUPROF) foi criada através da Lei de n° 10.955/2007, "[...] com objetivo de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar e supervisionar, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional (BAHIA, 2017)", à modalidade da Educação Profissional.

Através da criação da Superintendência, com vistas nas ações para o atendimento e ofertas de vagas nos cursos profissionais, decidiu-se por repassar os recursos para o funcionamento de atividades pedagógicas, através das Caixas Escolares, que podem gerenciar os recursos pela equipe gestora escolar e comunidade com vistas nas resoluções prioritárias, para uma oferta de educação com mais qualidade. Cabe a cada Instituição Escolar ou Centro de Educação prestar contas dos recursos financeiros às instâncias administrativas dos referidos órgãos da rede estadual para que possam comprovar a legalidade das práticas, em favor do compromisso com a educação pública.

Para o controle e transparência dos recursos públicos, a Secretaria de Educação do Estado criou um ambiente de Transparência Escolar, no qual os recursos que foram aplicados nas Instituições de Ensino, por meio de programas ou projetos financiados pelo governo estadual e federal, podem ser divulgados para que haja acompanhamento e controle social sobre a aplicação dos recursos públicos.

> A Superintendência em 2008 elaborou um plano importante para a modalidade em questão denominado, Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia, para implantação dos cursos técnicos de nível médio relacionado ao território de identidade. Diante disso, planejou uma matriz curricular que elegeram a intervenção social como princípio pedagógico fundamental para a apropriação dos estudantes, o trabalho como princípio educativo e a relação trabalho educação desenvolvimento socioeconômico, ambiental, ciência, tecnologia e sociedade. Este referido plano prever uma "gestão democrática que contempla a formação de professores, equipe gestora, técnicos respeitando as culturas e vocações regionais e o atendimento às populações excluídas" (BAHIA, 2017).

Os cursos da Educação Profissional são disponibilizados por semestre, nos Centros Territoriais, Estaduais, bem como nas unidades que oferecem a Educação Profissional. Com a expansão da modalidade em questão, que antes as redes do estado, no ano de 2013, ofertava 80 cursos profissionais chegando ao atendimento a 119 municípios nos 27 territórios de identidade,

hoje os números aumentaram a cada ano. Para o acesso aos cursos disponibilizados, "[...] podem ser os egressos da rede pública, trabalhadores com ensino médio e fundamental incompletos, os quilombolas, indígenas, agricultores familiares, trabalhadores domésticos/as e apenado (BAHIA, 2017)".

As orientações sugeridas pela Superintendência é que os cursos oferecidos possam desenvolver ações que impeçam a discriminação de raça, etnia, gênero e que promovam a inclusão de pessoas com deficiência.

Para o acesso em cursos técnicos de nível médio, na forma de articulação subsequente, são destinados para àqueles que já concluíram o ensino médio e desejam o retorno aos estudos. O interessado deve participar de uma espécie de sorteio eletrônico, realizar a inscrição *on line* no portal da Educação, via internet.

O modo de sorteio eletrônico, como forma de acesso aos cursos profissionais, foi implantado na rede estadual no ano de 2009, com objetivo de oferecer oportunidades iguais de acesso e como estratégia de promover transparência e democratizar a participação dos estudantes nos referidos cursos.

A Educação Profissional na rede estadual de ensino oferta os seguintes cursos de Educação Profissional: Educação Profissional Integrada (EPI), Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EPITI), Proeja Médio (Educação de Jovens e Adultos), Proeja Fundamental, Proeja Médio e Proeja Fundamental, em regime de alternância, Subsequente (PROSUB), Concomitante, conforme detalhado na tabela abaixo:

Figura 03 – Cursos da Educação Profissional[10]

Modalidade	Caracterização
Educação Profissional Integrada (EPI)	Contempla cursos técnicos integrados ao ensino médio que duram quatro anos e são voltados para quem terminou o ensino fundamental.
Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EPITI)	Contempla cursos técnicos integrados ao ensino médio e ofertados em tempo integral. Duram três anos e são voltados para quem terminou o ensino fundamental.
Proeja Médio (Educação de Jovens e Adultos)	Integra Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que os estudantes concluem o ensino médio, recebem o diploma do curso técnico. Os cursos duram 2 anos e meio.
Proeja Fundamental	A Educação Profissional está integrada à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, possibilitando a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional. O Proeja Fundamental é voltado a jovens e adultos trabalhadores, a partir dos 18 anos e tem a duração de dois anos.
Proeja Médio e Proeja Fundamental em regime de alternância	Ofertados para populações, a exemplo de trabalhadores rurais, domésticos e catadores de material reciclado, cuja realidade de trabalho não permite a frequência sequencial das aulas. Tem a duração de 5 anos.
Subsequente (PROSUB)	Os cursos técnicos são direcionados para quem já concluiu o ensino médio e volta à escola para fazer a formação profissional. Têm duração de dois anos, independentemente do eixo tecnológico e ocupação a que eles se destinam.
Concomitante	Articula educação básica à Educação Profissional. O estudante matriculado no ensino médio da rede estadual poderá fazer um curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional em turno diferente ao que está matriculado.

Fonte: Bahia (2017)

Para o fortalecimento da Política Pública da Educação Profissional na Bahia foi criado no ano de 2006 o Fórum de Educação Profissional do estado, sendo uma instância consultiva, criada pelo órgão da Secretaria de Educação, reativando as atividades em 2009. Além disso, serviu para uma maior participação e controle social da gestão da Educação Profissional, no qual estão vinculados ao fórum os representantes dos Centros Territoriais, Estaduais e das unidades que oferecem essa modalidade de educação, sociedade civil, gestores e das Escolas Técnicas em Saúde, Universidades, Institutos Federais e do Sistema S.

Compõem, também, o coletivo de representatividade do fórum, as entidades comunitárias, Escola Família Agrícola, setores empresariais, sindicais, movimentos sociais,

[10] Justifica-se o destaque da linha azul no quadro, porque no contexto da pesquisa é com esse PROEJA médio que foi realizada a investigação científica.

gestores de secretarias do Estado, representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O referido fórum preconiza ações para uma gestão democrática com o propósito de acompanhamento das políticas públicas da Educação Profissional, além de promoverem proposições que podem contribuir com significativas mudanças para melhorar e promover uma educação profissional com mais qualidade no estado.

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado no ano de 2007, com o objetivo de fortalecer as redes estaduais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no qual prevê o repasse de recursos do Governo Federal para que o governo do estado possa investir nas escolas técnicas. Esse referido programa visa a expansão das redes públicas do ensino médio integrada a educação profissional. Ampliou-se a oferta de vagas na Educação Profissional e com isto, surgiram diferentes programas e projetos para atenderem às necessidades das pessoas que demandam por formação técnica profissional. Um desses programas foi o Programa E-Tec Brasil, Pronatec e Projovem.

O Programa E-Tec Brasil, foi criado também no ano de 2007, com o intuito de oferecer cursos de Educação Profissional e Tecnológica à distância para ampliar o acesso aos cursos técnicos de nível médio em regime de colaboração entre os entes federados.

Quanto ao Programa PROJOVEM prevê a qualificação de jovens e adultos entre 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, visando à formação integral dessas pessoas e trabalhadores, através da formação básica, para a elevação de escolaridade, para a qualificação profissional e conclusão do ensino fundamental com certificação. É um trabalho voltado para a formação inicial, com participação cidadã e o objetivo, também, de promover a experiência em atuar socialmente na comunidade em que vive.

No caso do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), este foi criado no dia 26 de outubro de 2011 através da Lei n° 12. 513/2011, pela Ex-Presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de se expandirem os cursos de Educação Profissional e Tecnológica para o país. Desta maneira, a Secretaria da Educação da Bahia é uma entidade demandante das ações do PRONATEC com a parceria do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Secretaria

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Superintendência da Educação Profissional (SUPROF).

No contexto da investigação científica e da rede estadual de Feira de Santana, a qual estamos tratando possuem 72 unidades de ensino, sendo que a matrícula do ano de 2016 atingiu um quantitativo de 54.738 estudantes matriculados. Esta referida rede oferta as modalidades de Ensino fundamental I e II, que compreendem turmas de 1º ao 9º ano, modalidade do Ensino Médio, sendo que o fundamental, nos anos iniciais, existe apenas uma unidade, já em fase de municipalização. São três centros de Educação Profissional denominados Centro de Educação Profissional, 01 Centro Noturno, Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), 02 Centros de Apoio Pedagógico Educação Especial e Inclusiva. Os centros de Educação Profissional estão divididos entres os cursos de Agricultura, Saúde e Informática.

Descrever a rede estadual na cidade de Feira de Santana é importante para se compreender como está organizada e poder relacionar os aspectos socioeducacionais, os quantitativos de estudantes matriculados no contexto da educação profissional no âmbito das instituições.

Sobre o Território de Identidade Portal do Sertão é formado pelos municípios de: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Coração de Maria, Feira de Santana, Conceição do Jacuípe, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, Teodoro Sampaio, Terra Nova, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho.

Veja abaixo a imagem do mapa que identifica os municípios baianos que compõem o território de identidade Portal do Sertão, ao qual a cidade de Feira de Santana faz parte:

Figura 04 – Território de Identidade: Portal do Sertão

Fonte: Notícias de Santa Luz (2017)

Para maior aprofundamento sobre o universo da pesquisa, será apresentada, também, a identificação e localização dos centros de Educação Profissional no território Portal do Sertão, destacando a cidade de Feira de Santana.

Figura 05 – Identificação e localização dos centros de Educação Profissional no Portal do Sertão

PORTAL DO SERTÃO	01	Amélia Rodrigues	Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho (Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito)
		Amélia Rodrigues	Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito
	02	Conceição do Jacuípe	Colégio Estadual Conceição do Jacuípe
	03	Coração de Maria	Colégio Estadual Rômulo Galvão
	04	Feira de Santana	Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho
		Feira de Santana	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano
		Feira de Santana	Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão
		Feira de Santana	Colégio Estadual Doutor Jair Santos Silva
	05	Irará	Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão (Escola Municipal Allan Kardec)
	06	Santo Estevão	Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão

Fonte: Bahia (2017)

O Centro de Educação Profissional pesquisado oferta cursos de nível médio regular técnico, Enfermagem, Análises Clínicas, Saúde Bucal nos turnos diurno e noturno, secretariado modalidade técnico (último ano de oferta), PROEJA Médio-Educação de Jovens e Adultos, Técnico em Administração, Prosub que são os cursos após a conclusão do ensino médio. São 1.684 estudantes matriculados neste Centro de Educação Profissional distribuídos nos três turnos de funcionamento.

5.2 CIDADE DE FEIRA DE SANTANA: “PRINCESA DO SERTÃO”

A história da cidade de Feira de Santana está atrelada ao rural, especificadamente sobre uma fazenda chamada Santana dos Olhos D´Água. Os donos dessa fazenda, Domingos Barbosa e Ana Brandoa construíram uma capela em homenagem a Nossa Senhora SantÁnna tornando

este fato muito marcante para a história desse lugar. A região é considerada privilegiada por aqueles que passavam por ela para irem a diversas partes deste território. Isto até hoje faz da cidade de Feira, como é chamada, um lugar estratégico, por possuir atualmente um entroncamento rodoviário no Nordeste do país que entrelaça importantes rodovias federais.

Com o passar dos anos e com o processo de desenvolvimento, a origem de uma feira foi o motim para que aquele lugar fosse transformado num centro de negócios. Dessa maneira, os povoados foram crescendo e as ruas foram sendo construídas, aos poucos acontecendo o chamado progresso.

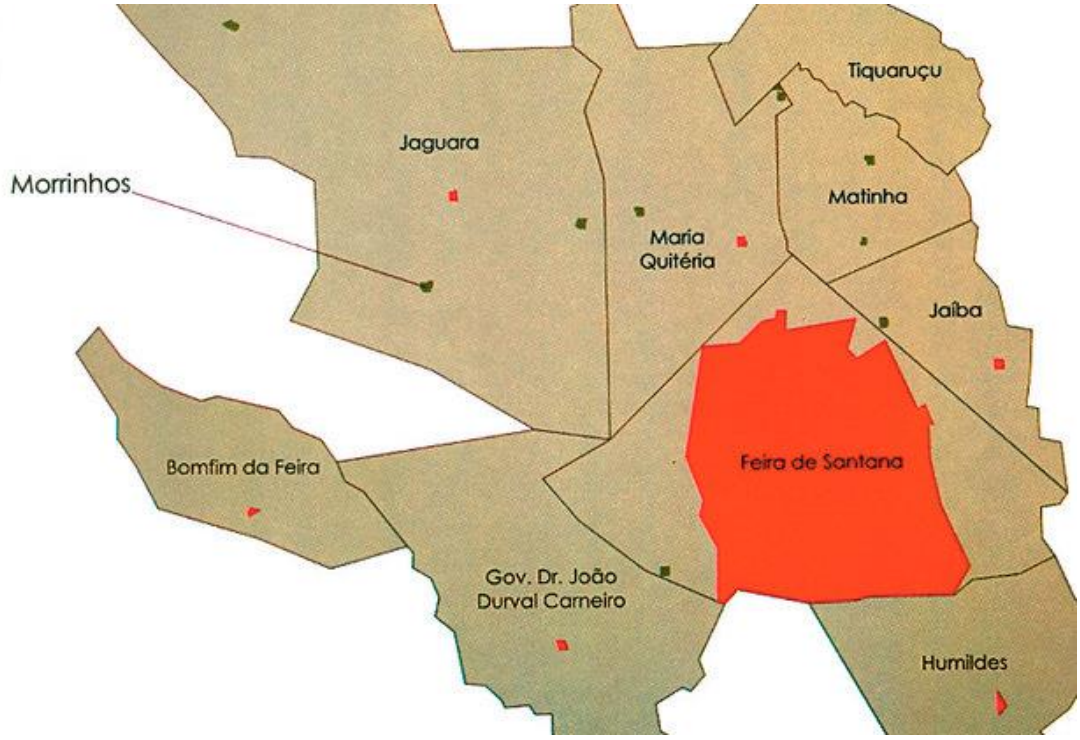
No ano de 1832 foi criada a Vila, sendo que Cachoeira também fazia parte deste território e, mais tarde, constituída como São José das Itapororocas, foi elevada à categoria de Vila e chamada de Arraial de Feira de SantÁnna.

No dia 18 de setembro de 1873, a antiga vila tornou-se município denominada Cidade Comercial de Feira de Santana, sendo um lugar que atraía pessoas de diferentes regiões, como por exemplo os viajantes, os tropeiros. Isto influenciou para que esta cidade se desenvolvesse ainda mais.

Apelidada por Ruy Barbosa como “Princesa do Sertão” em 1919, fazendo parte do território de identidade “Portal do Sertão” é a segunda maior cidade do interior do estado da Bahia em extensão territorial e população. A cidade de Feira de Santana tinha um quantitativo de população registrado em 2016 e estimada a 622.639 habitantes (BRASIL, 2016a). Está situada a 108 km da capital do estado, que é a cidade de Salvador-Bahia. Feira se tornou um lugar muito atrativo por ter intensas atividades econômicas, comércio forte, muitas indústrias e, desta maneira, atraem pessoas de diversas lugares com interesses distintos.

Segue a imagem da cidade de Feira de Santana-BA e os distritos que compõem esta cidade do interior do estado da Bahia para melhor visibilidade e compreensão desse universo, visto que o centro estudado atende a população da cidade e aqueles que moram no campo.

Figura 06 – Feira de Santana-Bahia: Urbano e Rural



Fonte: Correio (2014)

Fica demonstrado no mapa anterior que Feira de Santana possui oito (8) distritos localizados na zona rural, sendo que são esses: Governador João Durval Carneiro, Bonfim de Feira, Jaguara, Maria Quitéria, Jaíba, Tiquaruçu, Matinha e Humildes. Desta maneira, é que se compõe a comunidade campesina de Feira de Santana.

5.2.1 Sobre o *lócus* da pesquisa: Centro Estadual de Educação Profissional

A Instituição de educação pesquisada localiza-se em uma importante avenida no centro da cidade de Feira de Santana, da qual será utilizado o nome de Centro Estadual de Educação Profissional.[11] Os Franciscanos dos Capuchinhos doaram o terreno para que pudessem construir uma escola neste espaço, que está localizado no centro de Feira e no qual somente no ano de 1968 ocorreu a inauguração.

Portanto, esta unidade escolar tem quase cinco décadas de funcionamento e tornou-se uma importante Instituição de ensino no auge das décadas de 70 até 90. Por ser uma escola de

[11] Fizemos opção pelo nome Centro Estadual de Educação Profissional no texto para referir-se ao centro profissional pesquisado e preservar a instituição por questões éticas.

grande porte em estrutura física, muitas pessoas a procuravam para matricular-se na mesma. Nesta época, esta era a segunda maior escola em número de estudantes matriculados, sendo que em 1980 implantou-se o ginásio, hoje conhecido como ensino médio.

Pessoas contemporâneas de destaque na cidade de Feira de Santana passou por esta unidade escolar como estudante. A escola era muito procurada pela comunidade naquela época já mencionada, a escola possuía 25 salas de aula com até 40 estudantes matriculados. Famílias chegavam cedo a porta da escola para conseguirem vagas e matrículas para seus filhos, o que evidenciava uma grande procura pela comunidade.

Esta escola ofertou na década de 80 cursos técnicos no noturno, a exemplo do curso técnico em contabilidade, patologia clínica, que atendia às exigências da legislação da educação profissional deste tempo. Aqueles que estudavam nessa Instituição, ao concluir o ginásio, hoje ensino médio, viajavam para a capital do estado, Salvador para prestarem vestibular.

No ano de 2013 esta unidade escolar tornou-se centro de educação profissional, sendo que, nesta cidade, este foi o recente Centro de Educação Profissional implantado pela SUPROF naquele ano, cuja cidade já possuia o total 03 centros. Mediante a transformação desta unidade para ser centro de educação profissional, também modificou o nome da instituição conforme a política de expansão da educação profissional no estado da Bahia.

No período da implantação para tornar-se centro, os professores que trabalham na unidade demonstraram significativa resistência. Muitos destes docentes tiveram que se adaptarem à realidade da educação profissional, assumindo até mesmo disciplinas que antes não ministravam, após a instrução normativa pela Superintendência de como seria a matriz curricular da educação profissional no estado.

Estas informações foram prestadas por um funcionário do quadro de servidor efetivo que possuía mais tempo de trabalho, desde os anos após a inauguração da Instituição.

Atualmente o centro oferta os seguintes cursos técnicos e as diferentes modalidades que seguem organizados no quadro síntese abaixo:

Figura 07 – Cursos ofertados pelo Centro Estadual de Educação Profissional

Curso	Modalidade	Turno	Módulos	Quantitativo de turmas por módulos/ou ano	Total de turmas por curso
Enfermagem	Médio Integrado	Matutino	Não se aplica		09
Técnico de Saúde Bucal	Médio Integrado	Matutino	Não se aplica	1º ano- 01 turma 2º ano-01 turma 3º ano-01 turma 4º ano- 01 turma	04
Análises Clínicas	Médio Integrado	Matutino	Não se aplica	1º ano- 02 turma 2º ano-02 turma 3º ano-01 turma 4º ano- 01 turma	06
Enfermagem	Médio Integrado	Vespertino	Não se aplica	1º ano- 04 turma 2º ano-02 turma 3º ano-01 turma 4º ano- 01 turma	08
Técnico de Saúde Bucal	Médio Integrado	Vespertino	Não se aplica	1º ano- 01 turma	01
Análises Clínicas	Médio Integrado	Vespertino	Não se aplica	1º ano- 03 turma 2º ano-01 turma 3º ano-01 turma 4º ano- 01 turma	06
Administração	PROEJA	Noturno	05	Módulo 1- 03 turmas Módulo 2-02 turmas Módulo 3-02 turmas Módulo 4-02 turmas	09
Enfermagem	Prosub	Noturno	05	Módulo 1- 01 turmas Módulo 2-01 turmas Módulo 3-02 turmas Módulo 4-03 turmas	07
Total: 50 turmas					

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

Este centro atende toda a comunidade de Feira de Santana, os estudantes não são os que moram no centro da cidade, estes são dos distritos, periferias e cidades circunvizinhas, evidenciando a importância desta Instituição no território de identidade. Estes estudantes vêm

de um contexto de trabalho no diurno, outros de trabalhos informais, mães, mulheres e até mesmo aqueles que viajam para chegar ao centro de educação.

Sobre a política de expansão da educação profissional na Bahia ocorreu de tal forma que na prática ficou evidente uma ausência de planejamento do estado de como o alargamento nas ofertas de cursos técnicos profissionais pudessem ser acompanhadas com um plano de ação que envolvesse a reestruração das escolas estaduais para que pudessem abarcar as necessidades da educação profissional.

A estrutura física deste centro de educação permite a criação de novas salas, de laboratórios para a área de saúde, refeitório adequado, salas climatizadas, porém é uma estrutura da década de 60 que foi readaptada para que pudesse ser um centro técnico e tecnológico.

Os estudantes reivindicam uma estrutura física com mais qualidade e adaptada para um Centro de Educação Profissional. Os professores apontam um acompanhamento mais efetivo dos órgãos responsáveis para a efetivação de cursos técnicos com mais qualidade para que ao final dos mesmos, os estudantes possam ter recebido os saberes e conhecimentos que farão diferença no mundo do trabalho.

O currículo escolar deste centro se constitui através das crenças e do entendimento de cada professor sobre o que são os componentes curriculares que são exigidos pela SUPROF, mediante encaminhamento de instrução normativa já descrita nesse trabalho, e as ementas dos cursos técnicos. Estes mesmos documentos são revisitados pelos docentes que estão no blog da Educação Profissional da rede do estado da Bahia, presente no sítio eletrônico: http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br/, desde o período da expansão da educação profissional.

É importante ressaltar que toda a referência hoje encontrada sobre a educação profissional no estado da Bahia foi produzida pela gestão anterior da SUPROF, que teve como responsável o ex-superintendente Antonio Almerico Biondi Lima, no ano de 2007 através do Plano de Educação Profissional.

Pode-se identificar na prática, então, é que da forma como esta política de expansão no estado foi se configurando, em doses homeopáticas, por assim dizer, isto foi consolidando, também, no chão do Centro de Educação Profissional. Primeiro, organizaram o plano e só depois que formalizaram como seria o currículo da educação profissional, o que, com certeza, impactou nas práticas pedagógicas. Resolver as velhas demandas da educação profissional foge

da dimensão pedagógica, pois não dá para se discutir a Educação Profissional sem outras questões como as sociais, econômicas e da divisão social e técnica do trabalho presente na ideia de classe social.

5.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentam-se, agora, os sujeitos desta pesquisa que forneceram contribuições importantes para que se desvelasse o campo da forma como ele se apresenta. Conforme previsto no termo de consentimento livre e esclarecido este foi lido e assinado pelos sujeitos pesquisados a saber, estudantes e gestor escolar, no qual foi solicitada a permissão para constarem os nomes na dissertação e isto foi autorizado por eles.

Nesse processo de investigação científica fez-se uso de registro de fotográfico, áudios com prévia autorização, caso houvesse a necessidade de inserir ou subsidiar melhor este trabalho. A princípio, será apresentado o Quadro 01, que agregou informações acerca dos estudantes para que facilite a compreensão do leitor.

Quadro 01 – Perfil dos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA

ADM PROEJA-MODULO	ESTUDANTE	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	ONDE RESIDE	QUAL A COR				
MÓDULO 1	---------					P	B	PAR	I	AM
MÓDULO 1	---------									
MÓDULO 2	ZULEIDE	30	F	SOLTEIRA	FSA/URBA	X				
MÓDULO 2	JORLANE	19	F	SOLTEIRA	FSA/URBA	X				
MÓDULO 3	MANOEL	32	M	CASADO	FSA/URB	X				
MÓDULO 3	NARIOMAR	25	M	SOLTEIRO	FSA/URB	X				
MÓDULO 4	ANJOLINA	20	F	SOLTEIRA	FSA/URB			X		
MÓDULO 4	DENISE	31	F	CASADA	MURITIBA	X				
MÓDULO 5	NÍVEA	40	F	SOLTEIRA	FSA/URB			X		
MÓDULO 5	ADRIANE	26	F	SOLTEIRA	FSA/RURA			X		

Legenda: Preto (P) Branco (B) Pardo (PAR) Indígena (I) Amarela (AM)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017)

Ao ser anlisado o perfil dos estudantes pesquisados do curso técnico em Administração PROEJA, observou-se a predominância de um coletivo de mulheres e com a presença de homens, ambos com diferentes idades, sendo que cinco, dentre eles, se autodeclararam negros e três pardos. A maioria desses estudantes moram na cidade de Feira de Santana, em bairros periféricos, sendo que 01 mora na zona rural e outra na cidade de Muritiba-BA.

Será descrito o perfil dos estudantes pesquisados, através da técnica das trajetórias socioprofissional, ao traçar sua história de vida com foco nas itinerâncias do seu processo educacional na EJA, enfatizando a saída e a entrada no mundo do trabalho e suas perspectivas de vida, podendo revelar situações específicas dos discentes com respeito ao curso técnico do PROEJA. Estes estudantes estão matriculados no curso técnico e participaram da pesquisa dois estudantes de cada módulo do 2 ao 5.

Os relatos individuais das trajetórias desses estudantes forneceram indicativos pertinentes para a compreensão das diferentes realidades geracionais que ocorrem com os múltiplos sujeitos da EJA. É comum ocorrerem intermitências dos estudantes da EJA no percurso do processo educacional que, muitas das vezes, não conseguem conciliar estudo e trabalho. Por isso, esses sujeitos da EJA experimentam diversas teorias do ensino e da aprendizagem no tempo que entra e sai da escola, sendo que é compreensível encontrar dificuldades nesse percurso da aprendizagem por vivenciarem os desafios de diferentes teorias e modelos de educação.

Neste caso da investigação científica, alguns estudantes demandavam por conhecimentos da área técnica, para garantirem, de forma mais rápida, a inserção ao mundo do trabalho. Outros esboçaram que no percurso da formação alguns conhecimentos do currículo devem ser prioritários para o aprofundamento e enriquecimento pessoal e profissional.

Estes mesmos estudantes participaram do grupo focal que teve como objetivo avaliar o currículo escolar do curso técnico em Administração e apontar possibilidades de mudanças visando as suas reais necessidades.

Identificaram-se, na pesquisa, alguns estudantes que em seu percurso educacional estiveram matriculados na EJA e outros não. Em algum momento de suas vidas tiveram que optar pelo trabalho, por questões relacionadas a sua sobrevivência ou melhor condição de vida. É importante informar que uma estudante enfatizou nunca ter estudado na EJA, no seu percurso educativo, estudou à noite, contudo na época ainda não era denominada como modalidade de educação de jovens e adultos, era o ensino do ginásio hoje conhecido como ensino “médio regular”.

Para três dos estudantes, ficou evidente, que estudaram no ensino “médio regular”, pois nunca estudaram na modalidade de educação de jovens e adultos, não tiveram que optar pelo trabalho ou pelo estudo. Os demais entrevistados informaram já ter concluído o ensino médio na modalidade EJA e, por uma única vez, ter que deixar a escola por causa do trabalho.

Através da análise, tomando-se como referência a inserção dos sujeitos no processo educacional e a sua trajetória no âmbito socioeducacional, identificou-se em qual contexto histórico-político-educacional esses estudantes estiveram nessa trajetória. Ao realizar o grupo focal, desvelou categorias e subcategorias através dos seus comentários, comunicações, sobre o currículo escolar, PROEJA, educação profissional. Tal análise evidenciou o desconhecimento sobre os requisitos de ingresso no PROEJA.

Para ingressar em cursos técnicos profissionais do PROEJA, que é uma política pública de inclusão dos jovens e adultos trabalhadores, é necessário ter concluído o ensino fundamental no qual prevê um currículo integrado entre a educação básica e a educação profissional. Ao término do curso, neste caso, os estudantes portarão o diploma de concluinte do ensino médio e a área técnica estudada.

Quanto ao perfil do gestor escolar pesquisado, possui formação em Letras com Inglês e já atua neste centro de educação há quatro anos. O gestor escolar não possui formação específica para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Desta maneira, serão descritos alguns aspectos que foram considerados importantes para esta investigação e os perfis dos sujeitos da pesquisa para que se compreenda melhor esse universo.

6 OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DOS DADOS

Dando início às ações que determinaram as etapas desta investigação científica, será feita a referência ao primeiro contato com o *lócus* da pesquisa, que é o Centro Estadual de Educação Profissional.

É importante rememorar que, inicialmente, esta pesquisa seria realizada no Serviço Social da Indústria (SESI), unidade em Feira de Santana, e por motivos de força maior foi urgente refletir sobre um *lócus* que estivesse implicado com os jovens e adultos, no contexto do trabalho. Neste ínterim, percebeu-se que o Centro Estadual de Educação Profissional seria a Instituição ideal por localizar-se em um espaço de destaque, no centro da cidade de Feira de Santana, e que historicamente tinha sido reconhecida como a segunda maior escola em número de estudantes matriculados nas décadas de 70 e 80.

O primeiro contato com este centro de educação profissional foi em janeiro de 2017, com a gestora responsável para informar sobre os fins da pesquisa, que mostrou-se favorável e autorizou que a investigação científica ocorresse na unidade de ensino. Marcou-se, então, uma reunião para que a pesquisadora pudesse esclarecer ainda mais sobre o objeto de estudo e assim foi feito.

Desta forma, este centro é o caso de investigação científica deste estudo, pois, através da sua especificidade, esse é um dos três centros de educação profissional da rede estadual de ensino, na cidade de Feira de Santana-BA, além daquele que foi recentemente transformado em centro profissional. Para isto, esta pesquisa permitiu compreender o caso, a partir do ponto de vista dos seus participantes, revelando-o da forma como de fato ele se apresenta, conforme prevê Fonseca (2002).

A particularidade deste caso é que o centro de educação profissional foi implantado na rede estadual de ensino no ano de 2012, após a política de expansão da educação profissional no estado da Bahia. O centro não estava ainda preparado para tornar-se uma instituição de educação profissional e no seu processo de implantação previu ofertar cursos da área de saúde.

Diante desse cenário, alguns professores resistiram para que a instituição pudesse torna-se um centro de educação profissional. Estes docentes tiveram que se adaptar à realidade no contexto do ensino técnico profissional, no qual causou instabilidades no interior do mesmo. Para isso, os docentes tiveram que dar conta de cargas horarias com disciplinas pertencentes a

uma proposta curricular voltada para a área profissional. Por este cenário, já se percebeu como se constituiu esta unidade de educação e como políticas de expansão de forma aligeirada podem desencadear situações de fragilidades na educação nestes centros pelo interior do estado.

Na segunda reunião com a gestora da unidade escolar, explorou-se sobre a temática do currículo escolar e a mesma informou que a jornada pedagógica da rede estadual ocorreria nos dias 01 a 03 de fevereiro de 2017 e que a pesquisadora poderia participar da jornada nos três turnos.

Em consonância a isto, realizou-se na antiga Diretoria Regional de Educação e Cultura-DIREC, hoje conhecida como Núcleo Regional de Educação 19, pertencente ao zoneamento de Feira de Santana e responsável pela rede estadual, também, de algumas cidades vizinhas, para se conhecer sobre o quantitativo de unidades escolares, os centros de educação profissional e foi deste modo que confirmou-se a opção pelo Centro Estadual de Educação para ser o campo de estudo desta pesquisa.

Na jornada pedagógica da unidade já citada, a pesquisadora foi apresentada pela gestão da escola aos professores que compõem o seu quadro. Foi informado sobre os fins da pesquisa e sobre o recorte que seria dado, o currículo no curso técnico profissional PROEJA. A partir daí perceberam-se os olhares atentos entre os sujeitos que compõem o coletivo de docentes, e daqueles que compõem a gestão escolar sobre o sujeito pesquisador que vem de outros espaços para conhecer as vivências, as rotinas e como elas se constituem. Isto é um processo de desnudamento dos sujeitos da escola, que se compreende que não é algo confortável para eles. Para a pesquisadora lhe foi exigido o exercício da paciência, responsabilidade, da ética com os processos e sobretudo com o humano.

Estes foram os princípios que permearam as ações da pesquisadora neste espaço, tratar os sujeitos da melhor forma possível, deixar que a adesão de participação nesta pesquisa fosse voluntária e convencê-los sobre o pensar crítico quanto a importância de que o estudo e o aprofundamento sobre o currículo escolar pode potencializar a emancipação dos estudantes da EJA. Também como os conhecimentos sobre currículo escolar, PROEJA, currículo integrado, Educação Profissional e EJA podem, para além da dimensão da formação, evidenciar na atuação docente como uma prática libertadora e cidadã.

Para Freire (1996), ao chegar no nível do pensar crítico, é necessária a superação e não um rompimento da curiosidade ingênua, que para o autor se criticiza. A curiosidade não deixará

de ser curiosidade, portanto faz-se necessário, que a mesma estando "desarmada" ficará associada ao saber de senso comum.

Assim apresentar os fins desta pesquisa aos professores do centro de educação profissional foi um grande desafio, visto que os docentes que ministram aulas no curso técnico em Administração, único que é PROEJA na instituição pesquisada estão distribuídos para as dez turmas divididas por cinco módulos. Estes professores, também, atuam no noturno em que a carga horária é reduzida ao do diurno e não encontrou-se um tempo na rotina dos mesmos para realizar a apresentação dos pormenores da pesquisa. A pesquisadora conseguiu, então, se reunir com três dos professores que são denominados articuladores do curso técnico em estudo, sendo que 01, dentre eles, tem formação na área de Administração.

Estes professores articuladores apresentaram para a pesquisadora como estão divididas a carga horária dos professores, o quantitativo de turmas, ementas, matriz curricular e situações relativas ao curso. Percebeu-se uma insegurança por parte das professoras sobre o PROEJA e o currículo, no qual sugeriram um maior contato com o professor que tem formação específica na área de Administração. A este último, também, é de sua responsabilidade encaminhar os estudantes para o estágio obrigatório, identificar aqueles que já concluíram o curso que ainda não completaram a carga horária de estágio, identificar na cidade instituições que poderão receber os estudantes, realizar parcerias, palestras, dentre outras ações que foram identificadas na pesquisa. Assim, a pesquisadora constituiu este momento como **a primeira etapa** no processo da investigação científica.

Os professores articuladores contatados se colocaram à disposição em esclarecer sobre como está organizado o PROEJA, neste centro de educação profissional, porém demostraram resistência em participar da pesquisa. Vale ressaltar que a autora da pesquisa não obteve êxito em contatar com os demais professores que lecionam no curso técnico de Administração por, segundo o olhar da gestão os docentes, não terem interesse em participar da pesquisa. Além disso, ainda informaram que, para haver reunião com todos os docentes, era necessária a suspensão de aula à noite, embora tenha sido sugerido pela gestão, não ocorreu.

Novamente em reunião com a gestão escolar, esta informou sobre os cursos técnicos e as diferentes modalidades, sendo o seguinte cursos: técnico em enfermagem, administração (PROEJA) técnico em saúde bucal, análises clínicas, funcionando este centro nos três turnos. Além disso, o curso que é ofertado em formato modular é o técnico em administração, cabendo esclarecer que não se tem livros ou módulos específicos, ficando a critério dos professores a

seleção dos conhecimentos que irão ministrar, a partir de ementas do curso, já determinadas pela superintendência. Os dados sobre os cursos oferecidos por este centro informado pela gestão escolar se constituíram como **a segunda etapa** nesta pesquisa.

Quanto à organização metodológica para esta investigação científica, foram adotadas algumas técnicas para a produção dos dados, a saber: a técnica das trajetórias socioprofissionias com os estudantes do curso técnico em Administração PROEJA, grupo focal com os professores do curso, entrevista semiestruturada com o gestor escolar. Para dar sustentabilidade aos achados desta pesquisa, o grupo focal com os estudantes foi previsto, posteriormente, para possibilitar a construção de um currículo escolar que pudessem ouvir esses sujeitos, que são a razão da existência da educação.

No início da elaboração do projeto foi pensado que, com os professores seria utilizada a técnica do grupo focal para se analisar o currículo do PROEJA no estado da Bahia e como seria possível, de forma colaborativa, construir uma nova versão do currículo escolar tendo em vista a reais necessidade dos estudantes. Outra etapa também com os docentes planejada seria a realização de seis encontros formativos que envolvessem os temas dessa pesquisa, a exemplo da EJA, Educação Profissional, PROEJA e Currículo Escolar, que após discussão sobre essas temáticas pudessem trazer para o debate, como os estudantes vivenciam o currículo deste centro de educação, identificando de qual maneira o currículo poderia atender as suas realidades, construindo uma nova versão do currículo, a partir desses sujeitos e como produto desse mestrado.

Vale destacar que conhecer as trajetórias socioprofissionais dos estudantes foi de suma importância para se compreenderem os seus itinerários formativos, de trabalho e de vida. Construir um currículo escolar sem ao menos conhecer suas histórias de vida, sua cultura é o mesmo que negar os conhecimentos que os estudantes já trazem em suas trajetórias. Por isso, o problema de pesquisa se torna fundante para esta investigação científica e relacionar ao currículo instituído do centro de educação profissional evidenciou de como este currículo escolar foi constituído, se por ventura os principais sujeitos da existência da escola foram ouvidos ou se impôs uma cultura sobrepondo a dos sujeitos da EJA.

É nesse viés de participação e colaboração que construiu-se um projeto de investigação pautado nos movimentos de inovação para dentro do centro de educação profissional. Para além disso, no reconhecimento dos sujeitos da educação de jovens e adultos, quando se propõe em rever um currículo escolar que não atende as suas reais necessidades. Neste sentido, a proposta

de um currículo escolar não foi construída com os professores, mas sim com os estudantes do curso técnico em Administração.

O reconhecimento prevê a luta de injustiças simbólicas e, neste aspecto, estão os estudantes da EJA, que vivenciam nas suas "peles", a negação do direito à educação de qualidade, a invisibilidade, o desrespeito e a desigualdade. Vivenciam na pele duplamente, de forma simbólica e não simbólica, pois os sujeitos da EJA, em sua maioria, são mulheres e homens negros(as), que historicamente são injustiçados.

Os diferentes sujeitos foram convidados a participarem da pesquisa: os gestores, professores e estudantes do curso técnico em Administração PROEJA do centro de educação profissional. Quanto aos professores, não foi possível reuni-los em um único dia para a realização do grupo focal, nem para os seis encontros formativos propostos.

Para os estudantes, a princípio, foi necessário ir várias noites consecutivas com objetivo de explicar sobre a pesquisa. Alguns ficaram desconfiados, outros não conseguiram compreender os objetivos, então foi importante o contato direto, a explicação e a participação de um projeto para a construção de um currículo escolar que atendesse as suas necessidades. Neste momento, os estudantes começam a entender sobre a importância política de sugerir sobre o currículo que estuda e sobre a necessidade de propor mudanças significativas.

Enquanto pesquisadora, também, foi um desafio trabalhar, realizar o exercício da investigação científica e estudar. Por diversos momentos na pesquisa, o sentimento foi de também ser um sujeito da EJA, que passa um dia cansativo de trabalho e a noite vê na educação uma possibilidade de mudança de vida. Foi necessário reavaliar as prioridades, ajustar horários de saída de trabalho para estar na porta do centro de educação profissional contatando os estudantes do curso técnico em Administração.

A dinâmica de um centro de educação profissional com 50 turmas desse porte é muito rápida, as pessoas estão sempre com pressa por conta dos transportes na chegada e saída. Alguns estudantes moram em bairros distantes, distritos e outros em cidades vizinhas. Contataram-se os estudantes, explicaram-se como seriam as suas participações na pesquisa e apresentaram-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a leitura, aprovação e assinatura, realizou-se a técnica das trajetórias socioprofissionais com oito estudantes do curso técnico em Administração, em diferentes noites. Esses discentes são os que frequentam o módulo 2º ao 5º. Foram convidados a participar da pesquisa, dois estudantes de cada módulo do referido curso técnico.

Sobre os estudantes que iriam cursar o módulo 1, a pesquisadora não pode convidá-los pois, na época da pesquisa realizada, o centro estava ainda formando estas turmas.

Se constituiu como **a terceira etapa** dessa pesquisa as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do curso técnico em Administração, que através de entrevistas semiestruturadas puderam ser analisadas as três dimensões propostas: (1) Entrada e saída da Escola; (2) Entrada e saída do mundo do trabalho; (3) Perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho.

Para Soares e Sestren (2007), sobre o projeto profissional de um sujeito, parte-se do pressuposto de que não se pode dissociar esse projeto profissional de um projeto de vida, assim como identidade profissional e identidade pessoal são indissociáveis, uma vez que estes [os sujeitos] se expressam por articulação entre o passado, a história de vida e o futuro, constituindo-se em um projeto de vida.

Percebe-se que para se compreender sobre as trajetórias socioprofisisonal dos estudantes do curso técnico em Administração, é imprescindível conhecer, também, seus projetos de vida que se apresentam no movimento temporal dos sujeitos em seus trajetos históricos com foco no mundo do trabalho. Isto implica em conhecer suas motivações para escolhas, contexto socioeconômico, situações de precarização do trabalho, desemprego em suma, seus sonhos e projetos.

Essa técnica de trajetórias socioprofissional foi empregada somente para os estudantes do curso técnico em administração, no qual foi um momento de escuta sensível, respeito as suas histórias individuais, no qual o sujeito pesquisador deixava claro aos pesquisados sobre responder as perguntas se sentisse confortáveis. Em diversos momentos, respeitou-se o tempo do estudante, quando não poderia esperar por causa do transporte; outros, por ser período de avaliação escolar, também, foi o momento de suspender as entrevistas por conta da preocupação dos estudantes com o evento no centro.

Após esta ocasião de relação individual entre pesquisadora e os estudantes, solicitou-se o contato do telefone deles para que se formasse um grupo virtual, através do aplicativo de uso em aparelho celular, *WhastApp*. Neste grupo virtual, adicionaram-se contatos de celulares de estudantes que estavam frequentando do 2° ao 5° módulo do curso técnico profissional.

Através desta rede social, foi possível esclarecer os pormenores da pesquisa, enfatizando a importância da colaboração dos estudantes em construir um currículo escolar, a partir das suas análises, através de vivências no centro de educação profissional e além disso, sugerir mudanças

com vista no atendimento às necessidades reais de vida. Inferiu-se que tal aplicativo foi de grande importância para encurtar as distâncias quer seja geográfica ou não, como também dialogar ainda mais com os estudantes, visto que, para estes que estudam à noite, é um desafio encontrar momentos para tais diálogos.

No processo da investigação, os estudantes se envolveram muito em descrever sobre suas histórias de vida, contribuindo em diversos aspectos sob o olhar dos mesmos, quanto ao curso que estão estudando e suas expectativas para inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

Percebeu-se que os estudantes envolvidos na pesquisa evidenciaram muita maturidade para avaliar o contexto escolar e sua dinâmica, bem como os conhecimentos que são oferecidos pelo centro de educação profissional. Foram capazes de identificar como o centro de educação profissional pode estar organizado para atender melhor a sua comunidade. E isto implica em redimensionar as estruturas pedagógicas, através de um currículo que provoque indagações nos sujeitos, compreensão das intencionalidades do currículo escolar, com vista na busca de saberes que emancipem os estudantes.

À pesquisadora, não é mais permitido reduzir os sujeitos da EJA, não cabe mais caricaturar esses estudantes como sujeitos coitados, aqueles que não sabem, aqueles a quem o conhecimento ainda não o podem chegar, por não se fazerem compreender. Aqui, cabem todas as EJAs possíveis, como disse Arroyo (2017) em nota de rodapé, a uma EJA de diversidade de tempos-espaços, de formação das pessoas jovens e adultas que acontece nas escolas, nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos sociais. Diversidade que ultrapassa reduzir a EJA às estruturas escolarizadas.

Assim, levando em consideração esses mesmos sujeitos da EJA e refletindo sobre o direito dos estudantes a uma educação para a diversidade e para as suas realidades, a realização da técnica do grupo focal com esses sujeitos tornou-se **a quarta etapa** da pesquisa, evidenciando-se como um momento importante para esta investigação científica, pois foi nesta hora que a autora conseguiu captar como os estudantes do curso técnico vivenciam o currículo no centro de educação profissional e como este pode fazer sentido como sujeito integral.

Foi necessário recorrer, por diversas vezes, ao recurso da rede social para que fosse escolhida uma data favorável para realização da reunião com os estudantes. Cada estudante se colocava sobre o dia mais conveniente, sugerindo que antes de iniciar a aula seria o momento mais oportuno. Alguns informaram que poderiam chegar atrasados por conta do trabalho, mas

após discussão, chegou-se a um consenso sobre a data para a realização do grupo focal. A pesquisadora também realizou o contato por telefone para que pudessem confirmar a presença na reunião e assim os que puderam confirmar, o fizeram com entusiasmo, o que deixou a estudiosa animada para o evento, uma vez que consegui-se atingir um certo nível de comprometimento com os estudantes, quando eles identificaram a importância da pesquisa para contribuírem com uma educação profissional com mais qualidade, valorizando a sua participação.

Antes de se realizar a técnica do grupo focal com os estudantes, socializou-se a matriz curricular do curso técnico em administração, do qual eles fazem parte, e analisou-se o desenho curricular, carga horária e disciplinas. Através desta análise, os estudantes puderam identificar pontos que poderiam ser potencializados e outros que seriam necessários uma reorganização, a partir da prática pedagógica no centro e das suas necessidades formativas voltadas para o mundo do trabalho.

Para compor o grupo focal, observaram-se alguns critérios que compuseram um grupo heterogêneo por se tratar de estudantes que frequentam o curso técnico em Administração no Centro Estadual de Educação Profissional, com diferentes idades, gênero, lugares que moram e de trabalho, conforme indica Gatti (2005).

Foram convidados dez estudantes do curso técnico em administração, sendo que dois desses deveriam frequentar os módulos do curso, que são cinco no total. Em outras palavras estavam previstos participar dois estudantes de cada módulo do curso. Diante da impossibilidade dos estudantes do módulo 1 participarem, pois no momento da realização da pesquisa, as turmas ainda estavam se constituindo, optou-se por realizar as técnicas de produção de dados com os módulos 2 a 5.

Compareceram no grupo focal seis estudantes do curso técnico, no qual dois se ausentaram, justificando. Não havia como perder a oportunidade em realizá-lo com seis participantes; primeiro, pelo desafio que foi reunir estudantes que vêm de um contexto de trabalho, de atividades domésticas, de outras cidades, distritos e bairros distantes, que se preocupam em não perder nenhum momento de ensino da sala de aula, pois o tempo para os sujeitos da EJA é urgente e valioso. Segundo, seguindo a recomendação de Gatti (2005), a dimensão dos participantes de um grupo focal pode ser de seis até doze, até alertando que grupos maiores podem limitar oportunidades de trocas, elaborações e aprofundamentos.

Mediante o que estava proposto para o grupo focal com os estudantes foi razoável o número de participantes para que a pesquisadora pudesse dar conta do que foi planejado, que foi o aprofundamento do conhecimento sobre o que é o currículo escolar no contexto do centro de educação profissional para os estudantes, registrar suas contribuições e elaborar uma nova versão do currículo como estratégia de resignificar os saberes com vista nas necessidades e reconhecimento dos sujeitos da EJA.

Foram convidados, para esta reunião, dois relatores que fizeram o registro das fotos, gravação em áudio e anotações sobre o que os participantes tratavam. Estes, no entanto, em nenhuma hipótese interviram no grupo, conforme combinado, realizaram seus papéis como relatores. Os registros foram previamente acordados entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, anteriormente, e conforme assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido, antes de se iniciar a reunião, relembrou-se sobre a ética e responsabilidade que a estudiosa tinha, quanto à divulgação dos registros. Também foi esclarecido aos participantes sobre a presença dos dois relatores, como composição para a técnica do grupo focal, prevista nas normas científica para o rigor e validação da técnica utilizada.

Na técnica do grupo focal é imprescindível a existência de um moderador, que neste caso, foi a própria pesquisadora, que buscou demonstrar segurança na pesquisa, responsabilidade, ética quanto ao trato de assuntos delicados que pudessem envolver os sujeitos do centro de educação. Foi importante ser flexível, evidenciar uma escuta sensível sem perder o foco do objeto estudado, o currículo escolar. Considerou-se a participação de todos os entrevistados, porém foi previsível, em alguns temas, alguns dos estudantes mostrarem autonomia em responder e outros menos. Quanto àqueles estudantes que pouco se pronunciavam, provocou-se mais a participação desses, garantindo a interação entre todos/as.

Foi escolhido um lugar tranquilo e confortável para a realização do grupo focal, no auditório do centro. Organizaram-se as cadeiras em círculo, para que todos os participantes pudessem ver um ao outro e até mesmo se conhecerem, pois, a dinâmica corrida da noite não permitia a interação entre os estudantes do mesmo curso. Este foi um momento importante para os estudantes porque eles puderam discutir sobre os saberes organizados em forma de currículo escolar e como este podem potencializar na sua formação para o mundo do trabalho.

Além disso, colocaram no centro da discussão seus sonhos, projetos de vida, no qual no tempo didático dificilmente “daria tempo” serem colocados em pauta.

Um centro de educação profissional não é o mesmo que uma instituição formal do ensino médio, ensino fundamental de nove anos, educação para a primeira infância. Cada um espaço educacional tem as suas especificidades, no caso do centro de educação profissional, que tem um público jovens e adultos, em diferentes estágios de formação e de vida, que convivem com as exigências do mundo do trabalho, do capital e esperam respostas rápidas porque seu tempo é urgente.

Os cursos técnicos oferecidos por este centro de educação profissional prevê uma estrutura física específica como laboratórios, acervos bibliográficos adequados, profissionais com formação na área técnica, insumos, materiais específicos, estágios obrigatório previstos no currículo, profissionais que acompanhem os estudantes no contexto do trabalho, como no caso dos cursos técnico de enfermagem e saúde bucal, identificou-se que a rede estadual de ensino ainda necessita reorganizar o centro para que os cursos possam acontecer com mais qualidade possível.

Por isso, foi perceptível para a gestão escolar deste centro de educação profissional, a resolução de demandas para além do centro, que envolve uma estrutura administrativa como por exemplo, a contratação de profissionais da área técnica que possam acompanhar os estudantes no estágio obrigatório. E neste aspecto, a rotina do centro é, algumas vezes, tensa e intensa, com a participação efetiva dos estudantes, reivindicando e cobrando respostas da gestão sobre situações não resolvidas relativas aos cursos.

A entrevista semiestruturada prevista na pesquisa para a gestão escolar foi realizada, e diante desse volume de situações e imprevistos ocorridos no centro de educação profissional, realizaram-se contatos com a gestão, conversas, sobre os cursos profissionais. A entrevista constituiu como a **quinta etapa** desta pesquisa.

O momento da entrevista é importante porque são captados os significados subjetivos que os sujeitos evidenciam sobre o tema pesquisado. Contato face a face permite lidar com temas profundos e complexos aos quais os sistemas padronizados de perguntas jamais poderiam subsidiar. A interação humana na entrevista é indispensável, caso se deseje encontrar sentimentos, expressões, interpretações.

Nesta etapa, realizou-se a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, para além de atender às exigências e ética na pesquisa, explicitar ao gestor sobre a responsabilidade que o sujeito pesquisador terá com as informações produzidas para esta investigação científica. Por diversas vezes foi importante deixar isto bem claro à gestão do centro de educação, pelo

olhar de desconfiança e insegurança no que o outro (pesquisadora) poderá realizar com informações tão próprias de um universo específico, que é este caso.

É importante justificar sobre os seis encontros formativos previstos para os docentes que atuam na educação profissional, neste caso no curso técnico em administração PROEJA. Através do aprofundamento das temáticas sobre EJA, Educação Profissional, currículo, PROEJA com os docentes, bem como os diálogos com os estudantes sobre o currículo escolar do centro, socializado a estes mesmos professores, pudessem construir, de forma democrática e coletiva, uma nova versão de um currículo que incluísse os jovens e adultos como protagonistas desse processo.

Assim, conforme já explicitado, anteriormente, descreveram os motivos da não consolidação desta etapa da pesquisa, com a ausência de participação de professores desse centro de educação profissional, mais sim, da significativa colaboração dos estudantes.

Vale salientar que a participação dos estudantes foi de grande relevância para esta investigação científica, visto que enfrentaram-se alguns desafios para além da instituição de ensino, na dimensão estrutural, bem como outras demandas dentro do centro de educação profissional. É importante relembrar que o coletivo de estudantes pertence à EJA, à Educação profissional, que é uma educação para a diversidade

Enfrentar todos esses desafios com os estudantes possibilita à pesquisadora confirmar que é possível provocar o exercício do pensar crítico, mobilizar saberes e acreditar que é plausível construir um projeto de emancipação com os sujeitos visando uma formação cidadã e integral.

Refletindo sobre as palavras de Freire (1996), nas quais exortou em sua obra, Pedagogia da autonomia, quanto as exigências sobre a prática docente, dentre essas *o respeito aos saberes dos educandos*. Para ele este respeito implicava ao ser e estar dos sujeitos como os das classes populares, que é o caso aqui em estudo.

Discutir o currículo escolar com os estudantes das classes populares, integrando seus saberes é uma prática de respeito aos educandos. Deste modo Freire (1996) salientou sobre o papel do docente e sobretudo o da escola de não só respeitar os saberes com que os educandos trazem, os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes, em relação com o ensino dos conteúdos.

Esta foi a proposta deste trabalho, estabelecer uma relação de ‘intimidade’ como disse Freire (1996) entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes, envolvendo discussões políticas e ideológicas que não promovem a emancipação, com vista na construção de um currículo escolar que possa dar vozes a estes mesmos sujeitos, o da classe popular, no qual percebe-se que este projeto foi além de ser uma estratégia de reconhecimento social foi também um plano de enfrentamento.

6.1 TRATAMENTO DOS DADOS PRODUZIDOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é um conjunto de técnica para analisar comunicações com objetivo de descrever o conteúdo das mensagens, indicadores que permitem neste processo de tratamento dos dados, realizar inferências destas mensagens (BARDIN, 1979).

Com as modificações ao longo dos anos e o aprimoramento dessa técnica de pesquisa para análise de dados, atualmente é possível se destacar o conteúdo das mensagens dos sujeitos pesquisados e suas representações, em uma perspectiva qualitativa. Através do aprimoramento e sobre o prisma da pesquisa qualitativa, é possível considerar o conteúdo das mensagens, realizando inferências do que está por trás de cada mensagem do interlocutor.

Assim, define-se por análise de conteúdo: “[...] um conjunto de técnicas, de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Para Guerra (2014) existem várias modalidades para a análise de conteúdo como por exemplo: lexical, de expressão, de relações, de enunciado e temática. Dentre elas, a análise temática é a mais simples e, portanto, considerada mais apropriada para pesquisadores iniciantes na técnica.

Para a organização do tratamento dos dados com a técnica de análises de conteúdo, seguem algumas etapas, para que possa haver o rigor no tratamento desses dados que são: a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência (BARDIN, 1979).

Na etapa da organização da análise do material passa pela pré-análise, a exploração desse material e o tratamento dos resultados encontrados para a interpretação. Na fase da pré-análise nesta pesquisa, escolheram-se os documentos que iriam submeter a análise: as

transcrições das falas dos estudantes no grupo focal; as trajetórias socioprofissionais desses mesmos sujeitos, a partir de entrevista semiestruturadas e, também, as respostas à entrevista realizada com o gestor escolar.

Prosseguindo, elaboraram-se objetivos relacionando às categorias dessa pesquisa e após isso, os indicadores relacionados aos temas que emergiram das comunicações dos sujeitos. É importante dizer que estas etapas não são lineares e não seguem uma ação cronológica; mas sim, um movimento de ir e vir nas análises, porque é importante sempre realizar uma espécie de checagem para se verificar os rumos que as análises estão caminhando.

Fazendo uso do princípio da exaustividade e da pertinência de Bardin (1977), pois não esgotaram-se, somente, nesses dados citados anteriormente. Por vezes, recorreram-se a outros elementos para análise como a matriz curricular, a proposta curricular do PROEJA para que se compreendesse o universo da pesquisa e relacionasse às situações práticas no centro de educação profissional, que é o campo empírico da pesquisa.

Desta maneira, para ser realizado o levantamento dos conteúdos das mensagens nas repostas dos estudantes, trnscreveram-se a fala e destacaram-se as partes ligadas ao tema. É compreensível que a forma como os estudantes abordam sobre o tema EJA, Educação Profissional, Currículo não é o mesmo de um professor, por exemplo.

Desta maneira, a autora tratando sobre um tema que muito aparece sendo importante para o sujeito pesquisado, o indicador será a frequência desse conteúdo. Desta forma, amplia esclarecendo que se parte do princípio, de que este tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros (BARDIN 1977).

Existe, também, a possibilidade de se utilizar a técnica de análise de conteúdo, a partir das perspectivas qualitativas, assim como bem explanou Minayo (2016), que são o uso das inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar às dimensões que vão para além da mensagem.

Ou seja, o que a autora nos esclarece é que existe a possibilidade de se analisarem o que está além do conteúdo da mensagem ou nas suas entrelinhas ali manifestados, que evidenciam mais do que o que as aparências mostram para àqueles que estão se comunicando.

Por isso, nesta pesquisa realizada no centro de educação profissional, realizaram-se inferências para além do conteúdo das mensagens, isto quer dizer que foi necessário reler as transcrições na íntegra, por diversas vezes, confrontar com outras falas em outros intrumentos, ultrapassando as descrições do interlocutor para se conseguir uma intepretação mais profunda.

Neste caso, foi importante analisar tanto os indicadores frequentes no conteúdo das mensagens dos interlocutores como também, realizar inferências nas entrelinhas do que aquela mensagem quer realmente dizer. Isto não foi realizado de forma banalizada, nem que fosse carregada de ideias preconcebidas do sujeito pesquisador, foi necessário rigor para a análise, responsabilidade e compromisso com a pesquisa.

Na análise temática, o central é o tema, no qual pode surgir das falas carregadas de conteúdos que, ao se fazer um recorte de uma palavra, frase e resumo, indicará o tema e o significado dado pelo interlocutor. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979).

Ao se analisarem os dados e ao fazer uso da análise temática dentro da técnica de análise de conteúdo, serão descobertos os núcleos de sentido e diante das ocorrências e frequência de frases ou palavras em uma mensagem, poderão significar muito, quando relacionam-se aos objetivos das análises. Toda análise de conteúdo passa pela análise das mensagens e esta perpassa pelo universo de significações que estas mensagens podem oferecer.

Assim, para o tratamento dos dados produzidos, realizou-se a decomposição dos mesmos, respeitando-se cada técnica utilizada. Para cada conjunto de dados produzidos pela técnica empregada, organizaram-se as categorias e distibuíram-se os conteúdos das mensagens interligando-as a essas mesmas categoriasias.

Ao realizar esse processo de distribuição do conjunto de perguntas e transcrição de falas dos interlocutores (sujeitos pesquisado/estudantes), emergiram as categorias e os resultados das categorizações, nas quais puderam realizar as inferências, utilizando-se a análise em uma perspectiva qualitativa. A fundamentação teórica, conforme o próprio nome sugere, permitiu fundamentar os resultados encontrados nesta pesquisa científica e, também, confirmar as hipóteses investigativas e temáticas analíticas.

Ao chegar no momento da inferência, que é a parte quando se realiza a dedução de maneira lógica do conteúdo do que está sendo realizado. É quando realizam-se a descrição e a interpretação desses dados.

Nesta fase da pesquisa, na análise dos dados, para Bardin (1979), "a inferência trabalha com vestígios que se manifestam na superfície das mensagens". Neste aspecto, é relacionar o que surgiu, superficialmente, na mensagem dos interlocutores com outras proposições que já são aceitas por estudos acerca da temática que se está analisando. O que dará sustentação a esses vestígios que emergem da superficialidade dessas mensagens é fazer a relação entre o que se encontrou, com o que outras pessoas já trataram sobre o tema.

Para realizar a inferência, questionar sobre o sujeito que disse a mensagem, e o que foi dito, bem como o que foi dirigido a quem, e como, e quais os efeitos sobre isto, no contexto da pesquisa e de todo o material levantado possibilitará, que se possa realizar a inferência nos achados da pesquisa.

Portanto, para serem realizadas as interpretações desta pesquisa científica, utilizaram-se as inferências e a fundamentação teórica desse estudo, no qual levou a uma interpretação dos dados, realizando uma síntese entre a questão da pesquisa e os resultados encontrados, a partir das análises dos materiais produzidos e das inferências realizadas, conforme já se expôs, a partir da perspectiva teórica utilizada.

6.2 AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES: ANÁLISE E REALIDADES

Será apresentada, agora, nesta etapa da investigação, um trabalho que simbolicamente tem semelhança com a atividade de um artesão, que se põem a criar e com a habilidade de suas mãos, começa a tecer fio a fio, ponto a ponto, revelando seus anseios e suas virtudes em sua obra, revelando também alma daquele que cria. Assim, como o artesão, é necessário o cuidado e a habilidade de ligar fio e pontos para chegar a arte final, igualmente, como acontece na pesquisa científica, ligando aos pontos vão se desvelando à situação real da pesquisa, como ela realmente se apresenta e durante os ligamentos com certeza se desvela a alma do pesquisador.

A investigação científica começa com uma questão a ser respondida, um problema e, desta forma, as perguntas sempre estarão ligadas aos conhecimentos já produzidos que

demandam por novas referências. Por isso, é importante relembrar sobre o problema desta pesquisa de como são constituídas as trajetórias socioporfissionais dos estudantes do PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional, campo de pesquisa investigado, e qual a relação de tais trajetórias com o currículo deste centro.

Assim, foi necessário recorrer aos conhecimentos construídos cientificamente sobre o tema da pesquisa, para que a pesquisadora pudesse iluminar, através de suas teorias, e ampliar os campos dos conhecimentos. Sem estas teorias não se conseguiria explicar e nem compreender alguns dos fenômenos encontrados na pesquisa, o contrário disso, cairia em uma explicação do senso comum.

As proposições indicadas, neste trabalho, relacionadas ao currículo escolar do centro de educação profissional iluminando no exercício da pesquisa, fenômenos identificados de situações reais, neste caso, que o currículo escolar não atende às reais necessidades dos sujeitos da EJA, por este ter sido construído de forma verticalizada, pôde através da interligação desta proposição e das teorias de diversos autores que pesquisam o tema, compreender que é necessário construir uma nova versão do currículo para o reconhecimento social dos sujeitos da EJA.

O conjunto de procedimentos torna-se instrumentos técnicos de investigação e o tratamento de material produzidos no campo de pesquisa, é o que explica muito bem Minayo (2016) que neste ciclo e da análise qualitativa é a descoberta de códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observações. É a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria.

É pensando nas ideias da autora acima, que através das análises dos dados produzidos no *lócus* desta investigação científica, foram desvelados os códigos sociais, os símbolos, observações, que vão muito além da descrição de opinião dos sujeitos da pesquisa.

6.3 AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO PROEJA

Este primeiro ciclo de perguntas, através do uso da técnica das trajetórias socioprofissionais dos estudantes do curso técnico em Administração, estão ligadas aos seus percursos de entrada e saídas da escola que configura-se a realidade dos sujeitos da EJA no país. Assim, este grupo de estudantes apontou a EJA como uma categoria e por meio das suas

percepções realizaram proposição de que a EJA e Educação profissional é uma oportunidade de retorno para atender suas expectativas com relação ao mundo do trabalho.

No quadro abaixo revelaram-se as diferentes formas que os estudantes compreendem nas entradas e saídas da escola, bem como para aqueles que nunca interromperam o seu percurso formativo ou até mesmo já concluíram o ensino médio conforme é previsto na legislação educacional.

Quadro 02 – Percepção dos estudantes sobre as entradas e saídas da escola

Percepção dos estudantes sobre as entradas e saídas da escola: Dimensão (1) ENTRADA E SAÍIDA DA ESCOLA Questão 1 – O que te levou a estudar no ensino noturno?			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de enumeração
EJA	Oportunidade	Oportunidade para concluir o ensino médio porque trabalhava .”	2
	Não estudante na EJA	“Já concluiu o ensino médio regular” “Nunca estudou na modalidade EJA.”	2
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Oportunidade	“Oportunidade que encontrou para ter uma profissão.”	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017)

Denominaram-se como entradas e saídas dos sujeitos da escola, o movimento que ocorre com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo que para a realidade de vida de alguns sujeitos este evento ocorre de forma circular, pois por diversas tentativas frustradas, os estudantes reiniciam no seu processo educacional e, por conta de uma rotina cansativa de trabalho, ficam desestimulados e descontinuam a frequentar a escola. Outros correm, de forma progressiva, quando o estudante interrompe os estudos identificam a necessidade de elevar a sua escolaridade e por vivência pessoal prosseguem até concluir a última etapa da educação básica.

As intermitências ou entradas e saídas dos sujeitos da escola é vivenciada no percurso educativo de cada sujeito, levando em consideração a sua história, contexto social, econômico, e o lugar. A EJA abarca tamanha diversidade em diferentes âmbitos e por isso é uma modalidade

bastante complexa e com muitas demandas que foram deixadas por uma educação historicamente excludente das pessoas das classes populares.

Diante da categoria Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, presente no conteúdo das mensagens dos estudantes, surgiu a subcategoria: *oportunidade*, revelando a diversidade destas modalidades de educação e a relação que estas têm com o mundo do trabalho.

Os sujeitos da EJA vivenciam um processo de rompimento em seu processo educacional por diversos motivos, na maioria das vezes, por conta da sobrevivência e do trabalho, tiveram que sustentar suas famílias ou melhorar a condição de vida. Nesse ínterim, percebem no contexto de trabalho, de precarização a necessidade de elevar a sua escolaridade e aumentar o nível de escolarização, retornam para a escola para que possam novamente aperfeiçoar sua condição de sobrevivência. A EJA torna-se, para esses, uma oportunidade para melhorar de vida através da educação.

Por outro lado, o significado que os estudantes deram ao ensino noturno foi o momento que estão vivenciando agora, como estudantes do curso técnico vêm na educação profissional uma *oportunidade* de terem uma profissão, também ligada ao contexto do mundo do trabalho, sobrevivência e melhor condição de vida. Isto foi identificado por quatro estudantes que planejam para as suas vidas uma estratégia de mobilidade social por meio da educação profissional, ao concluírem o curso demandam por formação profissional e certificado para inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

Ainda identificou-se que dois desses estudantes nunca cursaram a modalidade EJA, por isso elas informaram “ter concluído o ensino médio regular” e “nunca estudou na modalidade EJA” Diante disso, procuraram o centro de educação como uma forma de investimento na formação profissional e escolheram o curso técnico em administração, por não ter afinidade com a área de saúde, curso também ofertado por este centro.

A percepção que a gestão escolar tem da Educação de Jovens e Adultos é das ausências e da falta, ou seja, para ela [a gestão] a esses sujeitos falta completar a carga horária de estudo. Contudo, reconhece que esses sujeitos em sua trajetória de vida tiveram que trabalhar no momento que estudavam para ter uma vida melhor, por isso enfatiza [a gestão] que se deve oferecer uma educação diferenciada.

> “Uma educação voltada para pessoas que já tem uma idade acima de 18 anos e não completou a carga horária de estudo e muitas das vezes precisam sustentar a família e por isso, tem ter uma educação diferenciada” (Gestor).

É relevante considerar que a gestão do centro de educação profissional reconhece que os estudantes da EJA têm o direito a uma educação para a diversidade. Ao tratar sobre as condições de vida e de sobrevivência dos estudantes coaduna com a realidade evidenciada nas trajetórias dos estudantes pesquisados. Por outro lado, tem uma visão restrita sobre os estudantes do centro, quando generaliza o perfil da EJA, como àqueles que trabalham e estudam no noturno.

Como ação da gestão escolar que considera as especificidades dos estudantes da EJA é a oferta da merenda escolar no noturno que seja nutritiva para recepcionar os mesmos que vêm do trabalho, a fim de que tenham energia suficiente para encararem as aulas noturnas. Esta ação foi considerada como importante na atuação da gestão para considerar o contexto dos estudantes da EJA.

Tratando-se do currículo integrado no ensino médio e na educação profissional, Moraes e Küller (2016) explicitam sobre como os estudantes se manifestam mediante metodologias de ensino e aprendizagem, sobretudo a escola, possuindo um público jovem e adulto que, mesmo com falta de parâmetro para avaliar uma proposta pedagógica, conseguem através da sua experiência como estudantes tratar sobre o ensino que recebem.

> Os alunos querem ter uma melhor perspectiva de vida. Querem construir o seu futuro. Para isso, precisam de um ensino de excelência, com boa estrutura e metodologia que garanta sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de um estudante: "Uma escola onde eu possa esclarecer minha cabeça para um futuro próspero para mim" (MORAES e KÜLLER, 2016, p. 156).

Para os autores, os estudantes nesta etapa da educação desejam construir seu futuro e possuem projetos de vida variados, por isso depositam uma grande expectativa na educação. Neste caso, na educação profissional, a oportunidade de ter um futuro melhor, como disse o estudante na citação, um futuro próspero.

O trabalho é colocado por estes sujeitos em uma centralidade, que reduz a atividade laboral ou de emprego, da venda da força de trabalho aos processos produtivos. Muito mais do que este conceito reducionista, o trabalho tem um conceito ontológico ou ontocriativo. O homem ou mulher têm a capacidade, através do trabalho, de projetar a sua existência, criar e recriar pela ação consciente do trabalho, conforme explicitam Frigotto e Ciavatta (2012). O trabalho é algo inerente à existência do ser humano, que está intimamente ligada à produção em todos os aspectos da vida.

A proposta pedagógica do PROEJA nacional, bem como a da rede do estado da Bahia, também, prevê o princípio educativo do trabalho como saberes primordiais que fundamentam esta política de inclusão para jovens adultos e trabalhadores e não trabalhadores. Desta maneira, o documento base do PROEJA prevê que o trabalho como princípio que educa, que faça parte dos fundamentos desta política de inclusão:

> O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007c).

Este princípio educativo do trabalho, como ação transformadora, também, foi encontrado na proposta pedagógica da rede estadual de ensino como fundamento ao desenvolvimento pedagógico na educação profissional desta rede.

Retomando sobre o percurso formativo da vida dos estudantes, alguns deles tiveram que interromper os estudos por conta do trabalho, não mais que uma vez, evidenciando que este motivo se tornou majoritário na trajetória desses estudantes. O contrário a esta realidade, ficou evidente para aqueles que nunca estudaram na EJA.

Vários motivos foram considerados, quanto ao que foi determinante o retorno à escola, como a necessidade de concluir o ensino médio, ter uma profissão, sendo que todos estes indicadores estão intimamente ligados ao contexto do trabalho.

Na segunda dimensão, entrada e saída no mundo do trabalho, esses estudantes pesquisados começaram a trabalhar desde cedo, até mesmo na infância e adolescência. Esta é a realidade dos sujeitos da EJA e da educação profissional, que são pessoas das classes populares, da periferia, homens e mulheres negros e negras.

Esta realidade encontrada foi evidenciada nos estudos de Arroyo (2017) em sua obra: Passageiros da noite do trabalho para a EJA. Nesta parte, ele trata sobre como se construir uma proposta política-pedagógica, levando em consideração esses mesmos sujeitos, jovens-adultos e trabalhadores desde crianças:

> Construir tal proposta política, pedagógica exigirá não apenas reconhecer os jovens-adultos como trabalhadores/as que trazem suas memórias e trajetórias da relação tensa entre trabalhar-estudar desde crianças, mas focar de maneira específica que lugar lhe é deixado na organização do trabalho, no padrão classista, racista, sexista de trabalho. Entender como as mudanças na negação

> do direito do trabalho e da cidadania vitimam-lhes de maneira particular (ARROYO, 2017, p. 52).

Estas pessoas começam a trabalhar com pouca idade em atividades precárias, na informalidade, atividades como empregada doméstica, lavanderia, agricultura, *lan house,* babá foram descritas como serviços que se inseriram no contexto do trabalho. Sendo que aqueles estudantes que trabalham com carteira assinada (Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS) são os mesmos que não estudaram na EJA e concluíram o ensino médio "regular" conforme prevê a legislação educacional.

Percebe-se que existem no grupo de estudantes duas caracteríticas: aqueles que estudaram na EJA e já possuem o ensino médio e aqueles que nunca estudaram na EJA e em seu percurso formativo não possuíram distorção idade/série, no qual já concluíram o ensino médio. Destes estudantes, quatro deles estão trabalhando e outros dois estão desempregados e mudaram de atividade saindo do trabalho informal para melhorar suas condições de vida.

Na última dimensão: perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho, que finaliza o ciclo da constituição das trajetórias socioprofissionais dos estudantes do curso técnico em administração PROEJA, os estudantes relataram sobre quais eram seus projetos de vida e expectativas sobre o curso, com vista na sua inserção ou reinserção profissional.

Diante deste ciclo de perguntas que define esta dimensão, os estudantes relataram uma grande preocupação com a reinserção profissional, já que alguns estavam desempregados, outra nunca teve um trabalho com carteira assinada, outra com significativa expectativa em mudar de ramo de trabalho que já possuía (comprovada em CTPS) e também existiam aqueles que desejavam ter seu próprio negócio.

No quadro, a seguir, evidencia-se qual é o projeto de vida dos estudantes do curso técnico PROEJA.

Quadro 03 – Trajetórias dos estudantes: Perspectiva de vida e inserção no mundo do trabalho

Percepção dos estudantes: Dimensão (3) PERSPECTIVA DE VIDA E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO Questão 10- Qual é o seu projeto de vida?			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de enumeração
TRABALHO	Emprego	"Conseguir um emprego na área que estou especializando."	4
	Próprio negócio	"Abrir meu próprio negócio."	3
	Não identifica-se com o curso	"Não se identifica pretendo não continuar na área administrativa."	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

A categoria trabalho retorna ao centro das necessidades dos estudantes, uma vez que nas trajetórias de vida dos sujeitos, nos percursos educativos, diz respeito ao mundo do trabalho, que está ligado aos cursos técnicos da educação profissional. O que ficou evidente no conteúdo de suas mensagens é que este trabalho está intimamente interligado à ideia de emprego. Percebe-se então, quais as exigências desses sujeitos no que tange às necessidades de vida, presentes em seus sonhos e expectativas.

Além disso, o projeto de vida apontado por três estudantes foi "abrir o próprio negócio", como uma forma de ter a sua independência financeira. Este projeto de vida pode estar direcionado ao conjunto de conhecimentos que compõem o currículo do curso técnico em administração que prevê saberes sobre finanças, contabilidade, gestão, economia e mercado pertencentes ao campo da administração.

Ao se entrevistar o gestor escolar sobre o conhecimento de algum projeto de vida dos estudantes, o mesmo disse que a gestão tem contato com os estudantes constantemente, buscando aconselhá-los, tantos nos cursos que estão fazendo, quanto nos planos futuro, contudo não evidenciou conhecer algum projeto de vida dos estudantes.

Portanto, pode-se evidenciar na pesquisa, que as trajetórias socioprofisisional socioprofissionais dos estudantes do curso técnico do PROEJA deste centro de educação profissional são constituídos por um coletivo de sujeitos que moram em bairros distantes do centro, na periferia, no campo e cidades circunvizinhas. Estes são estudantes concluintes do ensino médio "regular" e da EJA, que para estes últimos tiveram que trabalhar para suprirem as suas necessidades básicas e sobrevivência até mesmo desde a infância.

Esses sujeitos são provenientes das classes populares, que compõem o coletivo da EJA e da Educação Profissional. Nas suas trajetórias, identificou-se que os estudantes vêm nestas duas modalidades educacionais uma oportunidade para melhorarem de vida. Por este motivo retornaram à escola, identificando-se no processo de exploração do homem pela força do trabalho produtivo, que prosseguir com a sua formação, torna-se um diferencial até mesmo para conseguir ter uma vida mais confortável e mais digna.

A relação que fazem com o seu percurso educativo também é distinto, até mesmo entre os estudantes definirem a EJA no discurso das ausências, da marginalização, sem ao menos saberem que o curso que estão frequentando foi destinado unicamente para o público da Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva dos estudantes com relação ao mundo do trabalho é a de que consigam um emprego, um trabalho, na área técnica ou que possam ter sua estabilidade financeira, abrindo o seu próprio negócio. Isto também ficou evidente nas suas expectativas sobre o curso que estão frequentando e os seus projetos de vida.

Esses mesmos estudantes esboçaram o desejo de estarem fazendo outro curso técnico, mas por diversos motivos não conseguiram vagas ou o centro não ofertou o curso desejado, existindo aqueles que estão identificando-se com o curso técnico.

Pode-se inferir que as necessidades dos estudantes do curso técnico pesquisado são reais e urgentes. Cada sujeito compõe uma história de vida pessoal e coletiva que demanda por direitos. A situação do desemprego estrutural e de outras demandas da sociedade está longe de ser resolvida por uma proposta pedagógica de formação integral e integrada, como é o caso do PROEJA. Por outro lado, esta mesma proposta precisa atender às necessidades desses sujeitos e oferecer respostas, a princípio, imediatas, as suas reais necessidades.

Estudar num centro de educação profissional não é uma garantia de que irão ter um emprego, mas uma formação de qualidade e emancipatória aos sujeitos possibilita atingir a

concretização desses projetos de vida, elevar sua estima, compreender o mundo que o cerca, a fim de se buscarem estratégias de enfrentamento exigindo por direitos, dignidade e reconhecimento.

Lutar pelo reconhecimento social é importante para a inclusão social dos múltiplos sujeitos da educação de jovens e adultos e isto inclui diminuir as desigualdades enfrentadas por os mesmos, desde o tempo de suas infâncias, que demandam por prioridades nas agendas das políticas públicas de inclusão e justiça social.

6.4 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

Quando se trata de currículo, sabe-se que o tema abordado é bastante complexo na educação. Isto porque para aqueles que definem sobre um currículo escolar estão imersos em situações de interesses e disputas sobre a educação e a sociedade.

Não é comum encontrar um currículo escolar que leva em conta os interesses dos estudantes, professores e gestores da escola, ouvindo suas opiniões sobre o que acham sobre um determinado conhecimento e outro, ou o que é mais viável para um certo grupo, ou o que não é, muitas das vezes as reformas curriculares acontecem de forma verticalizada e estas mesmas reformas não levam em consideração os principais sujeitos das instituições escolares.

O que ocorre é um processo de regulação dos currículos escolares, por parte do sistema político administrativo, que é estruturado do sistema educativo e que cumpre uma função social. Assim, Sacristán (2000) abordando sobre a validação do currículo ligado ao contexto do setor produtivo na sociedade atual prevê significativas influências da economia e do mercado e reitera quando diz que:

> Aos currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Por isso, a intervenção realizada pela política curricular é longe de ser algo neutro, pois propõe regular uma forma de distribuição dos conhecimentos dentro de um sistema educacional, no qual pode ser algo muito perigoso, porque um currículo escolar prevê a

formação de pessoas para uma sociedade. Por isso, questiona-se, qual sujeito pretende-se formar? São conhecimentos que promovem a conformação ou a emancipação e a cidadania?

Quando tratou-se sobre o currículo da educação profissional que está intimamente ligado ao setor produtivo e ao mundo do trabalho, alguns conhecimentos e saberes são primordiais para a construção de uma formação dos sujeitos. Para além das forças produtivas ou de emprego, é necessário que tantos os docentes, quantos os estudantes compreendam a ideia de classe social, a exploração do homem pela força do trabalho, a dualidade estrutural na educação profissional, sobre os movimentos de luta dos trabalhadores por direitos. Devem compreender que a aprendizagem da técnica se torna estratégica para a formação dos sujeitos para o trabalho, mas que é necessário aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o capital e a sociedade moderna em uma perspectiva de emancipação desses sujeitos.

Questiona-se, então, novamente, qual a política curricular estarão interessados num projeto de emancipação dos múltiplos sujeitos da EJA e da Educação Profissional?

Todos estes questionamentos são basilares para se refletir sobre o real papel da escola, frente a uma sociedade que espera muito da educação para atender as suas principais demandas. Por isso, trazendo para essas análises, Freire (1996) que descreveu sobre os interesses das classes dominantes sobre a educação no qual salientou:

> Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista pela metade. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (...) Já não é ingênuo esperar, porém, que o empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrograda dos ruralistas, se esvazia de humanismo quando da confrontação entre o interesses humanos e os de mercado (FREIRE, 1996, p. 61).

É a partir desta reflexão crítica de Freire (1996), acerca dos interesses dominantes sobre a educação que se imobilizam e ocultam verdades, que se iluminam os questionamentos feitos anteriormente. Quando o assunto é o mercado e quando o empresariado é confrontado sobre os seus interesses sempre irão exigir da educação respostas para as suas demandas.

E isto está presente nas relações sociais de produção dentro das escolas onde o currículo instituído se materializam em ideias de que a escola cumpre esse papel social, que é o de atender às exigências das relações de produção. Esta crença não é nova e nem tão pouco a de importar

os modelos das relações das fábricas aos modelos de educação como uma forma de adestramento dos sujeitos.

A percepção dos principais sujeitos da escola, os estudantes, professores e o gestor escolar é imbricado por subjetividades e por uma diversidade de saberes vivenciados por outros espaços educativos na sociedade. No que se refere aos estudantes do curso técnico pesquisado, muitas das vezes, fazem menção ao currículo escolar e o curso técnico como sendo a mesma coisa e compreender este mesmo currículo como grade curricular, disciplinas ou matérias escolares.

Na visão global sobre o currículo do curso técnico, neste caso compreendido por eles como disciplinas do curso técnico, devem-se considerar as exigências do mercado de trabalho para que estes mesmos conhecimentos possam ter uma finalidade profissional.

Alguns questionamentos realizados pelos estudantes sobre as disciplinas da Base Nacional Comum, que pertencem à formação geral do currículo integrado, indicam que a maioria dos estudantes não sabiam que o curso possuía os princípios e referenciais do PROEJA nacional. Outro indicativo era, também, por já terem concluído o ensino médio e exigiam somente o estudo de disciplinas de áreas técnicas.

Em reunião com os estudantes, foi mostrada a matriz curricular do curso técnico em administração, na qual puderam se analisar como estão organizadas as áreas do conhecimento, que foram divididas por módulos com duração de seis meses, totalizando cinco módulos. A matriz é dividida em componentes curriculares da formação técnica geral e formação técnica específica e por mais dois componentes que pertencem aos estudos interdisciplinares.

O estágio obrigatório e os componentes que pertencem aos estudos interdisciplinares foram o ponto de maior tensão nas análises dos estudantes. O estágio torna-se um desafio para eles e um dilema para o centro de educação profissional.

Para os estudantes da EJA e da educação profissional que estuda à noite e muitas das vezes trabalham durante o dia, realizar o estágio obrigatório na área técnica de estudo, torna-se um elemento tenso no percurso de formação desses estudantes. A função no trabalho que estão não faz relação com a área de estudo, portanto não pode ser considerado como campo para o estágio. Outro desafio é encontrar instituições que possibilitem o acesso de estudantes de cursos técnicos profissionais da rede estadual, para que possa realizar o estágio obrigatório previsto no currículo.

Alguns estudantes nem conseguem realizar os estágios obrigatório, a partir do segundo módulo. Na maioria dos casos, terminam o curso técnico, para que após a conclusão, possam realizar o estágio obrigatório.

A visão que os estudantes possuem sobre esta realidade é de que as esferas governamentais preocupam-se em oferecer muitos cursos, mas não dão condições para que os mesmos funcionem nos centros de educação profissional. Por isso, atribuem também a imposição dos cursos técnicos profissionais aos professores que não possuem formação na área técnica e por isso, não atingem os propósitos para a formação do trabalhador.

A percepção que os estudantes têm do currículo escolar é a mesma sobre o curso técnico e, por conseguinte, sobre o centro de educação profissional, quando afirmam que na prática o centro de educação não funciona, já que é para a preparação do sujeito para o trabalho, os conhecimentos adquiridos não atingem os níveis de exigência do mercado, segundo a visão desses sujeitos.

Esta percepção dos estudantes sobre o currículo e os modos de produção é um modelo de educação pensado nos projetos econômicos da sociedade; por isso, não é de admirar que esses sujeitos reverberem esse ideário tão presente nas relações sociais das instituições formais em vários tempos históricos.

> A educação é pensada sempre como decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da empregabilidade, da crise econômica, etc. O enfoque permanece da produção para a escolar como se continuasse indiscutível a crença em uma relação linear entre o mundo do trabalho, suas mudanças mais recentes e o mundo da escola e suas tímidas adaptações (ARROYO, 1999, p. 18).

A educação tem vivenciado uma crise sobre o seu real papel e função na sociedade. Tais incertezas sobre onde se quer chegar e para onde ir, no sentido de quais sujeitos se querem formar para a sociedade, têm revelado as incertezas da função da escola. Esta, por sua vez, não tem obtido nem o êxito de formar novos perfis para o trabalho.

Os modelos de educação têm negado aos sujeitos das instituições, as suas subjetividades não privilegiando os outros espaços educativos que esses mesmos sujeitos vivenciam ou já vivenciaram como lugar que também se aprende, não só o trabalho e as relações de produção.

É importante, também, considerar isto nos currículos escolares, estas trajetórias dos sujeitos e a sua cultura e buscar compreender que a lógica das fábricas no contexto da educação desumaniza os sujeitos, não somente nas escolas ou centros de educação profissional, mas

também em outros espaços. Considerar isto, é buscar romper com a alienação e conformação dos sujeitos, é também lutar por novos projetos de emancipação humana e transformação.

A seguir, será apresentada essa percepção dos estudantes sobre o currículo escolar de uma forma mais específica e detalhada, através das análises de suas opiniões e ideias sobre esse tema e outros levantados por esse estudo, no qual foi desvelado na pesquisa. E para isto, dividiram-se em três eixos que compõem o conjunto de perguntas, que foram analisados, que resultou nos percursos dos sujeitos na educação profissional e isso conduziu às propostas de renovação no currículo escolar, a partir desses sujeitos.

6.5 PERCURSOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROPOSTAS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA

O que a pesquisadora ousou em denominar de inovação no currículo do PROEJA na rede do estado da Bahia é a realização de uma proposta curricular na contramão dos processos comumente realizados no âmbito da educação: produzir uma nova versão do currículo, a partir dos estudantes do curso técnico em Administração. Dar voz a esses sujeitos, os da EJA que são historicamente silenciados. Conforme já foi exposto neste trabalho não é comum se encontrarem propostas curriculares que considerem os sujeitos das escolas: estudantes, professores e gestores.

Esta nova versão é fruto da ousadia da autora, pois romper com os silenciamentos simbólicos não é algo fácil. Romper com os muros que comprimem os sujeitos da EJA com uma rotina cansativa de trabalho e com os desafios encontrados num centro de educação profissional é mais que uma ousadia é também um enfrentamento.

Para a realização da análise das falas dos estudantes da EJA compartimentando os conteúdos de suas mensagens, através do método análise de conteúdo (BARDIN,1979), encontraram-se algumas categorias importantes para este trabalho. Após o processo de produção de dados, através da técnica do grupo focal com os estudantes e de análises desta amostra de pesquisa, realizaram-se para fins metodológicos, o que serão denominados em três eixos norteadores de análise, para facilitar o entendimento do processo de construção de um currículo escolar, levando-se em consideração a colaboração importante dos estudantes do curso técnico em Administração. Seguem abaixo os três eixos norteadores para análise:

(1) Percurso formativo dos estudantes e o enfrentamento dos desafios no mundo do trabalho;
(2) Avaliação dos estudantes sobre o currículo do PROEJA no centro de educação profissional;
(3) Sugestão de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA.

Ao se analisar o conjunto de perguntas presentes no roteiro de entrevista do grupo focal com os estudantes do curso técnico em Administração PROEJA, a pesquisadora agregou questionamentos deste roteiro que estavam ligados aos três eixos norteadores já apresentados, organizando-os para realizar as análises da pesquisa.

No eixo um, esse percurso formativo dos estudantes está intimamente relacionado a sua trajetória como estudante na/da educação profissional neste momento, por isso o conjunto de perguntas que compõe este eixo é importante porque buscou compreender como os sujeitos se veem como aprendizes desta modalidade de ensino e relacionados ao mundo do trabalho, e que através desse bloco de perguntas as categorias podem ser desveladas, subcategorias importantes para a compreensão desse universo.

EIXO (1) Percurso formativo dos estudantes e o enfrentamento dos desafios no mundo do trabalho

No eixo um (1), conforme já explicitado anteriormente, bem como nos demais eixos, identificou-se a categoria **currículo escolar** muito presente. Isto é algo perceptível, visto que através dessa técnica para produção dos dados com os estudantes, o objetivo primário é compreender sobre o percurso formativo dos mesmos no interior do centro de educação profissional e se esses sujeitos conseguem identificar os desafios do mundo do trabalho, apontando que (quais) desafios são esses. Todos os questionamentos foram direcionados ao currículo, ao PROEJA e a Educação Profissional de forma interligada.

Para os estudantes pesquisados, existe uma grande preocupação sobre os conhecimentos que estão recebendo no centro de educação profissional e o trabalho. Na percepção desses sujeitos, ficou bastante evidente o que eles chamam de conhecimento, matérias que estão ligadas ao currículo escolar e, neste aspecto, ao currículo do curso técnico em Administração.

Os estudantes prevêm que o currículo escolar possa ter um sentido prático com relação ao atendimento de suas necessidades profissionais, tanto para aqueles que vivem da

informalidade do trabalho, quanto para aqueles que trabalham com carteira assinada ou outros que desejam mudar de ramo de trabalho. Desta maneira, esse currículo escolar apontado pelos estudantes deve resolver suas necessidades atuais, não algo que vai acontecer no futuro tão distante.

Neste aspecto do percurso formativo dos estudantes, vivenciado no centro de educação profissional, foi perguntado se os componentes curriculares compreendidos por eles como disciplinas ou matérias escolares iriam prepará-los para enfrentar os desafios do mundo do trabalho alguns deles responderam:

> "Se eu for buscar um conhecimento a fundo do que **esse currículo** me oferece eu não vou conseguir botar em prática no **mercado de trabalho**" (Estudante A).
>
> "As competências que estavam exigindo no **currículo** nenhuma a gente tem aqui... como é que vou para **o mercado de trabalho** disputar uma vaga de emprego se eu não vi isso aqui que eles estão pedindo?" (Estudante B).
>
> "Na prática **isso aqui não funciona** se formos para o **mercado de trabalho** somos abafados" (Estudante C).
>
> "O que está **no currículo** não é cumprido. Estudamos coisas que deu no primário e no ensino médio" (Estudante D).

Pudemos identificar que a categoria currículo e a subcategoria mercado de trabalho estão bastante latentes nas percepções dos estudantes do curso técnico. Através das respostas dos mesmos, existe a preocupação dos sujeitos que o curso técnico possa atender as suas necessidades profissionais.

Em paralelo a isto, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio de 2007, trata sobre alguns pressupostos que fundamentam o desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional. As instituições devem considerar para a produção dos documentos que sustentam as práticas pedagógicas, como por exemplo, as propostas pedagógicas, o cuidado em não minimizar a educação às necessidades somente do mercado de trabalho. Por outro lado, coloca em evidência as exigências da produção econômica sobre a escola quando salienta:

> a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em conseqüência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócioprodutiva local, regional, nacional e global (BRASIL, 2007c).

São por essas exigências econômicas que os estudantes se sentem pressionados e tencionam o retorno aos cursos de educação profissional como uma oportunidade para atender a essas demandas. O que os estudantes citam sobre as cobranças do *mercado de trabalho*, decidiu-se, aqui, utilizar o termo *mundo do trabalho* por abarcar conceitos mais amplos.

É compreensível os estudantes colocarem na centralidade as cobranças do mundo moderno, do trabalho, visto que é através dele que estas pessoas retiram seus meios de vida, conforme já mencionado, por isso as instituições escolares, sobretudo os centros de educação profissional não podem perder de vista as tendências, exigências, os arcos ocupacionais.

Mediante esta realidade, "o estudante D" até se propõe avaliar o currículo escolar, quando diz que esse mesmo currículo não é cumprido na prática. Muitas das vezes, o currículo instituído oficial não é o mesmo que se materializa no cotidiano escolar, isto porque o próprio currículo perpassa por muitos interesses também nas instituições escolares.

Por isso, Sacristán (2000) ressalta que, diante dos limites que são impostos aos professores para a realização do trabalho pedagógico, é importante que [professores] se adequem aos conteúdos para que possam fazer sentido para os sujeitos mediante o universo em que estão imersos. Por isso, que a reflexão em torno dos conteúdos é papel fundamental do professorado.

> No entanto, dentro dos limites que imporá a estrutura do trabalho e a formação do professorado, considerando que "pensar na adequação dos conteúdos" é uma competência-chave para eles, pensamos que é muito conveniente que intervenham na avaliação do valor que um conteúdo curricular tem para os alunos, as possíveis vias de conexões com sua experiência e interesses, sua utilidade para apoiar nele outras aprendizagens posteriores, a capacidade de explicar situações reais de tipo físico, social, cultural, pessoal, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 298).

Esta tarefa de adequação dos conteúdos e identificação de necessidades dos estudantes é importante para o trabalho pedagógico com a educação profissional e com a EJA, visto que devem ser levantados sobre quais conhecimentos e saberes são fundamentais relacionados às experiências e interesses dos estudantes, pois muitas das vezes essas pessoas esperam que os centros de educação profissional atendam às suas próprias exigências. Não se tratam, aqui, de crianças ou adolescentes, mas sim de estudantes jovens e adultos que já trazem em sua trajetória de vida conhecimentos advindos de outros espaços não formais de educação.

Não é de admirar, que os estudantes da educação profissional busquem respostas imediatas, pois a sociedade sempre esperou muito das instituições escolares e no que se refere ao currículo escolar, Sacrstán (2000) exorta que as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los. Ou seja, as pressões dos modos de produção exercem influências aos professores e estudantes de diferentes maneiras.

Para os estudantes os conhecimentos que aprendem no centro de educação profissional devem estar relacionados à ideia de trabalho e emprego, quando relataram que trouxeram para um momento de aula, um anúncio de vaga de trabalho para técnico em Administração e indagaram à gestão da escola sobre as exigências profissionais descritas no anúncio, comparando com o currículo do centro de educação profissional. Desta maneira, os estudantes compreendem que as exigências vigentes do mercado de trabalho devem estar em sintonia com os conhecimentos aprendidos no curso técnico profissional.

Outros questionamentos realizados por todos os sujeitos pesquisados foram os conhecimentos e saberes que estão aprendendo no curso técnico, conhecido como componentes curriculares, identificados por eles como já terem aprendido alguns conteúdos no ensino fundamental e médio.

Reflete-se que se as instituições educacionais não deixam clara a finalidade da educação e provocam uma espécie de descontentamento por parte dos sujeitos nesses espaços. Isto resulta em diversas denúncias e desvela o não sentido do que a escola está se propondo. Esta denúncia pode até ficar somente no interior das Instituições, mas são as consequências nas vidas desses sujeitos que essas propostas podem impactar, e isto é o mais sério nesta questão.

Nesse percurso formativo dos estudantes no centro de educação profissional, o mundo do trabalho é um dos temas principais da educação profissional e também dos sujeitos desse lugar. Ainda nesse mesmo eixo (1) analisado, os estudantes apontaram que os desafios do mundo do trabalho são diversos, como por exemplo a falta de formação, qualificação e até mesmo pessoas que possuem a experiência do trabalho, mas que não têm o certificado. Alguns retornam à educação, possuindo certificado do ensino médio como oportunidade de mudanças reais de vida.

Para esses estudantes soa mesmo em tom de reivindicação que os conteúdos a serem aprendidos no curso técnico em administração possa fazer o diferencial na profissão e no

trabalho. Vale salientar que alguns deles já trabalham e estão no mundo do trabalho, outros desempregados.

O que não se pode esquecer é sobre a lógica perversa do sistema capitalista e os fins que se utilizam da educação para atenderem às demandas do mercado. Isto deve ser debatido no centro de educação profissional e o professorado deve promover ações de emancipação e formação humana dos sujeitos, ao invés de tornarem-se instrumento do adestramento das pessoas para o capital.

> Estamos em um tempo que se retoma a centralidade da educação como principal via para sair da crise do desemprego, para o reajuste do trabalho à globalização. Essa retormada vem de empresários, economistas, gestores poucos sensíveis às funções igualitárias, sociais e culturais da educação, o que tende a reforçar nos setores progressistas a crença pelo avesso no sempre reiterado papel da educação e do ajuste entre a escola e a lógica da produção, para alienar, adestrar, integrar ao trabalhador na lógica produtiva (ARROYO, 1999, p. 20).

Notadamente, é imprescindível discutir qual é o papel da escola, do centro de educação profissional frente às demandas do setor produtivo e do capital, mesmo que estas discussões não sejam algo inédito, é viável refletir que o caminho de valorização dos sujeitos do trabalho e do seu protagonismo é mais humano. O truncamento de ideias sobre a educação profissional no centro de educação é que os modelos de outras épocas sobre ensino profissionalizante estão presentes no imaginário dos estudantes como um modelo de ensino eficaz.

Alguns desses estudantes com mais idades e que já vivenciaram experiências no modelo de educação tradicional esboçaram a ideia dos antigos cursos técnicos da década de 70 que atendiam às exigências daquele tempo e que após a conclusão, os mesmos portavam um diploma com habilitação profissional. Desta mesma maneira, Moraes e Küller (2016) ao realizarem pesquisas com estudantes do ensino médio integrado, percebeu que os sujeitos pesquisados possuíam um modelo mental decorrente de algumas boas experiências passadas da realização curricular baseada na Lei 5.692/71, que fixou Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971).

Como um modelo de educação profissional, considerado por alguns deles como uma experiência exitosa, sugere exportar esse formato como proposta para o atendimento de suas necessidades profissionais, separando cursos puramente técnicos para quem já possuem diplomas do ensino médio e turmas somente de EJA.

Esta não é a proposta do ensino integrado, que a educação geral não seja desvinculada da educação profissional, e isto é uma ação política e projeto de emancipação humana, visto ser o resultado de movimentos sobre a histórica luta pelo rompimento da dualidade estrutural. Compreender isto é um dos passos iniciais para que se possa identificar o desrespeito, a negação dos direitos com os mais pobres e excluídos da sociedade e exigir por justiça social. Inteirar-se sobre estas importantes temáticas é buscar também o reconhecimento desses sujeitos.

No próximo eixo, o conjunto de perguntas culminou no momento em que os estudantes puderam avaliar o próprio currículo escolar do curso técnico em Administração, PROEJA e relacioná-lo ao centro de educação profissional. Este momento não ocorreu de forma estanque ou compartimentada. No eixo anterior os sujeitos da pesquisa já puderam fazer a relação com o seu percurso formativo no centro e o currículo escolar interconectando os temas sobre a educação profissional, PROEJA e currículo.

EIXO (2) Avaliação dos estudantes sobre o currículo do PROEJA no centro de educação profissional

No eixo de análise (2) Avaliação dos estudantes sobre o currículo do PROEJA no centro de educação profissional, os estudantes puderam avaliar o currículo escolar do seu próprio curso e isto rendeu importantes sugestões para a construção de um currículo escolar mais próximo de suas realidades. Foi questionado se a forma como o curso está organizado, no aspecto do currículo escolar, como a distribuição das disciplinas contempla as necessidades dos sujeitos.

A pesquisadora não quer reduzir, aqui, o currículo escolar somente à disciplinas isoladas ou grade curricular. Para fins dessa pesquisa, compreende-se o currículo como "um projeto educacional a partir da seleção da cultura e das experiências das quais desejam que as novas gerações participem" e "ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e com a sociedade que vivem" (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

O currículo escolar se apresenta para os estudantes como um conjunto de disciplinas ou matérias escolares, contudo é relevante informar que os estudantes avaliaram não só esse conjunto, mas conseguiram ponderar sobre os sistemas políticos de educação (educação profissional) de uma forma estrutural colocando em evidência suas compreensões sobre como isto desdobra-se em ações da não qualidade do ensino nas escolas, no nosso caso, no centro de educação.

Na pesquisa ficou evidente que os estudantes que estavam concluindo o curso técnico em Administração, que demonstraram ser estudantes participativos, questionadores, conheciam as disciplinas do curso e por assim dizer, a matriz curricular. Os estudantes dos primeiros módulos desconheciam, no entanto, ao realizarem questionamentos sobre os conhecimentos na sala de aula, um professor levou a matriz curricular para os estudantes e explicou sobre os componentes curriculares da matriz do curso pesquisado, as cargas horárias, e as chamadas disciplinas interdisciplinares.

A categoria **currículo** emergiram do campo de pesquisa de forma muito latente porque este era o foco de análise desse processo de investigação e a subcategoria **currículo e trabalho** no sentido de que os sujeitos compreenderam que através dos cursos técnico da educação profissional tem a oportunidade para ingressar ou mudar de ramo de trabalho. Desta maneira, relacionavam diretamente os conhecimentos que recebiam com a funcionalidade do currículo com trabalho, conforme serão apresentadas em descrições posteriores.

Estas descrições, abaixo, comprovam o desconhecimento de alguns estudantes sobre as disciplinas que iriam estudar em todo o curso, bem como a possibilidade do centro quando deixa livre aos estudantes procurarem as instituições por estágios informando isto desde o 2º módulo. Por conseguinte, a estudante aponta que as disciplinas provenientes do ensino médio deveriam ser ofertadas nos primeiros módulos e que desejava que nos módulos finais só tivessem disciplinas da área técnica.

> "O aluno não tem conhecimento não é apresentado as matérias que vão estudar no primeiro ao quinto módulo. **A grade curricular os alunos não conhecem.** " (Estudante A).

> "A partir do segundo módulo quem quisesse estagiar já estaria liberado. É um direito do aluno eles encaminharem para o estágio e não os alunos ir procurando. " (Estudante B).

> "Com relação **a grade curricular** eu acreditava que no primeiro e segundo módulo eles fizessem essa integração do ensino médio. A partir do terceiro até o quinto módulo só o técnico." (Estudante C).

A grade curricular que os estudantes mencionam diz respeito ao documento que contém informações sobre as disciplinas do curso técnico em administração, com as suas respectivas cargas horárias, estágios e disciplinas obrigatórias. Neste sentido, os estudantes fazem alusão sobre as disciplinas que compõem esta grade curricular, o não conhecimento da totalidade dos componentes.

Outra estudante mencionou sobre a divisão das disciplinas da base nacional comum ocorrerem nos primeiros módulos e as disciplinas técnicas nos módulos finais. Portanto, os estudantes apontaram pontos de melhorias sobre a distribuição das disciplinas na matriz curricular do curso, sugerindo que a disciplina de informática tivesse carga horária maior.

Sobre a realidade deste centro de educação profissional pesquisado, apontada pelos estudantes, os professores e gestores escolares devem compreender que a educação profissional está voltada para o público jovem e adulto, que traz consigo diferentes experiências educacionais da formalidade e informalidade e junto a estes saberes, grandes expectativas de vida. As trajetórias não são uniformizadas e por isso, os seus sonhos e projetos devem ser considerados muito mais ainda com esse público que advém de uma caminhada de exclusão e negação de direitos.

Sobre esta mesma realidade, Moraes e Küller (2016) relembram e exortam que para alguns alunos, a profissionalização na escola é a única possibilidade de tornar realidade o sonho de ter a profissão desejada, principalmente quando se leva em consideração a falta de recursos financeiros. Por isso a educação profissional evidenciou ser uma oportunidade de melhoria de vida para os estudantes desse centro de educação.

O próximo eixo tratará da sugestão e proposições dos estudantes sobre o seu próprio currículo escolar do curso técnico em Administração PROEJA, pertencente à rede estadual de ensino. Assim, como os dois eixos anteriores contribuíram para o percurso das análises sobre o currículo escolar, pois a estudiosa estará atenta ao processo dessa construção, tão quanto o produto final, serão consideradas que todas as etapas para a construção coletiva do currículo, tornam-se importantes para se construir uma matriz curricular, refletindo-se sobre as identidades desse coletivo de estudantes.

EIXO (3) Sugestão de um currículo que atende as necessidades dos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA

No eixo de análise (3) sugestão de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes do curso técnico em Administração PROEJA, esses mesmos sujeitos sugeriram propostas para aumentar a carga horária de alguns componentes curriculares, que na visão desse coletivo pudesse fazer sentido para eles e relacionar com o contexto do trabalho.

Questionado como poderiam realizar sugestões para que o currículo pudesse atender às expectativas e realidades, alguns até mesmo sugeriram para o currículo, componentes curriculares com temáticas voltadas para o curso técnico em administração. Outros continuaram avaliando o currículo como sendo um curso, em que os saberes que estão sendo ensinados na sala de aula, não se aproximam do que o mercado de trabalho lhe exige. Por fim, a "estudante D" finaliza dizendo:

> "A questão do PROEJA é que eles focam muito no nível médio. O técnico ser separado, o técnico você tem que sair preparado". (Estudante D)

Neste depoimento, percebe-se o desconhecimento dos estudantes sobre o PROEJA. Em consonância a esta ausência de conhecimento, percebe-se que os componentes curriculares ofertados da Base Nacional Comum foram mais enfatizados do que aqueles da área técnica profissional. Cabe se fazer esta ponderação porque o depoimento acima é de uma estudante do 5º módulo, último para conclusão do curso.

Ou seja, a forma como foi materializado na prática este currículo escolar, foram ofertados mais as disciplinas da base nacional comum, conforme reivindicação da estudante mencionada. Nesta pesquisa, discutiram-se sobre como são os princípios políticos, epistemológicos e filosóficos do PROEJA nacional e como a rede estadual da Bahia desenhou a sua proposta curricular, visando a princípio não a integração do currículo que não condiz com o movimento de luta sobre o rompimento do dualismo estrutural no qual prevê em projetos como esse, do PROEJA com a integração do currículo, uma proposta de humanização e emancipação dos sujeitos.

Por outro lado, com respeito à reivindicação presente em sua fala demonstra a cobrança da estudante quanto as exigências econômicas do mundo do trabalho. Em outras palavras é necessário o aprofundamento da área técnica para que se possa dar conta do que lhe exigido.

Sobre as formas aligeiradas para a implantação da política pública do PROEJA na rede estadual de ensino isto reverberou na instituição pesquisada no desconhecimento da proposta da educação profissional, do PROEJA da própria rede. Os recortes dos princípios e das concepções sobre a integração curricular e fundamentação teórica que se baseiam esta política também contribuiu para tal desconhecimento.

Por isso, desvelou o desconhecimento dos professorados sobre tais propostas e, também, a não consolidação da instituição escolar quanto ao seu real papel na comunidade. Desta maneira, não se torna claro o ideal de homem, mulher, sociedade, educação, que se deseja

formar no centro de educação profissional. É por isso, que a não consolidação provoca uma visão embaçada sobre as finalidades do centro de educação e produz descontentamentos e incertezas nos estudantes.

Sobre a integração curricular, a importância da profissionalização no ensino médio e o estudo da categoria trabalho nesta etapa de ensino, Ramos (2012) salientou:

> Objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo. (RAMOS, 2012, p. 125).

A integração curricular do ensino médio com a educação profissional deve atender à legislação nacional, no qual prevê formação dos sujeitos para a conclusão do ensino médio, juntamente com a área técnica profissional. Os componentes curriculares da Base Nacional Comum para o ensino médio devem ser ofertados e isto é previsto nos documentos nacionais.

É compreensível o desconhecimento dos estudantes sobre tal arcabouço teórico e da legislação nacional, os mesmos já concluíram o ensino médio e anseiam por conhecimentos da área técnica profissional, como projeto de vida e meios para a sua sobrevivência. Por outro lado, não há esta mesma compreensão com respeito ao centro de educação profissional, bem como gestores, professores sobre o desconhecimento da legislação vigente, do PROEJA que prevê a integração do ensino médio para aqueles que concluíram o ensino fundamental com a área técnica e através do programa podem elevar a sua escolaridade e possuir certificação de curso profissional.

Ao questionar os estudantes o que tornaria o curso técnico em Administração ser inovador, eles disseram que deveriam aumentar a carga horária do componente curricular informática, pois só é ofertado no 1º módulo, com carga horária de 40 horas, e não atende às necessidades formativas dos mesmos. No que diz respeito à rotina de trabalho de um técnico em administração, prevê atividades laborais com o uso da informática e internet, o domínio do uso da máquina e de outras ferramentas digitais são prioritárias, não só para este ramo de trabalho, bem como faz parte da sociedade da informação, do conhecimento e do mundo globalizado.

Para os estudantes, por unanimidade, aumentar a carga horária do componente curricular informática foi uma sugestão para mudança no currículo e também a exigência por inclusão,

visto que a realidade dos estudantes da educação profissional e da EJA é trabalhar durante o dia e estudar a noite, não possuir recursos financeiros para custear um curso de informática e até mesmo nunca ter tido contato com o computador, conforme expuseram abaixo:

> "Tem matéria aqui que vai me servir futuramente como **a informática** mesmo (...) se tivesse as matérias para enfrentar o mercado de trabalho". (Estudante A)
>
> "**Um laboratório para vivenciar a prática**". (Estudante B/C)
>
> "Tem gente que passou para o segundo módulo **e não sabe o que é um computador**" (Estudante D).

Esta inclusão digital, embora para os estudantes soe como uma demanda do mercado de trabalho, sabe-se que a integração ao mundo digital é importante para a sua inserção cidadã. Por isso, compreender que este tipo de inclusão digital deve ser voltada para uma nova cidadania, contribuindo para a participação dos sujeitos na vida social e política, uma vez que através dessa inclusão, os estudantes da EJA podem interagir de diversas formas com vista na sua emancipação e transformação humana e do lugar que se vive.

Por isso, Arroyo (1999) alerta que a lógica da socialização e da educação não fica à mercê de mudanças conjunturais, e de novidades. Para o autor as novidades são as seguintes:

> [...] novas tecnologias, nova organização fabril e escolar etc. como se os processos culturais e civilizatórios, de humanização e desumanização, de inserção e socialização, de aprendizagem e conhecimento se alterasse em sua dinâmica histórica submetida à ideologia da equipe de plantão dos governos, nas agências de financiamento ou nas federações industriais (ARROYO, 1999, p. 32).

O que o autor destaca é que as relações nas escolas devem ser, para além das novidades e mudanças de conjunturas, necessárias; através de um olhar mais global para os sujeitos, como ele denomina das relações escola de trabalho-formação do trabalhador, no qual a educação deve promover práticas de humanização e ver os sujeitos com aspirações e projetos diversos. Por isso, Arroyo está sempre destacando sobre estas relações sociais, dentro da escola e a relação de produção nos convidando a enxergar o sujeito mais global, com suas subjetividades, culturas e experiências vividas em outros espaços não formais de educação.

Tratar somente sobre as relações sociais da escola e as relações com os meios de produção é minimizar os sujeitos, suas trajetórias de vida e desumanizá-los através do capital, reduzindo o papel da educação na sociedade.

Reduzir as capacidades dos sujeitos da escola e sobretudo o da escola pública sobre a construção dos currículos escolares é um fato bastante ocorrido quando se constroem propostas curriculares, sobretudo os estudantes.

Por isso, para a construção de uma proposta curricular é marcante a presença da desvalorização dos professores do que eles podem contribuir, dos seus conhecimentos e saberes ao longo de suas trajetórias. Essa desvalorização e invisibilidade dos sujeitos, sobretudo dos da escola pública e das classes populares, ocorre muito mais com os estudantes, negando as autorias no currículo escolar.

Sobre essa mesma negação, Arroyo (2013) remete aos currículos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, às ausências dos mestres e estudantes no processo de produção desse currículo. E não é diferente, nos desenhos curriculares, material didático na educação básica. Ou seja, as ausências dos sujeitos professores e estudantes já iniciam desde a educação básica e também nos cursos de formação inicial de professor.

Assim, o referido autor conclui que estas ausências são algo sério e que devem ser consideradas dentro das instituições escolares, pois faz-se necessário reagir, combatendo a negação da participação dos sujeitos no processo de construção dos currículos escolares.

> O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas. Nem sequer os conhecimentos curriculares, disciplinares se julgam no dever de captar, iluminar, explicar as experiências e indignações que os sujeitos, põem e repõem na sociedade, nos movimentos sociais, nas vivências da infância e da adolescência (ARROYO, 2013, p. 54).

Conforme salientou Arroyo (2013), os currículos escolares ainda não conseguiram traduzir as vivências concretas dos sujeitos e por isto, tais propostas não abarcam as experiências que cada membro do coletivo social traz dos espaços não formais de educação e, diante deste cenário, torna o currículo escolar distante das diferentes realidades vividas por estas pessoas.

Para esta investigação científica foi um desafio colocar no centro do debate as falas, as experiências, os saberes populares dos estudantes para serem considerados na construção de uma nova versão de um currículo do curso técnico em administração, por buscar o rompimento de algo que é imposto, que é a determinação de um currículo escolar aos centros de educação

profissional e sobretudo a ausência de participação e colaboração de outros sujeitos importantes para este processo de construção coletiva, a saber os professores e a gestão escolar.

Isto não desanimou a pesquisadora, pelo contrário o despertar crítico nos estudantes sobre a importância da valorização de suas experiências e necessidades reais no próprio currículo que é sujeito da aprendizagem, foi importante sendo uma contribuição positiva para o próprio centro de educação profissional realizado pelos estudantes, tornando-se um marco inicial de mudança e de avaliação sobre todos os processos educativos desta Instituição, a partir do currículo, e isto já é um ganho coletivo.

Esta ausência dos sujeitos foi o ponto de partida da pesquisa para se chegarem aos conhecimentos curriculares do centro de educação profissional. Considerar os saberes destes ausentes, os estudantes, foi de suma importância para se anlisar o desenho curricular vigente e sugerir, a partir das necessidades dos sujeitos, mudanças significativas para o público da EJA.

Pretende-se, também, superar a formalidade na organização dos currículos dos cursos técnicos profissionais desta referida rede de ensino, quando através desta investigação científica foi proposto produzir uma nova versão deste currículo, através dos sujeitos da escola, como estratégia do reconhecimento social dos jovens, adultos da EJA e da Educação Profissional. Neste mesmo ínterim, respeitar o processo de construção do currículo da rede estadual de ensino, evidenciando-se o importante papel da Superintendência de Educação Profissional em organizar esta grande e diversa rede e dos profissionais que nela participam e contribuem, também foi considerado.

Vale ressaltar que buscar a autonomia dos centros de educação profissional, para a construção coletiva de um currículo da educação profissional, permite a existência de diferentes interpretações dos sujeitos, que é peculiar de uma construção coletiva. Considerar tais riscos é, ao mesmo tempo, valorizar esses membros de coletivos sociais, como disse Arroyo (2013) e as descobertas que se podem alcançar quando se propõem um trabalho como este.

Neste caso, as descobertas foram feitas pelos estudantes e suas riquezas de ideias e sugestões sobre o currículo do curso técnico em administração PROEJA, foram incorporadas em uma nova versão da matriz curricular desse mesmo curso mencionado. Esta é uma estratégia para o reconhecimento social desses mesmos sujeitos da EJA.

Identificam-se nos achados desta investigação científica que estes foram os rumos dados pelos sujeitos da pesquisa. A proposta curricular do PROEJA da rede estadual de ensino contém

fundamentos teóricos da proposta curricular nacional, por assim dizer. Os elementos apontados pelos estudantes foram os componentes curriculares estudados, e isto é compreensível porque são estes elementos que mais aproximam dos discentes. Para esses, indicar e avaliar conhecimentos e saberes que podem ou não contribuir para o seu processo de aprendizagem quanto alunos da educação profissional é algo urgente e imediato porque vislumbram o trabalho, a sobrevivência e os meios de vida.

No aspecto do PROEJA quanto a integração do currículo, a rede estadual de ensino prevê para os centros de educação profissional recortes de alguns conceitos e categorias do currículo integrado, difundida pelo PROEJA nacional. Conforme já exposto anteriormente sobre a matriz curricular dos cursos técnicos, existem dois componentes curriculares que fazem parte do conjunto de estudos interdisciplinares.

Estes componentes, conforme mencionado, se dá através de duas disciplinas: *Pesquisa, orientação profissional e iniciação científica e Intervenção social, tecnologia social, atividade de campo e visitas técnicas (EI-Estudos Interdisciplinares).* Estas disciplinas estão presentes na matriz do curso técnico em Administração, ao serem denominadas como estudos interdisciplinares, mas na prática no centro de educação profissional, isto não acontece.

Identificou-se que no documento analisado, "Ementário: componentes curriculares PROEJA fundamental", há um detalhamento sobre quais os conteúdos que compõem as disciplinas da base nacional comum, da Formação Técnica Geral (FTG) e da Formação Técnica Específica (FTE). Existe também, considerações sobre algumas categorias do currículo integrado do PROEJA nacional, de forma sucinta, contendo um tópico sobre a integração curricular e participação cidadã e outro sobre a intervenção social.

Ainda sobre esse documento de referência, a parte das orientações sobre FTE trata sobre as áreas técnicas ofertadas na rede estadual de ensino de maneira bastante resumida.

Sobre estas disciplinas, os estudantes expuseram suas percepções de suas vivências com o currículo escolar e como estas poderiam auxiliar no processo de avaliação do curso técnico profissional. Como sugestão de como poderiam ocorrer no cotidiano da sala de aula com estas disciplinas, os estudantes disseram:

> "Aulas **práticas"** (Estudante A).
>
> "Fazer uma **aula de campo**, levar o aluno a vivencia do dia a dia do administrador" (Estudante B e C).

> "**Mostrar porque tal matéria é útil para a área de administração.** Porque isso não está deixando claro a função dessa matéria. " (Estudante D).

Para Ramos (2012) a sobreposição de disciplinas que são consideradas da formação geral e da formação específica não é o mesmo que integrar o currículo, assim como um curso ofertar um ano de curso profissional, adicionados a três de ensino médio. Este não é o caso do curso técnico em administração, contudo é importante salientar o que esta mesma autora chama atenção sobre o que se exige em uma integração curricular.

> A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Tendo essas questões como referência, podemos propor o seguinte movimento no desenho do currículo integrado: 1. Problematizar fenômenos-fatos e situações significativas 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: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc. (RAMOS, 2012, p. 123).

Ao retomarmos sobre a proposta curricular da rede estadual de ensino, identifica-se que existe uma afirmação que tal proposta não defende uma *educação integrada*, mas sim, uma *educação integral*, que por sua vez possui conceitos diferentes. Este fato provoca questionamentos sobre a proposta curricular da referida rede estadual de ensino, que de maneira mais geral defende a "educação integral na perspectiva da formação do sujeito as artes, ciências, cultura, tecnologias e trabalho articulado a leitura de mundo" (BAHIA, 2017).

O mesmo documento citado enfatiza que essa mesma perspectiva não pode ser confundida com a educação integrada, que articulam as duas modalidades educacionais, a saber a educação básica com a educação profissional. Mais uma vez, pode-se inferir que a proposta curricular da rede de ensino evidencia um truncamento de ideias e fundamentos teóricos quando recupera da proposta do PROEJA nacional, importantes arcabouços teóricos, que visam a emancipação dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se contradiz não definir, enquanto proposta curricular integrada. Isto contesta e afronta o movimento de reivindicações realizadas pelo coletivo de estudiosos e dos atores da sociedade civil organizada que lutaram para que houvesse a integração das duas modalidades nos cursos de educação profissional, como projeto de emancipação humana.

Sobre a formação dos sujeitos nas instituições e centros de educação profissional não é somente formar técnicos para serem absorvidos pelo chamado mercado de trabalho, mas sim, formar sujeitos que possam pensar a realidade que o cerca com criticidade, visando a

participação ativa em sociedade como sujeitos de mudanças. Nesse itinerário formativo dos jovens adultos e trabalhadores, devem-se considerar áreas de conhecimentos diversas que possam dar conta de entender com profundidade as relações sociais de trabalho.

Não é possível pensar em um currículo da educação profissional, se este não se propõe debater as relações de trabalho, a relação patrão e empregado em uma estrutura de classe social, numa perspectiva mais ampliada da vida, sob o prisma econômico da sociedade.

Ao fazer referência sobre o currículo do centro de educação profissional investigado, que foi prescrito pela Superintendência de Educação Profissional e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, encontraram-se conhecimentos necessários a essa modalidade de educação, porém saberes ocultos sobre a realidade da história da educação profissional no Brasil, cujo conhecimento básico serve para situar as práticas pedagógicas nos centros territoriais e educacionais no estado.

Outros debates tão pertinentes também foram suprimidos da proposta pedagógica do centro de educação. Este currículo, que foi implantado no ápice da expansão da educação profissional no estado, através do Plano da Educação Profissional da Bahia, não acompanhou uma produção consistente e coerente de uma proposta que traz como fundamentos teóricos a educação e mundo do trabalho no contexto baiano de educação.

7 PROTÓTIPO DO CURRÍCULO DO PROEJA: UMA ESTRATÉGIA INOVADORA

A construção de um currículo escolar não é uma tarefa simples e quando se refere ao currículo integrado de forma efetiva de fato é um desafio. Esta pesquisa não tinha como objetivo construir uma proposta pedagógica, visto que muitas ações estariam envolvidas para que a pesquisadora pudesse ao final da investigação científica ter em mãos um documento que pudesse nortear as ações pedagógicas no centro de educação profissional investigado. E para isso acontecer, não dependeria somente do sujeito pesquisador; os atores desse processo teriam que estar atentos e abertos para uma construção coletiva que exigiria tempo, estudo e comprometimento.

As reformas curriculares no país ocorrem, muita das vezes, através de um grupo selecionado de especialistas que traduzem as necessidades dos sujeitos das instituições escolares e muitas dessas reformas ficam também nos acréscimos de disciplinas para comporem as chamadas “grades curriculares”.

A ideia da integração curricular foi retomada através dos movimentos contra a dualidade estrutural e a separação entre a educação mais geral da educação profissional. Uma separação que é histórica e as buscas pelo rompimento torna-se um processo de luta, de há muito tempo, que através das exigências dos movimentos sociais e estudiosos nesta área demandaram às esferas públicas, a integração entre a educação básica e a educação profissional.

O dualismo ocorre também nas escolas quando existe a separação entre as disciplinas estanques da educação geral e divisão das disciplinas da educação profissional e isto se reverberá nas práticas da sala de aula com a fragmentação do currículo.

É perceptível que a integração do currículo nas instituições escolares se esbarram em inúmeras dificuldades para a sua concretização de fato. Dessa maneira, identificaram-se diferentes condições do trabalho pedagógico e administrativo no centro de educação profissional pesquisado, que inviabilizaram a integração desse currículo do PROEJA, de maneira mais concreta.

A ideia é buscar resgatar as tentativas utilizadas pela rede estadual de ensino para a integração do currículo escolar, que neste caso, elaborou a matriz curricular com alguns elementos que vislumbram uma integração, mesmo não a prevendo na proposta para a rede de ensino.

Diante desta ideia, apresentar-se-ão possibilidades de integrar o currículo do PROEJA da rede estadual de ensino, através de uma nova versão da matriz curricular do curso técnico em administração, que foram sugeridas pelos estudantes.

Conforme esclareceu-se, anteriormente, a construção de uma proposta curricular com os principais fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos do currículo integrado não é o nosso objetivo. O PROEJA nacional traz de forma bastante consolidada esses fundamentos para que outras redes possam produzir sua própria proposta pedagógica, com vistas na integração curricular.

A proposta pedagógica do PROEJA na Bahia resgatou alguns princípios norteadores do trabalho, como princípio educativo, e outros fundamentos do nacional. Contudo não existe uma uniformidade no documento quando não faz opção pela educação integrada, mas sim, pela educação integral dos sujeitos.

Encontrou-se no site oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia a apresentação da rede estadual de ensino no âmbito da educação profissional e a não inclusão do conceito de currículo integrado como proposta pedagógica. Por outro lado, existem outros documentos que incluem o termo, em geral não há um posicionamento no qual geram diversos desencontros e controvérsias na referida proposta dessa rede estadual.

Por conta desses recortes e da não linearidade dos fundamentos dessa proposta, fica então para outro momento a revisão do documento com vista na adequação dos princípios teóricos dessa política de integração e a emancipação dos sujeitos da EJA, no qual configuraram-se, aqui, como os limites desta pesquisa. Por isso, propõe-se em realizar junto com os sujeitos do centro de educação profissional, estudantes, professores e gestores, o estudo sobre as temáticas, EJA, Educação Profissional e currículo com objetivo de produzir uma nova versão do currículo desta Instituição.

Na investigação científica não foi possível realizar reuniões com o professorado por diversos motivos, o que foi considerado como um ponto frágil para a consolidação de uma proposta com múltiplas vozes. Sabe-se que a relação que os professores possuem com o currículo escolar é direta e constante, tendo o poder de decisão sobre quais os conhecimentos irão desenvolver em suas próprias salas de aulas.

Por sua vez, privilegiaram-se as vozes dos sujeitos da EJA e da Educação Profissional, visto que, muitas das vezes, estas vozes são silenciadas pelas relações de poder dentro do espaço

educativo e pela inviabilização desses sujeitos. Por isso, é uma estratégia de reconhecimento social dos sujeitos da EJA, identificada em suas trajetórias de vida como situações de injustiça simbólicas que traduzem em luta por justiça social.

Os sujeitos da pesquisa apontaram caminhos para a transformação do currículo escolar que, neste caso, avaliaram as disciplinas que compõem esse currículo. Para os estudantes, os componentes curriculares são a materialização do currículo. A nova versão da matriz é a amplificação das vozes e de suas demandas mediante as trajetórias de vida, saberes, experiências, vivenciados nas suas comunidades. Isto quer dizer que a matriz curricular do curso estudado sofreu uma espécie de avaliação e proposições de mudanças por parte desses estudantes.

Portanto, tornou-se como produto dessa investigação científica uma nova versão da matriz curricular, a partir da leitura e análise desse documento por parte dos estudantes, atentando para o atendimento das suas reais necessidades. É uma estratégia para o reconhecimento social dos estudantes da EJA, visto que esses sujeitos vivenciam mesmo antes de ingressarem na própria EJA, situações de desrespeito e injustiças sociais e por isso demandam por direitos e lutam pelo seu reconhecimento.

As proposições partiram das sínteses analíticas das avaliações dos estudantes já apresentadas e como subsídios teóricos metodológico o documento base do PROEJA nacional e o PROEJA institucionalizado pela rede do estado da Bahia. Resgataram-se os princípios que fundamentam tal política de integração para se justificarem os caminhos teóricos desse novo desenho curricular.

Nas respostas dos estudantes, o trabalho é colocado em evidência como uma necessidade de sobrevivência, qualidade de vida e realização pessoal em uma perspectiva da empregabilidade e do mercado. Ampliando essa percepção para o contexto da educação formal, esse trabalho deve ser considerado para além das relações de produção do sistema capitalista, na proposta do currículo integrado, o trabalho é um princípio educativo.

> Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007c).

O trabalho, como princípio educativo, é um dos princípios elementares para o desenvolvimento da proposta do currículo integrado e deve ser uma temática de estudo e aprofundamento pelos professores, gestores no centro de educação profissional. O desconhecimento dessa temática se reverbera em práticas de exclusão pois, não conhecer as demandas da educação profissional e da EJA, é também tornar-se instrumento de adestramento do capital para formação de sujeitos alienados, conformados, apartados do seu próprio processo de fortalecimento da autonomia, em busca de mudanças significativas de vida e do entorno que se vive.

Por isso, atenta-se ao que os estudantes colocam: o trabalho no lugar da "necessidade e da liberdade que é uma relação histórica" (RAMOS, 2012). Desta maneira, o trabalho torna-se um princípio importante porque para os sujeitos é uma maneira de se recriar e transformar através do trabalho.

Neste aspecto, existe a sintonia entre os que os sujeitos da pesquisa trataram sobre esta temática, os pressupostos do PROEJA nacional e também da proposta da rede estadual de ensino. Por isso, a pesquisadora irá resgatar tais conceitos e considerá-los nas proposições dessa nova versão, não no sentido de centralidade.

Revisitando a proposta do PROEJA nacional, identificam-se alguns princípios fundamentais para a implementação de um currículo integrado, que foi criado para atender a classe trabalhadora e os sujeitos da EJA.

A primeira é a formação integral humana no sentido de completude, Ciavatta (2005) explica que este tipo de formação implica na busca pelo entendimento das partes, das unidades diante do seu todo, uma vez que acredita-se que a emancipação dos sujeitos ocorre, a partir da totalidade das relações sociais e não nas partes delas, onde a vida se produz.

Historicamente, as relações humanas foram dividida pela divisão técnica do trabalho, no qual existe a separação entre os trabalhos para execução e outros, ligados ao exercício intelectual do planejamento. Por isso, esse modelo de formação humana integral, tem como objetivo garantir ao jovem, adultos e trabalhadores uma formação que subsidiem o direito de analisar criticamente a sociedade em que vive e poder exercer a sua cidadania e sua emancipação mediante esse contexto histórico de separação.

Na prática, essa formação integral humana acontece nos centros de educação profissional quando não há a separação entre a educação básica e a educação profissional, consolidando a integração curricular como projeto para formação do sujeito integral.

No centro de educação profissional pesquisado, evidenciou-se uma fragmentação dos conhecimentos e uma tentativa de integração quando inseriram na matriz curricular do curso técnico, disciplinas que são denominadas como estudos interdisciplinares. Na prática, existe o desconhecimento dessa interdisciplinaridade, tanto por parte dos professorados e, também, dos estudantes.

Com isto, Sacristán (2000) trata que o currículo se desenvolve, através de múltiplos processos, mas na atividade pedagógica o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Para o autor, o currículo molda os docentes, só que na prática, este currículo é traduzido pelos professores.

É em vão implementar um currículo escolar, sem convocar o professorado para contribuir com as seus saberes e experiências, como também criar uma proposta curricular, ao menos sem debater temas tão prioritários e, aqui, no caso específico da educação profissional e da EJA relacionados à formação humana. É evidente que uma imposição curricular incorrerá em diversas traduções por partes dos sujeitos das escolas e sobretudo por parte do professor, a partir de suas conveniências.

E por isto, os estudantes terão as consequências mais atenuantes quando põem em cheque a formação do jovem adulto trabalhador que vivenciam situações diversas de injustiças simbólicas, e a instituição escolar neste caso, sentenciará ainda mais uma delas.

O documento nacional do PROEJA norteia a formação humana integral e o currículo integrado prevê a inclusão de algumas categorias que são fundamentais a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Outra proposição é a pesquisa como princípio educativo, o trabalho como produção do conhecimento.

A ciência é entendida neste documento como parte do conhecimento sistematizado e traduz a realidade através de conceitos representativos das relações. São os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que se constituem em disciplinas científicas. Quanto à tecnologia, está intimamente ligada com a ciência, pois diante da realidade histórica das relações de produção evidenciaram-se que as transformações da ciência resultaram em força produtiva.

O conceito de tecnologia compreende, mediante os avanços da ciência, em revelar as capacidades dos sujeitos e realiza uma espécie de mediação entre ela e a produção. E no que concerne à cultura, é uma forma das pessoas se organizarem através de suas ideologias, que resultam num conjunto de produção de símbolos, representações, socializações de acordo com os seus interesses e necessidades.

> Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007c).

Para além de um currículo em que se aprendem somente os conceitos advindos dos conhecimentos científicos, esta proposta de integração possibilita compreender a sua própria cultura manifestada em diversas formas, bem como alguns padrões que procedem de uma cultura dominante que oprime e cerceia a liberdade dos oprimidos. Portanto, a proposta da integração curricular prevê a conexão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como uma estratégia de formação humana integral.

A integração do currículo escolar, a qual estamos propondo é resgatar as principais discussões que fundamentam a proposta do PROEJA nacional, a matriz curricular do PROEJA da rede estadual de ensino, relacionando aos interesses dos estudantes, com vista na sua interação com o mundo. Estes referenciais teóricos já mencionados são fundamentais para a construção dessa nova versão.

Vale destacar que para que haja a efetivação dessa proposta na prática do centro de educação profissional, será primordial se modificarem algumas ideias, crenças, atitudes e as rotinas do trabalho pedagógico. Isto implica em investir em formação continuada dos professorados e gestores da unidade escolar para que possam compreender que o currículo escolar não é um documento meramente burocrático, mas sim praticado por todos os sujeitos da escola.

No contexto da pesquisa, os estudantes revelaram que o professorado dá mais ênfase às disciplinas da base nacional comum, do que as da área técnica ou da educação profissional. Um dos fatores estruturais que devem ser considerados pela Superintendência de Educação Profissional e pela Secretaria Estadual de Educação é que ainda existe a ausência de professores com a formação específica da área técnica e, por conta disso, alguns professores efetivos da

rede assumem disciplinas que não correspondem à formação. Isto resulta em desmotivação nos estudantes e na baixa qualidade do ensino.

Ao se analisar a matriz curricular com os estudantes, eles mencionaram a possibilidade da distribuição dessas disciplinas terem mais harmonia entre a educação geral e a profissional. O que se propõe é romper com a fragmentação curricular, a justaposição do currículo integrado e promover ações interdisciplinares no centro de educação profissional como possibilidade de integrar esse currículo.

> Para chegar a este ideal, vários são os dispositivos didático-pedagógicos que possibilitam a interação e interfecundação desejada, enquanto processo de interconhecimento: o trabalho pedagógico com projetos, o ensino por problemas e por problematização; por temas geradores, etc. São dinâmicas pedagógicas que fazem as disciplinas confluírem interativamente (MACEDO, 2013, p. 52).

O autor traz diversas possibilidades para que possa romper com a fragmentação das disciplinas e do currículo, como aprendizagens por projetos, ensino por problemas e temas geradores. E continua quando trata sobre a perspectiva da interdisciplinaridade como uma "releitura crítica da lógica disciplinar e que esta pode superar dialeticamente a necessidade de se levar em consideração ainda a disciplina".

Para que haja a interdisciplinaridade é necessário interagir entre as disciplinas e quanto a integração do currículo escolar a interdisciplinaridade pode oferecer a condição de ligar ideias, conceitos, metodologias no currículo. Neste aspecto, exige estudo e aprofundamento do professorado e, por conseguinte de um professor ou (coordenador pedagógico) que possa articular e acompanhar esse projeto no interior da escola.

O caminho viável para que haja a integração curricular e promover a articulação do conhecimento no centro de educação pesquisado é realizar o estudo e aprofundamento das categorias do PROEJA nacional, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os fundamentos que norteiam a proposta curricular da rede estadual, que é a intervenção social como princípio pedagógico e isto deve ser compreendido pelos professores deste centro de educação. Para além do aprofundamento é necessário compreender que colocar em prática a integração curricular no centro de educação é a busca pelo rompimento da dualidade histórica.

Para os estudantes, as disciplinas que compõem os estudos interdisciplinares que constam no currículo do PROEJA da referida rede, devem ter relação com a área técnica profissional fazendo relação com a teoria e a prática e isto não corre no centro de educação.

Muitas das vezes os professores que lecionam estas disciplinas são para a complementação das suas cargas horárias e, também, existe um desconhecimento dos mesmos sobre as finalidades dessas disciplinas do currículo.

O documento de orientações sobre "Estudos Interdisciplinares, Estudos Complementares e Estudos Orientados" da rede estadual de ensino, descreve sobre a integração curricular para esta rede.

> Na perspectiva também da articulação dos Componentes Curriculares, em busca da construção do Currículo Integrado, instituímos na Matriz Curricular o que chamamos de Estudos Interdisciplinares – EI. Esses Estudos estão divididos em dois momentos, que não são estanques, sendo: atividades pedagógicas de Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica e a Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas. Nesses estudos se agregam horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através das práticas pedagógicas citadas. Nesses espaços programados na Matriz, o estudante terá oportunidades de confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aula, com a prática profissional, mediada pela pesquisa. Podemos afirmar que é o encontro da teoria com o concreto social do mundo do trabalho, onde se propicia que o estudante compreenda o seu papel social/profissional, seus campos de atuação e se veja como participante ativo/produtivo da sociedade (BAHIA, 2009).

As tentativas de integração curricular identificadas na rede estadual de ensino foram propostas através dos componentes que pertencem aos estudos interdisciplinares. Isto faz refletir que na mesma orientação descreve como devem ser ministradas essas disciplinas e o trabalho pedagógico com os estudantes, desenvolvendo conhecimentos relacionados à pesquisa científica, área profissional estudada e o campo de investigação relacionando a teoria e a prática. Contudo não ficou claro como esses professores poderão realizar a interdisciplinaridade visto que neste centro de educação os mesmos complementam a sua carga horária com tais disciplinas ou outras.

Outro ponto que merece a consideração da pesquisadora é como os professores que ministram essas disciplinas poderão fazer a articulação com outras áreas do conhecimento relacionado à educação profissional? Não há condições alguma de existir articulação de saberes feito pelo professor que tem a carga horária unicamente para o exercício da docência na sala de aula e ser o mesmo que irá mediar ações de interdisciplinaridades na escola.

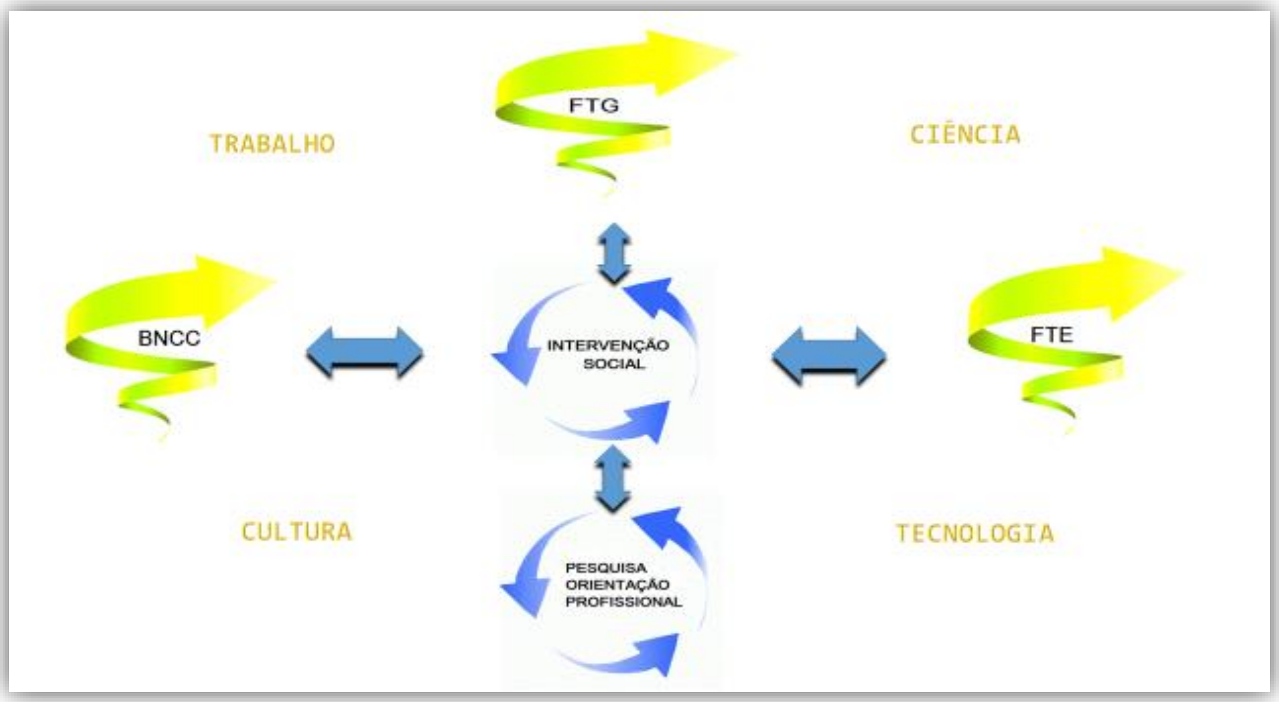
A estrutura do currículo pensada, a partir do diálogo com os professores, estudantes e através das análises dos documentos norteadores sobre como está organizado o currículo do centro de educação profissional, propõe a integração colocando no centro do desenho curricular

os componentes relacionados aos estudos interdisciplinares, sem perder de vista as categorias, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os componentes da base nacional comum, da FTG e da FTE, respectivamente, estarão no entorno como uma complementaridade na formação geral e da profissional dos estudantes. A intervenção social é um princípio pedagógico da rede estadual de ensino e também um componente do currículo. Por isso, será importante para os estudantes para a realização de pesquisa e trabalho, relacionando a área profissional em uma perspectiva cidadã, buscando identificar em sua própria comunidade intervir socialmente.

Segue abaixo um novo desenho curricular produzido, a partir da matriz oficial vigente recuperando as orientações que subsidiam a proposta pedagógica da rede estadual, o conceito de currículo integrado, PROEJA e as proposições dos estudantes.

Figura 08 – Síntese da matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017)

Sob tal desenho curricular, os componentes da BNCC como as da FTG e FTE não seguem uma hierarquização, sendo que as áreas do conhecimento da base nacional foram consideradas na íntegra da matriz oficial do curso técnico, respeitando-se o processo de avaliação e proposições dos estudantes.

Nesta proposta todas as áreas do conhecimento devem dialogar entre si, por isso, a ideia de círculo e espiral tem uma intencionalidade a de romper com a hierarquização e a fragmentação do currículo escolar. Para que ocorra a integração, considerar-se-ão os componentes da matriz que se constituem como estudos interdisciplinares para transformarem estas disciplinas em articuladoras do conhecimento no curso técnico.

O componente curricular, intervenção social deverá considerar todas as áreas científicas e isto demandará na construção de projetos de intervenção interdisciplinar, incluindo também o componente Pesquisa e orientação profissional, considerando-se os atores do currículo escolar. O objetivo é organizar as áreas afins, tematizações, problematizações com a finalidade na intervenção na própria comunidade ou no território.

Neste aspecto as categorias do currículo integrado, trabalho, ciência, tecnologia e cultura deverão ser consideradas nesse currículo, perpassando todas as disciplinas, inclusive as que já são disciplinas interdisciplinares. Neste sentido ganhou uma nova roupagem para a materialização da integração na prática pedagógica.

É imprescindível que os professores que se responsabilizarão pelas disciplinas interdisciplinares, sejam os que coordenarão e acompanharão esse projeto de intervenção em uma perspectiva interdisciplinar, em parcerias com outros docentes. Isto implicará em reorganizar a rotina pedagógica, os encontros de planejamento por áreas do conhecimento, estudo e aprofundamento dessas temáticas.

A integração curricular exige que os atores do currículo devem ter novas atitudes, valores e conhecimentos. Tal organização gera movimentos no interior da escola responsabilizando todos os envolvidos por integrar os saberes, conhecimentos historicamente acumulado ligando a tecnologia como uma das formas de criação humana, o trabalho, a ciência e a cultura.

Sobre a intervenção social, vale lembrar que os estudantes dos cursos profissionais, na maioria das vezes, estudam no noturno e durante o dia têm outras ocupações e trabalham. Por isso, quando foi pensado essa proposta no currículo da rede estadual de ensino suprimiram a realidade dos sujeitos principalmente os estudantes da EJA. Uma sugestão para esta intervenção é utilizar as aulas à noite para que possam fazer o levantamento de possibilidades para intervenção, sem que os mesmos sejam prejudicados em seu percurso formativo.

O curso técnico em administração PROEJA possui carga horária total de 2.980 horas, incluindo o estágio obrigatório. O que ocorreu neste novo desenho curricular foi a movimentação de componentes curriculares da FTE ou área técnica especifica, divididos por módulos de 1º ao 5º, no sentido de se realizarem conexões entre as disciplinas da BNCC, FTG e FTI. Na prática, para os estudantes, as disciplinas da educação geral tinham mais ênfase do que a área específica.

É importante enfatizar que os estudantes sugerem o aumento de carga horária da disciplina de informática e inclusão digital pelas necessidades e ausência dessa formação na sua trajetória educativa.

Desta maneira, também a pesquisadora teve o cuidado de resguardar o processo de construção da proposta curricular da referida rede e, por sua vez, da matriz curricular para que não haja mudanças tão radicais respeitando o protagonismo daqueles que se debruçaram na construção desse planejamento, e por isso, as mudanças propostas levaram em conta o caminho das possibilidades, quanto à materialização na prática do centro profissional.

Esta perspectiva de integração curricular, a partir dos componentes: Intervenção social e Pesquisa e orientação profissional deve ser delegada ao coordenador pedagógico ou um professor articulador dessa proposta. Através de projetos de intervenção com temáticas voltadas à modalidade da educação profissional, contexto cultural da comunidade, pode-se juntamente com outros professores das áreas técnicas e da formação geral levantar conceitos, conhecimentos em potencialidades para a integração. Havendo a possibilidade de integração faz-se necessário, também, se organizarem novas estruturas no centro de educação profissional.

> Essa perspectiva vem propor a superação dessa fragmentação, argumentando e criando dispositivos onde as disciplinas são chamadas a dialogar, a se interfecundar no intuito de melhor compreender muitas das realidades, que hoje, pelas suas complexidades, revelam-se impossíveis de ser explicitadas e resolvidas por visões pautadas na perspectiva monodisciplinar (MACEDO, 2013, p. 51).

A superação para a fragmentação curricular é apontada pelo autor, através da interdisciplinaridade, onde podem-se promover diversos diálogos entre as disciplinas, com objetivo de se compreenderem as realidades. Através de projetos interdisciplinares promovidos pela “disciplina articuladora” como a de intervenção social, poderão agregar conhecimentos das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias com das FTG e FTE, com objetivos para a formação humana integral.

É relevante, também, relacionar esta proposta às trajetórias socioprofissionais dos estudantes da EJA e da Educação Profissional, conforme já foram expostos neste trabalho. Diante do conhecimento de suas trajetórias, identificou-se como elas são constituídas e, também, que a proposta curricular vigente não levou em consideração essa realidade e nem as suas reais necessidades.

Portanto, a autora chama a tenção que não se pode perder de vista, ao se construir ou revisar um currículo escolar sobre quem são esses sujeitos. Neste caso, são estudantes que trabalham na informalidade, desempregados, aqueles que vislumbram na EJA e na Educação profissional uma oportunidade para a sua realização pessoal, o trabalho, que para esses sujeitos têm sentido de liberdade e autonomia por uma melhor vida.

Propor mudanças no currículo escolar do centro de educação profissional pesquisado é uma estratégia pedagógica para o reconhecimento social desses sujeitos que vivenciam, também, no contexto de sua formação profissional diversas injustiças e considerar estas proposições, a partir desses sujeitos, é uma forma de incluí-los nos processos de formação do trabalhador, do ser integral.

Será apresentada a seguir, a matriz curricular do curso técnico em Administração vigente da rede estadual de ensino. Esta primeira parte da matriz curricular dispõe do conjunto de disciplinas que pertencem a BNCC, divididas por módulos e as respectivas cargas horárias.

Figura 09 – Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 1

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional

CENTRO/UEE:
MUNICÍPIO:
DIREC: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:
EIXO: Gestão e Negócio
CURSO: Técnico em Administração
TURNO: Diurno/Noturno | MODALIDADE: PROEJA Médio

ATENÇÃO

Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2012.

		DISCIPLINAS	CARGA HORARIA SEMANAL E SEMESTRAL										CH TOTAL
			1º MODULO		2º MODULO		3º MODULO		4º MODULO		5º MODULO		
			Semanal	Semes.	Semanal	Semes.	Semanal	Semes.	Semanal	Semes.	Semanal	Semes.	
Base Nacional Comum - BNC	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	40
		Geografia	0	0	2	40	2	40	0	0	0	0	80
		História	2	40	0	0	0	0	2	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	40
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Arte	0	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40
		Língua Estrangeira Moderna	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	40
		Língua Portuguesa e Redação	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	200
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	2	40	0	0	2	40	0	0	0	0	80
		Física	2	40	0	0	2	40	0	0	0	0	80
		Matemática	2	40	2	40	2	40	2	40	0	0	160
		Química	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	40
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum			-	30	-	30	-	20	-	20	-	20	120

Fonte: (BAHIA, 2017)

Na imagem, a seguir, apresentam-se os componentes e respectivas cargas horárias que pertencem à Formação Técnica Geral:(1) Biologia-Meio Ambiente saúde e segurança do trabalho; (2) Filosofia- Ética e direito do trabalho; (3) Filosofia-Metodologia do trabalho científico; (4) Informática-Inclusão digital; (5) Sociologia- Organização dos Processos de trabalho (6) Sociologia- Organização Social do trabalho.

Figura 10 – Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 2

Carga Horária da BNC subtotal por Módulo		14	310	10	230	10	220	8	180	2	60	1000
Formação Técnica Geral - FTG	Biologia - Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	40
	Filosofia - Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	40
	Filosofia - Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40
	Informática - Inclusão Digital	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	40
	Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho	0	0	0	0	2	40	0	0	0	0	40
	Sociologia - Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40	40
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral		-	20	-	20	-	20	-	20	-	20	100
Carga Horária da FTG subtotal por Módulo		2	60	4	100	2	60	2	60	2	60	340

Fonte: (BAHIA, 2017)

Na imagem abaixo, apresentam-se os componentes e respectivas cargas horárias que pertencem a Formação Técnica Específica e os Estudos Interdisciplinares.

Figura 11 – Matriz oficial do curso técnico em Administração Proeja Médio 3

Formação Técnica Específica -FTE	Categorias Curriculares	Contextualização	Economia e Mercado	2	40	0	0	0	0	0	0	0	40
			Empreendedorismo (Individual e Coletivo)	0	0	0	0	0	0	2	40	0	40
			Gestão e Impactos Sócioambientais	0	0	0	0	0	0	2	40	0	40
		Fundamentos	Fundamentos de Administração	2	40	2	40	0	0	0	0	0	80
			Administração do Terceiro Setor	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Gestão de Pessoas	0	0	0	0	2	40	0	0	0	40
			Direito Aplicado	0	0	0	0	2	40	0	0	0	40
			Administração Mercadológica (Marketing e Negociação)	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Contabilidade Geral	0	0	2	40	2	40	0	0	0	80
		Tecnologias	Gestão de Operações Logísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Gestão de Qualidade e Produtividade	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Administração Financeira	0	0	0	0	0	0	2	40	0	40
			Sistema de Informações Gerenciais	0	0	0	0	0	0	2	40	0	40
		Instrumentais	Contabilidade Gerencial e de Custos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Matemática Comercial e Financeira	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
			Métodos e Técnicas Administrativas	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica				-	80	-	80	-	80	-	60	-	60	360
Carga Horária da FTE subtotal por Ano				4	160	4	160	6	200	8	220	14	340	1080
Estudos Interdisciplinares (EI)			Pesquisa,Orientação Profissional e Iniciação Científica	0	0	1	20	1	20	1	20	1	20	80
			Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	0	0	1	20	1	20	1	20	1	20	80
Carga Horária dos EI subtotal por Ano				0	0	2	40	2	40	2	40	2	40	160
Estudos Complementares (EC)			Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano				20	530	20	530	20	520	20	500	20	500	2530
Estágios	Estágio de Observação			-	0	-	100	-	0	-	0	-	0	100
	Estágio de Participação			-	0	-	0	-	100	-	0	-	200	300
Carga Horária Total dos Estágios				0	0	0	100	0	100	0	0	0	200	400
Carga Horária Total, incluindo Estágios				20	530	20	630	20	620	20	500	20	700	2980

Legenda: BNCC (Base Nacional Comum) FTG (Formação Técnica Geral) FTI (Formação Técnica Específica)

Fonte: (BAHIA, 2017)

As disciplinas que compõem a FTE são específicas da área técnica profissional estudada, cujo conjunto desses componentes curriculares foram divididos em: contextualização, fundamentos, tecnologias e instrumentais.

Contextualização: (1) Economia e Mercado; (2) Empreendedorismo (individual e coletivo); (3) Gestão e impactos socioambientais;

Fundamentos: (1) Fundamentos da administração; (2) Administração do terceiro setor; (3) Gestão de pessoas; (4) Direito aplicado; (5) Administração mercadológica (*Marketing* e negociação) (6) Contabilidade geral;

Tecnologias: (1) Gestão de operações logísticas; (2) Gestão de qualidade e produtividade; (3) Administração financeira; (4) Sistema de Informações gerenciais;

Instrumentais: (1) Contabilidade gerencial e de custos; (2) Matemática comercial e financeira; (3) Métodos e técnicas administrativas;

No caso das disciplinas que compõem os estudos interdisciplinares são estas: (1) Pesquisa, Orientação e Iniciação Científica e (2) Intervenção social, tecnologia social, atividade de campo e visitas técnicas.

Para compreensão de como foram distribuídas as disciplinas do curso técnico investigado será apresentado, agora, um quadro contendo todos os componentes desse currículo. Isto facilitará ainda mais o entendimento sobre a organização dessa matriz curricular no aspecto dos arranjos para a oferta da BNCC, FTG e FTE.

Ao ser analisada esta imagem, percebe-se que as disciplinas da base nacional comum são ofertadas nos primeiros módulos e o maior número de componentes da área técnica tem um volume no 4° e 5º módulo. No caso do centro investigado, os estudantes apontaram que as disciplinas da área técnica profissional ocorrem, de forma mais direcionada, quando se aproxima a conclusão do curso técnico, de maneira que segundo os discentes que estavam prestes a concluí-lo, afirmaram que uma formação aligeirada não poderá contemplar a qualificação que tanto almejam.

Figura 12 – Sobre as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA

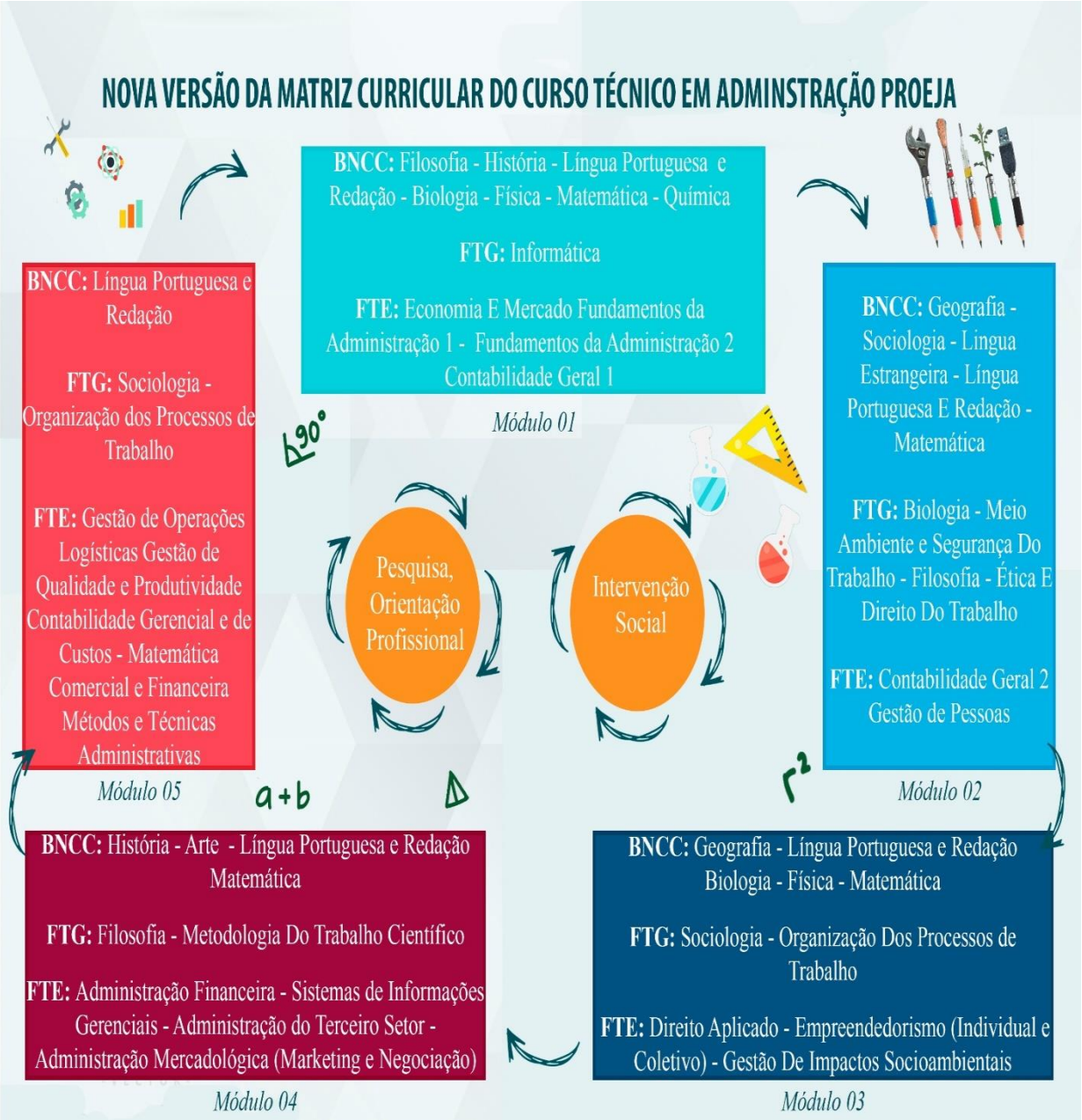
MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5
BNCC				
Filosofia	Geografia	Geografia	História	Língua Portuguesa e Redação
História	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa e Redação	Arte	
Língua Portuguesa e Redação	Língua Portuguesa e Redação	Biologia	Língua Portuguesa e Redação	
Biologia	Matemática	Física	Matemática	
Física	Sociologia	Matemática		
Matemática				
Química				
FTG				
Informática-Inclusão digital	Biologia -Meio Ambiente e Segurança do Trabalho	Sociologia-Organização dos processos de trabalho	Filosofia-Metodologia do trabalho científico	Sociologia - organização Social do Trabalho
	Filosofia-Ética e Direito do Trabalho			
FTE				
Economia e Mercado	Fundam da Administração	Gestão de Pessoas	Empreendedorismo (Individual e Coletivo)	Administração do Terceiro Setor
Fund. Da Administração	Contabilidade Geral	Direito Aplicado	Gestão e impactos socioambientais	Administração Mercadológica (Marketing e Negociação)
		Contabilidade Geral	Administração Financeira	Gestão de Operações logísticas
			Sistemas de Informações Gerenciais	Gestão de Qualidade e Produtividade
				Contabilidade Gerencial e de Custos
				Matemática Comercial e Financeira
				Métodos e Técnicas Administrativas
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES (EI)				
	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Na imagem a seguir (Figura 13), será apresentado o protótipo da matriz curricular do curso técnico em administração PROEJA que foi produzido, a partir das proposições dos estudantes, da matriz oficial vigente, Documento base do PROEJA e Proposta Curricular da rede estadual de ensino.

Esta nova versão da matriz curricular conservou as disciplinas que pertencem a BNCC e FTG da mesma forma da matriz oficial. Contudo realizou-se a reordenação dos componentes da FTE, de forma que os estudantes já pudessem, desde o 1º módulo perceber, na prática, a integração de saberes, conhecimentos das disciplinas científicas e área técnica profissional. O conjunto de disciplinas que pertence aos cinco módulos foram colocados nesse desenho de forma circular, rompendo a ideia de lista e grade curricular. O diferencial desse estudo é a reorganização de duas disciplinas que são denominadas como estudos interdisciplinares para estarem no centro desse currículo como articuladores e integradoras dos saberes com o objetivo de diminuir ao máximo a dualidade no interior deste centro de educação profissional.

Figura 13 – Protótipo da matriz curricular do curso técnico em Administração PROEJA



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é considerada modalidade pela legislação educacional no Brasil e portanto, identifica-se que possui uma realidade muito diversa, que tal legislação não consegue abarcar. A EJA, como é conhecida, carrega um estigma social porque os sujeitos que estudam nessa modalidade, ainda são pessoas não alfabetizadas, outras que se ausentaram das escolas, retornaram por motivos diversos e para esses concluírem a educação básica é desafiador.

Carrega um estigma social, porque muitos atribuem à EJA e aos sujeitos, a ausências e as faltas, colocando-os em um lugar da invisibilidade e da marginalização, praticando diferentes tipos de violências e injustiças simbólicas.

Todas essas ausências e intermitências na formação dessas pessoas são atribuídas, unicamente, a elas como uma maneira de reforçar a exclusão e as injustiças. A visão que as pessoas têm da EJA é totalmente deturpada e o que é pior, também, acontece nas instituições formais de educação pelos professores e pelos próprios gestores.

O que se pode inferir é que a EJA é o retrato da exclusão de pessoas da sociedade que, muitas das vezes, não consideram a responsabilidade sobre as esferas públicas envolvidas e não atribuem a responsabilidade ao estado por grande discrepância social, atribuem ao próprio sujeito excluído a culpa pelos fracassos. Antes dos sujeitos estarem na EJA, já vivenciaram situações diversas de injustiça social e violências de todas as formas.

Esta parcela da sociedade tem cor, gênero e endereço certo, porque são mulheres e homens, pretos e pretas que vivem na periferia, no campo. Os apartados da sociedade e os excluídos sociais são aqueles que começaram a trabalhar, desde a infância e a adolescência para o sustento e complementar da renda familiar.

As condições de sobrevivência no contexto de postos reduzidos de trabalho e o aumento do trabalho informal oprimem os sujeitos e os obrigam a abandonarem seu percurso de formação desde cedo, muitas das vezes na infância e adolescência. Estes sujeitos se tornarão público da Educação de Jovens e Adultos porque são nestas classes que possuem pessoas que tiveram que optar pelo trabalho para melhorarem suas condições de vida, mas que uma opção é a necessidade para a sobrevivência.

Nas trajetórias de vida dessas pessoas, continuar estudando, após um dia exaustivo de trabalho, é desafiador, por isso justificam-se as idas e vindas dos estudantes da EJA. Esse

retorno é a oportunidade que essas pessoas vislumbrem por mudar suas condições de vida, em busca de qualificação e formação e ter uma vida mais digna.

Por outro lado, é necessário ser ampliada a visão sobre essa EJA, no sentido de que quem são essas pessoas, pois são jovens, adultos, trabalhadores, do campo, da cidade, periferia. Ou até mesmo onde ocorre esta EJA, nos sindicatos, nas igrejas, associações, também, na educação não formal.

A Educação de Jovens e Adultos é um retrato, não só da educação no país, mas da estrutura do sistema político e econômico de distribuição de riquezas que produz desigualdades. Isto justifica que a EJA é um direito das pessoas, por vivenciarem situações de desrespeito e injustiças sociais e por isso, demandam por reconhecimento.

Esses questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores fez com que a autora investigasse situações que esses sujeitos vivenciam no contexto do trabalho. Estas questões levaram a EJA nas federações das indústrias e, por conseguinte, à rede estadual de ensino com a Educação Profissional.

O currículo escolar foi o mote de inquietações desta pesquisa e a maior preocupação é o que esse currículo pode fazer com as pessoas. É sobre os projetos de emancipação dos sujeitos e de humanização que privilegiou-se debater aqui neste trabalho, diante de situações tão cruéis de exclusão social, já descrita anteriormente.

Por isso, foi pensando nas pessoas que se questionou: Como estão constituídas as trajetórias socioprofissionais dos estudantes do PROEJA para relacionar com a proposta curricular instituída pelo centro estadual de educação pesquisado. Realizar o exercício do pensar crítico, levou a estudiosa à elaboração de uma nova versão do currículo, como uma estratégia de reconhecimento social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, produto desse mestrado.

Estas questões sobre o currículo escolar foram no contexto do Centro Estadual de Educação Profissional, na cidade de Feira de Santana-BA. Desta maneira, se propôs a (1) Discutir sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e PROEJA na perspectiva das políticas públicas da educação; (2) Refletir sobre currículo da EJA e currículo integrado nas perspectivas da teoria curricular e a relação trabalho e educação; (3) Analisar o currículo integrado do PROEJA da escola pesquisada e relacionar com as trajetórias sócioprofissionais dos estudantes.

Produzir uma nova versão do currículo escolar deste centro, a princípio, pode até parecer uma ação ousada ou até invasiva pelo fato da pesquisadora não fazer parte desse universo, ou utópica para aqueles que desacreditaram nos projetos de emancipação e transformação nos espaços educativos. Para alguns uma ação difícil de ser empreendida por conta de uma implementação curricular pelas vias da institucionalização dos órgãos da secretaria e superintendência que realizam a gestão da rede de ensino.

E ainda pode-se até falar do descrédito que os professores dão aos processos de mudanças mais radicais que envolvem o movimento dos saberes de si e a provocação de novas atitudes na recolocação do papel central de provocador do pensar crítico e da intervenção na comunidade escolar.

Estas reflexões realizadas nesse trabalho não buscam culpados e nem assumem uma posição crítica, que fique somente no "espetáculo da denúncia", como disse Arroyo (1999). O pensar crítico obriga à pesquisadora e aos demais estudiosos a refletirem sobre as intencionalidades do currículo escolar e de como este documento não é algo neutro, por isso que a discussão deve ser sempre retomada nos espaços escolares.

O espetáculo que se privilegiou é o de anunciar proposições de mudanças reais, a partir das sugestões e necessidades dos próprios sujeitos do currículo, no sentido da incompletude pois, não se esgotam, aqui, as possibilidades que os saberes e conhecimentos podem potencializar nos processos de formação e emancipação dos sujeitos visando uma formação humana integral.

Esta anunciação foi possível pelo diálogo entre os estudantes do centro de educação profissional pesquisado, que a partir de suas vivências, nesse contexto escolar, pôde-se fazer um levantamento de necessidades e possibilidades para um currículo, que fosse inovador no sentido de compreender que é através dos sujeitos da escola que se produz um currículo, e esta é uma estratégia para o reconhecimento dos sujeitos da EJA.

Propor uma discussão acerca da temática da EJA e da Educação Profissional, juntamente com a política pública de educação, voltada para a Educação de Jovens e Adultos, foi de extrema importância no aprofundamento desses temas, identificando-se os principais avanços e as demandas históricas. O PROEJA é uma política pública de inclusão de pessoas da EJA e dos trabalhadores, que é resultado de lutas sociais por inclusão e justiça. Por isso, é urgente que os centros de educação profissional e as instituições que ofertam a EJA possam se debruçar no

contexto das políticas públicas para essas modalidades, para além da dimensão da formação e sim da transformação em processos de humanização.

No centro de educação pesquisado é necessário refletir sobre o real papel dessa Instituição para a comunidade escolar no sentido de compreender quais finalidades têm essa educação, se é para o adestramento para o mercado e o capital ou é para emancipação dos sujeitos. Por isso, é urgente rever o papel social desta Instituição e compreender sobre o currículo integrado como um processo de luta histórica, em favor da emancipação das pessoas e sobretudo dos trabalhadores e trabalhadoras.

Por tanto, compreender o currículo que é praticado e a relação que todos os sujeitos têm em respeito a este currículo deve ser um processo de avaliação que resulta em analisar todo o processo educativo, a partir das necessidades dos estudantes. O currículo é um artefato social, próprio do sistema educacional, compreender as suas estruturas e como isto se dará na prática é um dos passos iniciais para entender como se materializa no cotidiano do centro de educação profissional, e, por conseguinte identificar o que este conjunto de conhecimentos e saberes pode refletir na formação do sujeito integral.

Para a educação profissional o entendimento por parte do professorado e gestores sobre o currículo escolar na relação trabalho e educação é uma estratégica de enfrentamento das desigualdades dentro do centro de educação, visto que a dimensão da formação desses sujeitos subsidiará nos processos neste espaço escolar.

Sabe-se que a formação do professorado somente não é condição para transformação, é necessário que esses sujeitos também compreendam que o projeto de emancipação é também de inclusão e de reconhecimentos social, mediante também entender que os estudantes da EJA vivenciam em suas peles diversas situações de desigualdade e empreender tais projetos é uma conquista de direitos.

É evidente que a educação não conseguirá dar conta da dualidade estrutural, das injustiças e desigualdades. Para os pesquisadores é compreensível que os projetos de inclusão e o currículo escolar, isoladamente, não serão uma espécie de redenção para a solução dessas demandas. Mas, compreender esse processo histórico e reconhecer o importante papel dos movimentos sociais para o enfrentamento das injustiças e pela busca dos direitos e inclusão social foi importante para se entender como os processos de reconhecimento social desses sujeitos se apresentam. E, o não reconhecimento incorrerá em muitas perdas para essas pessoas.

Além disso, reorganizar o centro de educação profissional, o currículo escolar, o projeto pedagógico, juntamente com os órgãos centrais de gestão desse centro, pode também diminuir a dualidade estrutural do próprio currículo, evitando a disciplinarização e as listas de conteúdos sem relação com a realidade dos estudantes e, também, com a sobreposição de disciplinas como se fosse uma integração.

Por isso, foi importante o processo de construção com a participação dos estudantes do curso técnico em administração PROEJA, e da reavaliação do currículo do centro, que através desse exercício, produziu-se, de forma coletiva, uma nova matriz curricular, compreendendo os limites da pesquisa e considerando os documentos que já existem na rede estadual de ensino.

Neste processo de análise do currículo praticado no centro de educacional pesquisado, identificou-se que o mesmo foi produzido pela Superintendência de Educação Profissional e por isso, é um documento norteador das ações para os centros de educação profissional, como as instruções normativas e orientações didáticas para a prática. A proposta da rede estadual de ensino encontra-se no site oficial da Secretaria do Estado da Bahia, através de vários arquivos hospedados virtualmente, embora não exista um documento unificado.

O que ocorreu é que após a expansão da educação profissional no estado da Bahia as orientações sobre o currículo integrado do PROEJA surgiu somente em 2009. Após a anunciada política de expansão resultaram-se em vários documentos para a efetivação dos cursos técnicos, no que fragmentou o processo de implementação dessa política, resultando, também, em uma educação profissional fragilizada.

Alguns professores deste centro demostraram uma certa insegurança sobre os processos educativos do PROEJA. Lembrando que os professores que foram mencionados são os articuladores do curso técnico em administração que, também, ministram disciplinas na sala de aula. Estas professoras apresentaram a pesquisadora como estava organizado o referido programa no centro de educação profisisonal.

Algumas percepções aqui evidenciadas foram resultado de observação da pesquisadora, diálogos com estudantes, professores e gestores escolares, além da análise de documentos e levantamento dos dados sobre o centro de educação profissional. Por isso, é urgente que haja uma aproximação entre as políticas de inclusão como a do PROEJA com as demandas dessa rede de educação profissional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram também que os estudantes identificam que estas políticas públicas para a EJA deveriam estar mais próximas das suas necessidades, relacionando teoria e prática. Neste caso, esta política do PROEJA, no estado da Bahia, deve ser revisada com a finalidade de atender às demandas dos sujeitos por formação de qualidade.

Neste aspecto, desenvolver uma nova versão do currículo escolar tem possibilidade de responder aos questionamentos sobre a EJA e a Educação Profissional, para além da justaposição de disciplinas da educação geral e da específica. O rompimento sobre as disciplinas isoladas sem articulação de saberes dentro do centro será uma possibilidade para a integração curricular. Para esta articulação, também, será necessário o levantamento de temáticas importantes por parte dos sujeitos da escola para que este currículo possa fazer sentido para os estudantes.

O currículo praticado no centro de educação, de forma mais oculta, traduz intenções e revela diversas concepções de sujeitos e de mundo, contudo não consegue abarcar a diversidade desses sujeitos e foi questionado pelos estudantes como um currículo ineficiente.

Envolver alguns estudantes para avaliar e propor sobre o currículo, que é sujeito da aprendizagem, foi importante para valorizar esses sujeitos, reverberar suas vozes que serão registradas nesta pesquisa. Ao final da pesquisa, os estudantes valorizaram este momento e sentiram-se importantes por proporem mudanças no próprio currículo escolar e com a possibilidade de outros conhecerem suas demandas e reivindicações por qualidade no ensino e na educação.

Os estudantes realizaram a avaliação na perspectiva de mudanças e não de julgamentos das pessoas envolvidas no centro de educação profissional e foram mais além em suas proposições e percepções sobre o currículo escolar, o centro de educação e a EJA, envolvendo análise sobre as políticas públicas educacionais, as esferas públicas de governo, no qual foi considerado pela investigadora como um momento muito relevante da pesquisa.

Espera-se que o estudo possa atingir o exercício do pensar crítico sobre a EJA, a Educação Profissional e currículo aos estudiosos dessas temáticas e muito mais ainda a todos os atores do currículo escolar do centro de educação pesquisado.

Contudo, os estudos abordaram sobre a questão do currículo e, neste caso, o currículo integrado, por ser uma proposta do PROEJA como um projeto de inclusão e emancipação dos sujeitos da EJA. A proposição de tecer os conhecimentos e saberes dos estudantes visando a

integração do currículo pelas vias da interdisciplinaridade de um currículo já prescrito na rede de educação do estado da Bahia, provocou ser uma estratégia para o reconhecimento desses estudantes do centro de educação profissional pesquisado.

Propõe-se, também, não limitar as possibilidades do debate a respeito das temáticas apresentadas, mas sim trazer uma leitura de realidades diversas, através das trajetórias socioprofissionais dos sujeitos e do contexto onde estão inseridos no processo educacional. Abordá-los, também, foi uma luta pelas desigualdades, injustiças e pelo enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; MILITÃO, M. N. S. A. O ensino profissional em foco. **Trabalho e Educação**, v.1, n.1, jan-abr/1997, p.8-12. Belo Horizonte, 1997.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J. JUNIOR, J. dos R.S. SALES, M. R. N. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999.

_____. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

_____. Novos Passos na Educação de Jovens-Adultos. In: MONTEIRO, Aida. COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**, Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA:** Itinerários pelos a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAHIA. **Instrução Normativa 03**/ 2009 de 30 de julho de 2009. Matriz Curricular, 2009.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia **Ementas dos cursos.** Escolas. 2017a. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. _____. 2017. Disponível em http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Secretaria do Planejamento. **Caderno do PPA Participativo 2008-2011**. Salvador, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1977.

_____. _____**.** Lisboa: Ed. 70, 1979.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1981.

BLOGSPOT. **Educação Profissional**. 2018. Disponível em: http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br. Acesso em: 13 jan. 2018.

BORDGAN, R.; BIKLEN, S**. Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL ESCOLA. [s.d.]. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRASIL. Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Decreto n° 5.241**/1927, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências, 1927.

_____. **Decreto n° 5.478**/2005. Regulamenta o Programa Nacional de integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, 24 de junho de 2005, 2005a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-publicacaooriginal-30068-pe.html. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Decreto n° 6.094**/2007, Todos Pela Educação, 2007a.

_____. **Decreto n° 6.3012**/2007, de 12 de dezembro de 2007, 2007b.

_____. **Decreto nº 19.850**/1931, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação, 1931.

_____. **Decreto nº 2.208**/1997 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

_____. **Decreto nº 5. 154**/2004, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. (Revoga o Decreto de n° 2.208/1997), 2004.

_____. **Decreto nº 7.247**/1879, de 19 de abril de 1879, que dispõem sobre a Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o império, 1879.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** CNE/CEB, MEC, 2000.

_____. **Documento Base do PROEJA**. Brasília, 2006.

_____. **_____:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2005.

_____. **_____:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, agosto de 2007, 2007c.

_____. **IBGE.** 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. **IBGE.** 2016a. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291080&idtema=16&search=||síntese-das-informações. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Lei 5.692**/1971 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Lei de n° 10.172/**2001, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação, Estabelece as Metas do Plano Nacional de Educação. PNE (2001-2010). 2001.

_____. **Lei n° 11. 741/**2008, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, 2008.

_____. **Lei n° 4.024**/1961**,** Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 01 de dezembro de 2014. Brasília, 2014. (PNE 2014 -2024), 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, n. 2,** 30 de janeiro de 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação.** 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32636. Acesso em: 8 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação.** 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado/apresentacao. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. **Parecer CNE nº 11**/2000 - CEB - Aprovado em: 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB n°15**/1998- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselheira Guiomar Namo de Mello, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB n°39**/2004- Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB n°5**/2011- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2011.

_____. **PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**/IBGE: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. 2007d. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/default.shtm www.ibge.gov.br. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Portaria MEC n°646**/ 1997, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica), 1997.

_____. **Portaria n° 2.080**/2005, de 13 de junho de 2005. O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto nos arts. 37, 38 e 39, parágrafo único, e 87, § 3º, inciso II da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como no disposto nos artigos 3º e 4º do decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, 2005b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4** de 1999, 1999.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: _____; FRIGOTTO, G; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino Médio Integrado.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIO. 2014. Disponível em: http://www.correio24horas.com.br/detalhe/bahia/noticia/artista-encanta-povoado-de-feira-de-santana-decorando-casas-com-paisagens/?cHash=c6b91c68f88b7161dadf3c57a00c6ab2. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Mapa da cidade de Feira de Santana**. 2017. Disponível em: http://www.correio24horas.com.br/detalhe/bahia/noticia/artista-encanta-povoado-de-feira-de-santana-decorando-casas-com-paisagens/?cHash=c6b91c68f88b7161dadf3c57a00c6ab2.. Acesso em: 31 mar. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na erradicação do profissionalismo.** São Paulo/ Brasília: UNESP/Flacso, 2000.

CURY, Carlos R. J.; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

_____; OLIVEIRA, Mara A. M. (Org.). **Educação Profissional Brasileira da Colônia ao PNE 2014-2024.** Prefácio. De 2005. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2016.

DE GAULEJAC, V. de. **A neurose de classe:** Trajetória social e conflitos de identidade. Paris: Hommes & Groupes, 1987.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação,** [S.l.], v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORUMEJA. **Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação Jovens e Adultos** (ENEJA/RIO). Informação em rede, São Paulo, nov./dez. de 1999. Ano 3, nº 22. 1999. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 24 maio 2016.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem Ética?** São Paulo: Lua Nova, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Ver. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1988.

FRIEDRICH, Márcia. (Org.). Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.389-410, abr/jun. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____; _____. (Org.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____; _____. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GATTI, B. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber livro Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOODSON, I. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997. [Tradução de Álvaro Campelo], 1997.

_____. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1998. [Tradução de Attílio Brunetta], 1998.

GAULEJAC, V. de. **A neurose de classe:** Trajetória social e conflitos de identidade. Tradução de MEDINA, M. B; TAKEUTI, n. 1. ed. São Paulo: Vialattera, 2014.

GUERRA, Elaine. L. de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, 2014.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro. ANPED. maio/junho/julho/agosto. 2000.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KOSIK , K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade,** v. 27, n. 96- Especial, out./2006, p. 877-910. Campinas, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. Cortez, São Paulo, 2000.

_____; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: pressupostos para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 24, p. 297-318, 2006.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1993.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, 1986.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. **Educação profissional para quê?** Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. Educação Profissional. Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para educação profissional. Módulo I, UNEB, Salvador, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo Campo, conceito e pesquisa.** 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR *On-line,*** n. especial, agosto de 2006, p. 188-204. Campinas-SP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 17 abr. 2017.

MATTOS, Patrícia. **A Sociologia política do reconhecimento:** As contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**.** São Paulo: Annablume, 2006.

MINAYO, Maria C.de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Pesquisa social: Pesquisa, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016**.**

_____; DESLANDES, F. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional:** desafios, experiências e propostas. São Paulo, Ed. Senac, 2016.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 1. **Anais...** Brasília, 05 a 08 de novembro de 2006. Brasília/DF: MEC, 2006.

NOTÍCIAS DE SANTA LUZ. 2017. Disponível em: http://noticiasdesantaluz.com.br/comissao-aprova-novos-limites-territoriais-de-dezessete-municipios-baianos/. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Mapa do Território de Identidade Portal do Sertão.** 2017. Disponível em: http://noticiasdesantaluz.com.br/comissao-aprova-novos-limites-territoriais-de-dezessete-municipios-baianos/. Acesso em: 31 mar. 2017.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional:** o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação Profissional Brasileira da Colônia ao PNE 2014-2024.** Ed. Vozes, Petrópolis-RJ: 2016.

PACHECO, H. P.; ARANHA, A. V. S. Estudante trabalhador na experiência de EJA articulada à educação profissional. **Trabalho e Educação,** v. 19, n. 3, set,- dez./2010, p. 87-99. Belo Horizonte, 2010.

_____; _____. A educação de jovens e adultos articulada à educação profissional: reflexões sobre a política pública educacional em Contagem/MG. In: SILVA, M. A; QUIRINO, R.

(Orgs.). **Trabalho-educação:** diálogos entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2012.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis.** Porto: Porto Ed., 1996.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos:** direitos, concepções e sentidos. Tese de doutorado. Niterói-RJ, novembro de 2005.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

RAMOS, Marise N. A. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

_____. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Do ensino técnico à educação tecnológica:** (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. 1995. Niteóri-RJ: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação. (Dissertação de Mestrado), 1995.

_____; OLIVEIRA, Maria A. M. (Org). **Educação Profissional Brasileira da Colônia ao PNE 2014-2024.** Prefácio. De 2005. Ed. Vozes, Petrópolis-RJ: 2016.

ROMANELLI, M. N. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973). 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** Uma reflexão sobre a prática. Tradi Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalizaçao e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução de Claudia Shilling, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Carla L. N. dos, **Sociabilidades Itinerantes dos Trabalhadores Ambulantes em Salvador-Ba:** Um Percurso de Desqualificação Social. – Salvador: 300 f. il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, D. H. P.; SESTREN, G. A trajetória socioprofissional. In: BARROS, D. T. R; LIMA, M. T.; ESCALDA, R. (Org.) **Escolha e inserção profissionais:** desafios para indivíduos, famílias e instituições. Volume 3, Vetor Editora, São Paulo, 2007.

TAYLOR, C. La política del reconocimiento. In: _____ **Multiculturalismo y la política del reconocimiento.** Madrid: Fondo Económico de Cultura, 1993. p. 43-107.

_____. The Politics of recognition. In: GUTMANN, Amy. (Org.) **Multiculturalism:** examining the politics of recognition. Princeton, Chichester: Princeton University, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

_____; RIBEIRO, M. L. S; NORONHA, O. M**. História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994**.**

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES(AS)

I IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Formação: Instituição, ano de conclusão
3. Quantos anos trabalha neste Centro de Educação?

II SUJEITOS E A COMUNIDADE

4. Esta instituição atende a qual público?
5. Qual é a relação da gestão com a comunidade?

III SUJEITO E INSTITUIÇÃO CENTRO DE ENSINO TÉCNICO

6. Para você, o que é Educação de Jovens e Adultos?
7. Quem são os estudantes que predominam na EJA?
8. O que você compreende sobre Educação Profissional?
9. O que você entende sobre PROEJA?
10. O que você entende sobre currículo?
11. O que você entende sobre o trabalho como princípio educativo?
12. Você considera o contexto sociocultural dos estudantes da EJA no trabalho pedagógico/gestão? De qual maneira?
13. Como é constituída na prática a proposta curricular deste Centro de Educação Profissional?
14. De que forma acontece a integração do currículo entre os conhecimentos gerais e a área específica?
15. Os cursos oferecidos pelo PROEJA atingem às expectativas dos estudantes sobre a sua inserção no mundo do trabalho?
16. Conhece algum projeto de vida dos estudantes? Como se deu esta escuta?
17. Os cursos ofertados, por este Centro de Formação, têm considerado as competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho? Justifique.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A ENREVISTA: TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO PROEJA

Nome:

Idade: Sexo:

Estado civil: Profissão:

Reside em qual cidade (Bairro/Distrito):

Qual a sua cor: Preto ( ) Branca ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela ( )

I. ENTRADA E SAÍDA DA ESCOLA:

1- O que você levou a estudar no ensino noturno?

2- No seu percurso escolar, houve momentos que você levou a decidir pela interrupção dos estudos? Por qual motivo?

3- Poderia descrever as motivações e quantas vezes decidiu pela interrupção nos estudos?

4- O que você motivou a voltar a estudar?

II. ENTRADA E SAÍDA NO MUNDO DO TRABALHO

5- Com quantos anos começou a trabalhar?

6- Em quais serviços, cargos, funções, você trabalhou?

7- Está trabalhando atualmente? Caso não, por qual motivo? Caso sim, qual atividade?

8- O que ocasionou a sua saída do trabalho?

9- Nesse trabalho, você era? ( ) Empregado de carteira assinada
( ) Empregado sem carteira assinada ( ) Funcionário Público ( ) Autônomo

II- PERSPECTIVA DE VIDA E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

10- Por que você escolheu este Centro de Formação?

11- Qual é o seu projeto de vida?

12- Qual é a sua expectativa sobre o curso que está estudando e a sua inserção profissional?

13- Você gostaria de ingressar ou ter ingressado em outro curso? Qual? Por que?

14- Os conhecimentos que são ofertados pela sua escola contribuirão para a construção de competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho? Justifique a resposta.

APÊNDICE C

ROTEIRO DAS TEMÁTICAS NORTEADORAS DE DISCUSSÕES

GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

1. O que o estudante do curso técnico em Administração aprende nas disciplinas irá prepará-lo(a) para enfrentar os desafios do mundo do trabalho? Justifique.

2. O curso técnico em Administração ofertado por esta Instituição busca investir na formação do técnico em Administração de forma satisfatória? Justifique a sua resposta.

3. O que você poderia sugerir para que o curso técnico em Administração atendesse às necessidades dos estudantes?

4. O que tornaria o curso técnico em Administração, um curso inovador?

5. A forma como o curso está organizado, como por exemplo, a distribuição das disciplinas, contempla as necessidades de formação do estudante?

6. Qual(ais) as disciplinas você gostaria que a carga horária fosse maior, levando em consideração as reais necessidades de formação do estudante?

7. Existe alguma disciplina que não tem no curso que você gostaria que fosse incluído para a formação profissional? Por que?

8. Sobre estas disciplinas: *Pesquisa, orientação profissional e iniciação científica* e *Intervenção social, tecnologia social, atividade de campo e visitas técnicas* (EI- Estudos Interdisciplinares) como na **prática** elas podem relacionar-se com o curso técnico em Administração?

9. O que deveria conter no curso técnico de Administração para que os estudantes possam enfrentar o mundo do trabalho com domínio em sua atuação profissional?

10. Quais são as dificuldades encontradas pela escola para que os estudantes possam fazer relação com a teoria estudada e a prática profissional no estágio obrigatório?

11. Quais as dificuldades encontradas pelos estudantes para que possam fazer relação com a teoria estudada e a prática profissional no estágio obrigatório?