



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

MARIA CRISTIANE CORREIA MAIA

**CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva**

Salvador

2015

MARIA CRISTIANE CORREIA MAIA

**CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus I para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração em Formação de Professores e Políticas Públicas. Mestrado Profissional (MPEJA).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jocélia Salmeiro Gomes – CRB:5/1111

Maia, Maria Cristiane Correia

Currículo integrado e trabalho – a formação continuada do professor do (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva / Maria Cristiane Correia Maia –. Salvador, 2015.

119 f.



Orientador: Roberto Sidnei Macedo

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Contém referências.

1. Educação de jovens e adultos - Currículos. 2. Professores - Formação. 3. Educação permanente. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

CDD 370.71

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>MPEJA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> </div> </div>
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

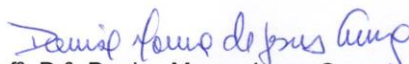
“CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva”

Maria Cristiane Correia Maia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 02 de dezembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Ciências da Educação
Université Paris VIII - França



Prof^ª. Dr^ª. Denise Moura Jesus Guerra
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho aos professores (as) do Centro Estadual de Educação Profissional Tancredo Neves (CEEP) de Senhor do Bonfim, mulheres, homens, docentes e, sobretudo, protagonistas que, em meio às adversidades enfrentadas no sistema e na rede, conseguem driblar os entraves e engendrar estratégias que favoreçam a formação do homem nesse contexto do mundo do trabalho.

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais e necessários...

– Ao Altíssimo Deus que intercede diuturnamente em nosso favor. Obrigada Senhor por mais uma benção!

– À minha família pelo carinho, cuidado e investimento nesse projeto por mim tão almejado; meus pais: Marinaldo e Perpétua Maia, meus filhos: Jennifer, Thiago e Evelin, e aos meus netos: Victor, Gutemberg, Thaís e Thiaguinho.

– A Saulo Vida, meu amor, pela sua intelectualidade bem humorada!

– A senhora Égla \ (Santinha) minha amiga \ sogra pelo carinho e orações!

– A Mariluce, cunhada especial!

– A Edeil Reis do Espírito Santo, professor mestre amigo, sempre disposto a colaborar! Um ser humano iluminado!

– A Helder Luís Amorim Barbosa, diretor do Núcleo Regional de Educação 25 (NRE 25), pelo apoio e compreensão!

– A Catharina Jambeiro, aquela amiga, profissional que a qualquer momento me socorre!

- Auxiliadora (Neguinha), Cristiane Alexandre, Virgínia Rosa, Ana Paula e Naiara Bamberg pelo carinho e compreensão durante a minha ausência formativa.

– E é claro a Edvone Borges, minha amiga da casa do Açai, que me trouxe o edital do mestrado e me incentivou a fazer a inscrição a todo momento!

– Aos docentes do curso de Enfermagem do Centro Estadual em Educação Profissional em Saúde (CEEP) de Senhor do Bonfim, bem como à equipe gestora pela disposição em nos atender durante a nossa itinerância de formação, professoras Luciane Macedo, Maria Aparecida, Ana Regina e Zelita Almeida.

– As professoras Doutoradas Ana Paula Silva da Conceição e Denise Moura Jesus Guerra pelo carinho, compreensão e disposição em colaborar. Forte abraço!

– Ao Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade (UNEB), especialmente à Coordenação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – (MPEJA)!

– A Coordenação da linha 2 de pesquisa – Políticas Públicas e Formação de professores; professora Érica, pela sensibilidade!

– A professora Doutora Tânia Dantas coordenadora do MPEJA, pelo seu comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)!

– Aos professores e professoras do MPEJA!

– As professoras Maria Sacramento Aquino e Maria Olívia Matos!

– Ao professor Jackson Reis e à professora Patrícia Lessa!

– A todos aqueles que entrevistei, pela confiança em prestarem seus depoimentos. A doação dos seus tempos, enfim, pela generosidade acima de tudo!

– Aos meus colegas de trabalho Mônica Prado, Sara Daniela, Samira Patrícia, Wadson, Elaine e Rayanne pela compreensão!

– A Neumário Sá amigo e colaborador efetivo!

– E de forma muito especial ao meu Orientador professor Doutor Roberto Sidnei Macedo pela atenção e cuidado em me ajudar a pensar o nosso objeto de pesquisa e acolhimento fundante nesse itinerário de Construção Formativa! Intelectual, Curriculista e figura humana admirável!

– As secretárias do MPEJA, em especial a Neide Ferreira Lopes pela cordialidade com que sempre nos atendeu!

– A minha avó Alice Lopes Maia, (in memória), professora leiga do município de Filadélfia, a matriarca educadora!

– A todos os colegas da primeira turma do MPEJA e em nome de Renata Massena um forte abraço em todos!

– A todos que direta e indiretamente colaboraram muito obrigada por possibilitarem a concretização dessa experiência gratificante, enriquecedora e fundante para o meu aperfeiçoamento / crescimento profissional e humano!

– Que a Espiritualidade Maior esteja sempre nos abençoando! Assim Seja!

O encontro com os saberes da experiência se realiza quando acolhemos a experiência compreensivamente. Só acolhendo compreensivamente a experiência acessamos os saberes da experiência e realizamos (objetivamos) nossa experiência compreensiva, aí está a objetivação pretendida por uma pesquisa da / com a experiência, prática que a etnopesquisa se esmera em realizar como um processo de objetivação da sua caminhada heurística. (MACEDO, 2015, p. 91)

MAIA, Maria Cristiane Correia. CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva. X 125f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A pesquisa configurada nesta Dissertação procurou evidenciar e compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto dos processos formativos dos professores do PROEJA, na Rede Pública Estadual de Senhor do Bonfim – BA. Nessa perspectiva a questão problema que serviu como fio condutor para a pesquisa aqui retratada envolve compreender “ate que ponto se articula analiticamente os conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo no contexto da complexidade da formação continuada do professor do PROEJA/ ENSINO MÉDIO da Rede Estadual de Senhor do Bonfim?”. A pesquisa ora realizada tem cunho qualitativo. É de orientação etnográfica, visto que descrever de forma refinada o fenômeno que queríamos conhecer, foi fundante. Como dispositivo de interpretação das informações fizemos uso da análise de conteúdos de base hermenêutica, utilizando a combinação de três dispositivos de coleta de informação – análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal, buscando como parâmetro de análise a tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho. As compreensões que emergem dos referidos dispositivos evidenciam que o olhar lançado por esses sujeitos históricos no contexto do PROEJA no CEEPS, não está dissociado de um conhecimento teórico sistematizado e implicado com a formação. No entanto, reconhecem que, a proposta curricular integrada ainda é um desafio e, vai exigir um espaço/tempo para o planejamento coletivo, na perspectiva do pensar juntos uma educação continuada mais ampla, que possa dialogar com as práticas, concepções, certezas e incertezas desses professores, até então, forjadas na experiência da sua docência a partir dos seus etnométodos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo Integrado; Trabalho; Educação Continuada.

MAIA, Maria Cristiane Correia. **CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO (PROEJA):** uma pesquisa compreensiva e propositiva. X 125f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The current featured research of this dissertation, seeks to understand and attest the proposed form of relevance and importance of the related connection between the concepts of Integrated Curriculum and Work as an Educational Standard, in the context of teachers training processes at PROEJA, in the Public Schools of Senhor do Bonfim, Bahia State. From this viewpoint, the key factor that led to this search, involves realizing, “To what extent, are the integrated curriculum and work conceptions analytically articulated as educational standards in the complexity context of the PROEJA continuing training of a teacher in Senhor do Bonfim, Bahia state, Public High Schools?” This research has a qualitative purpose. It has ethnographic orientation, given the fact it describes so refined, the phenomenon that we wanted to know. It has been essential. As the interpretation of instrumental information, we have made use of content analysis, based on the hermeneutics, by combining three informational methods of gathering: documental analysis, structured interviews and focal group. Seeking as the analyses parameter the conceptual triad: knowledge, culture and work. The understanding that comes from the cited instruments evidence that the view from these historical subjects, in the context of PROEJA in the CEEPS, it is not dissociated from a theoretical knowledge systemized and implicated training. However, it recognizes that, the proposed integrated curriculum is still a challenge and it will require space and time for gathering planning. Hoping that the idea of thinking together of abroad continuing education, where it can be possible to dialogue with the practices, conceptions, certainty and uncertainty of those teachers. That are experienced and forged in their teaching from their ethno-methods.

Keywords: The Education of Young People and Adults; Integrated Curriculum; Work; Continuing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Nível Superior
CEEPS	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves
CETEFs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFITEA	Conferência Nacional sobre Educação de Adultos
EP	Educação Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NRE 25	Núcleo Regional de Educação 25
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PST	Prestação de Serviços Temporários
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DO OBJETO: motivações, expectativas e averiguações. 12

1.1 Contexto de onde emergem as expectativas..... 14

1.2 O Problema enfim, se apresenta. 16

CAPÍTULO 2

ITINERÁRIOS, PERCURSOS E TRILHAS: a caminho das informações e de sua apreciação 20

2.1 Natureza da Pesquisa 20

2.2 Dispositivos de aquisição de informação..... 23

2.3 Sujeitos da pesquisa 28

2.4 *Lócus* da pesquisa 29

CAPÍTULO 3

A GÊNESE DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) 31

3.1 Historicizando o PROEJA 31

3.2 Dimensão econômica, político-social e cultural da Educação de Jovens e Adultos no Brasil..... 38

3.3 A formação docente no contexto da (EJA) e do PROEJA: desafio a ser enfrentado..... 41

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO PROEJA/ENSINO MÉDIO..... 48

4.1 Considerando a etimologia do conceito de trabalho 48

4.2 O Currículo Integrado numa perspectiva de contribuição para a integração social do educando no contexto do PROEJA 52

4.3 O Trabalho como Princípio Educativo e a formação humanística proposta pelo PROEJA	60
4.4 Enredamentos e entremeios que perspectivam o Currículo Integrado e o trabalho na sua Instância Educativa.	66

CAPÍTULO 5

COMPREENDENDO E DESVELANDO NO PROEJA OS FIOS QUE ENTRELAÇAM O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CEEPS: a prática, os sujeitos e os pressupostos teóricos	80
--	-----------

5.1 O currículo Integrado e o Trabalho como Princípio Educativo a partir das compreensões dos sujeitos históricos do CEEPS	82
5.2 Compreensões sobre Currículo Integrado do PROEJA.....	83
5.3 A diferença do PROEJA em relação às demais propostas de Educação de Jovens e Adultos.....	85
5.4 A Proposta Integrada e seus entraves no CEEPS.....	87
5.5 Sobre a Tríade Conhecimento, Cultura e Trabalho, evidenciada pelo PROEJA no CEEPS.....	89
5.6 O PROEJA e os saberes do fazer docente no CEEPS: a epistemologia da prática	91
5.7 Sobre o Trabalho como Princípio Educativo a partir das compreensões dos sujeitos históricos pesquisados no CEEPS	96
5.8 O sentido do Trabalho no Currículo Integrado do PROEJA/ENSINO MÉDIO.....	98
5.9 Compreendendo a formação a partir das compreensões dos sujeitos pesquisados no CEEPS.....	100
5.10 Sobre o oferecimento de Formação Continuada pela Rede no CEEPS	101

CAPÍTULO 6

OS FIOS E A TESSITURA: a síntese explicitando e recuperando os sentidos do PROEJA no CEEPS.....	107
--	------------

REFERÊNCIAS	110
--------------------------	------------

APÊNDICES (A-C)	119
------------------------------	------------

A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

B - Roteiro para entrevista com os professores do Centro de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

C - Texto motivador para a realização do grupo focal com os professores do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DO OBJETO: motivações, expectativas e averiguações

Pensar sobre Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo, no contexto da complexidade da formação continuada do professor do PROEJA, constitui um excelente mecanismo de autor regulação de como se desenvolver um processo de formação voltado para a autonomia profissional e para um protagonismo mais competente, que se reporte à necessidade de uma revisão significativa dos processos formativos destacando a importância de se trabalhar os fundamentos desta formação de modo articulado, integrado, com vistas a uma ação competente nas instâncias teórico-metodológica, didático-pedagógica, sócio-histórica e política que possibilite o resgate das relações fundamentais de ética e solidariedade, a partir da reforma do pensamento e da ressignificação do processo educacional.

Para tanto, Morin (2002) nos provoca a transcender o pensamento simplificador em direção a um pensar complexo, capaz de apreender a diversidade e a unidade do contexto e do momento sociocultural em que vivemos.

Certamente que, nesse contexto, entender o trabalho enquanto instância educativa na Educação Básica vai contribuir para que adolescentes, jovens e adultos não corram o risco de naturalizar determinadas condições de exploração em que vivemos, posto que, tais condições de explorados nos impede de exercermos ontologicamente a nossa condição de seres humanos, capazes de produzir coletivamente a nossa própria existência e, sobretudo, de ser consciente do valor material, político, social e pessoal que esse trabalho tem para o engendramento da sociedade.

Podemos dizer que, uma boa colocação no mundo do trabalho exige hoje, uma melhor formação integral e não apenas treinamento em técnicas específicas, porque para suprir a formação intelectual do cidadão na sociedade do conhecimento, urge uma escola diferente, que busque realizar um processo mais formativo do que informativo. Uma escola que apresente propostas pedagógicas que busquem desenvolver nos aprendizes as características requeridas para o trabalhador do conhecimento (SCHNEIDER, 2002). É justamente nisso que reside o

sentido maior da proposta de Currículo Integrado, o conhecimento para além da formação profissional, haja vista se entender que o ser, mesmo em sua dimensão laboral, vai necessitar de competências outras que não necessariamente são técnicas, afinal o trabalho é uma das dimensões da humanização, o labor é um momento criacional e não de mera execução de técnicas.

É considerando as implicações da complexidade nos processos de formação docente e o que tudo isso poderá vir a representar num futuro próximo, que se pretende desenvolver uma pesquisa sobre quais são os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto do ofício de Professor do PROEJA da Rede Estadual de Senhor do Bonfim, município localizado na região Norte da Bahia, cidade polo do Território do Piemonte Norte do Itapicuru.

E nesse viés de complexidade que envolve a formação do professor, este precisa estar disposto e capacitado a compreender, sistematizar e transformar as informações em conhecimento contando com as novas tecnologias, em busca de alternativas de respostas às questões apresentadas no seu fazer pedagógico-formativo. Para tanto, é fundamental que aprenda a aprender desenvolvendo uma postura de pesquisador, ao tempo em que perceba o conhecimento como algo em constante processo de construção/reconstrução.

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente (MORIN, 2004, p. 46).

Nessa trajetória, de acordo com os nossos estudos e constantes diálogos com os atores sociais envolvidos no processo é consenso entre a classe docente a urgência de se oferecer uma efetiva formação continuada ao professor do PROEJA, pois a inconsistência das práticas por eles desenvolvidas no decorrer do seu ofício de professor, nesse contexto de sociedade do conhecimento, implica em sérios problemas, visto que, ainda não se internalizou que o saber a ser trabalhado na escola precisa ser mediador dos eventos reais nos quais o cidadão precisa inserir-se

diuturnamente; o conhecimento enciclopédico descontextualizado não responde aos desafios e às questões impostas pela vida dia após dia.

Isto posto, aportamos o pensamento de Morin (*opus citatum*) ao dizer que precisamos, pois, estar intelectualmente rearmados, começar a pensar a complexidade, enfrentar os desafios da agonia/nascimento de nosso entre-dois-milênios e tentar pensar os problemas da humanidade na era planetária (MORIN, 2012.p.104).

1.1 Contexto de onde emergem as expectativas

A nossa itinerância de formação, coordenação e prática docente tem nos feito enxergar e compreender, que a apropriação e o empoderamento de um saber de uma habilidade e de uma amplitude de conhecimentos são um exercício que dependem do sujeito histórico envolvido nessa seara e da forma como ele se familiariza e interpreta um dado objeto que busca conhecer e se apropriar. Por mais que, ao longo de todo o processo histórico de construção de saberes, as epistemologias objetivistas, que propagam o conhecimento enquanto uma verdade pronta e passível de transferência tenham ganhado força e, até tenha se arraigado nas práticas das múltiplas ciências, as epistemologias emergentes vêm desvelando aspectos outros que sucessivamente desmentem essa falácia.

Temos encontrado nessa perspectiva de conhecimento, enquanto representação e não cópia fidedigna da realidade, um considerável suporte para, inclusive, compreender porque nossas concepções acerca da formação continuada, do currículo, do ensino, da aprendizagem, da teoria e prática, do fazer pedagógico e conhecimento epistemológico, dentre outros tantos itens, se mostram cambiantes durante essas itinerâncias formativas e/ou aprendentes.

Os estudos atuais na área de saberes docentes são taxativos em afirmar que os saberes não dispensam a pessoa do docente, como podemos constatar em Tardif (2007), Pimenta (1999) e Nóvoa (1996). A subjetividade sempre foi um elemento altamente negado pelas concepções positivistas da ciência; valorizar o subjetivo é considerar que o conhecimento da realidade cunhado pelos vários ramos especializados foi cunhado por pessoas e, portanto, não dispensam suas

idiosincrasias, suas peculiaridades e, acima de tudo não dispensam sua ação no intuito de desvelar tais conhecimentos, de se apropriar deles enquanto objetos.

Pensamos que Tardif (2007, p. 262) oferece-nos uma fecunda reflexão, quando afirma existir temporalidade nos saberes docentes, porquanto tais saberes fazem parte “[...] de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. O autor ainda completa, dizendo serem esses saberes envolvidos em pluralidades e heterogeneidade, uma vez que provém da cultura pessoal, das múltiplas atividades desempenhadas pelo professor.

Nesse contexto, a grave situação educacional que as pesquisas revelam exige refletir o quão equivocadas são as Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos, restritas, na maioria das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a Educação Básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, tendo esse como Princípio Educativo.

Nessa perspectiva vale registrar que:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 23).

O Documento Base do PROEJA/ENSINO MÉDIO 2007, destaca a construção de um modelo de formação inclusiva em que as inter-relações do Currículo Integrado com o Trabalho enquanto Instância Educativa perpassem por uma releitura crítica que permitam nos debruçarmos sobre os liames da proposta integrada e a dimensão ontológica do trabalho, no intuito de compreendermos o sentido de uma integração de conteúdos e de práticas educativas, norteadas por uma proposta político-pedagógica que abriga possibilidades emancipacionistas.

Por sua vez, sabe-se que não se pode atrelar a conquista da cidadania única e exclusivamente à inclusão no mercado de trabalho. Portanto, necessário se faz assumir a formação humana aqui tratada, nesse abrangente mundo do trabalho, não apenas familiarizando o cidadão com as modernas tecnologias, mas, principalmente,

criando possibilidades para que o mesmo compreenda toda a construção histórica do trabalho, partindo das mais simples às mais complexas, que homens e mulheres já realizaram no decorrer do processo.

1.2 O Problema enfim, se apresenta

Nesse sentido, a questão-problema que serve como fio condutor para a pesquisa aqui pretendida envolve compreender “Até que ponto se articula analiticamente os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da complexidade da Formação Continuada do Professor do PROEJA/ENSINO MÉDIO da rede estadual de Senhor do Bonfim”?

Esta pesquisa se propõe a evidenciar as implicações que a compreensão de Currículo Integrado e sua relação com o ideário de Trabalho como Princípio Educativo, no contexto do Documento Base do PROEJA/ENSINO MÉDIO, tem sobre a construção dos processos formativos que permeiam as itinerâncias dos professores da rede Estadual de Senhor do Bonfim, BA. O nosso foco de atenção é justamente a complexidade que envolve a formação continuada do professor do PROEJA, da última etapa da Educação Básica, procurando compreender de que forma esse profissional consegue nocionar¹ a proposta de Currículo Integrado articulando esta, ao Trabalho na sua Instância Educativa e no seu espaço de atuação profissional.

Para tanto destacamos como objetivo geral, compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da Formação Continuada do Professor do PROEJA no Sistema Público Estadual de Senhor do Bonfim- BA.

No caminho das preocupações que transversalizam essas compreensões definimos enquanto especificidades a pesquisar, os seguintes objetivos:

¹ Conceituar currículo, perceber sua dinâmica e implicação político-pedagógica própria. (MACEDO, p.13,2009)

- Estabelecer relação entre Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da Formação Continuada dos docentes em questão;
- Compreender concepções desses docentes acerca dos conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo, a partir de suas itinerâncias aprendentes e formativas.
- Propor modelos de oficinas, para o contexto em estudo, tomando como base as conclusões da pesquisa em pauta.

O nosso interesse maior ao fazermos tais questionamentos, se volta para a urgência em adquirir uma compreensão global do conhecimento, cientes que este, se encontra em constante diálogo com a incerteza, mas que, por sua vez, tal compreensão poderá apontar para possibilidades concretas de materialização do Currículo Integrado, que nos permitirá enxergar o homem enquanto ser histórico-social que age sobre a natureza, modificando-a para satisfazer suas necessidades e as dos seus semelhantes, e nessa ação, mediada pelo trabalho, ele ressignifica e retroalimenta o seu conhecimento.

Dentro desse contexto de ressignificação de saberes, enfatizamos que as inter-relações deste currículo com o trabalho enquanto instância educativa é fruto de uma releitura crítica deste documento, quando nos debruçamos sobre os liames da proposta integrada e a dimensão ontológica do trabalho, no intuito de compreender o sentido de uma integração de conteúdos e de práticas educativas, norteada por uma proposta político pedagógica efetivamente emancipatória; proposta essa que visa compreender a formação escolar para além dela mesma.

A formação de professores, segundo o Documento Base do PROEJA/ENSINO MÉDIO objetiva por sua vez, a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo, garantindo a elaboração do planejamento de atividades do curso, avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos envolvidos.

Desse modo, desejamos contribuir para uma formação/reflexão dos docentes que compõem o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves onde o PROEJA é desenvolvido como itinerância formativa, no sentido de compreender epistemologicamente que tipo de sujeito aprendente se

deseja formar, quais as bases teórico-metodológicas em que se assenta o Currículo Integrado e como acontece essa implicação nos processos de formação continuada do profissional docente dessa Instituição Educacional.

Até porque, não só como pessoas, mas também como educadores, certamente que não fomos preparados para agirmos e trabalharmos efetivamente numa realidade complexa, indefinida e um tanto quanto incerta. Precisamos, de fato, ter uma visão mais abrangente das nossas dificuldades, aliando essa visão a uma responsabilidade individual e coletiva que enfatize a importância do fazer juntos, do olhar solidário frente ao outro, aprendendo a colaborar a partir das nossas necessidades.

Não é nosso objetivo discorrer sobre todos os princípios e concepções que constam no Documento Base, visto que este trabalho acadêmico, na sua estrutura física, não comporta a dimensão de todas as reflexões teórico-práticas explicitadas nesse documento.

Assim, vale destacar que faremos um recorte, onde colocaremos em destaque as bases que fundamentam o conceito de Currículo Integrado, apresentado no Documento Base PROEJA Ensino Médio, atrelado ao quarto princípio do referido Documento que, na íntegra, compreende o Trabalho como Princípio Educativo.

Ressaltamos que a análise de conteúdo e a compreensão intercítica dos etnotextos serão de base hermenêutica, visando descobrir os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho enquanto Princípio Educativo nos contextos de Formação continuada do Professor do PROEJA evidenciando também noções subsunçoras, tais como: a etimologia do conceito de trabalho, nos trazendo a ideia de *tripallium*, explicitando por um lado o Trabalho enquanto a realização de uma obra criadora e expressiva, e por outro lado, o labor enquanto esforço rotineiro e repetitivo, encarado como castigo.

Na sequência nos reportaremos ao conceito de Currículo Integrado, que nos últimos anos, ganhou destaque nos meios acadêmicos com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, o qual trouxe a perspectiva de formação integrando os conteúdos da Educação Geral e da Formação Profissional. As noções subsunçoras basilares se delineiam por meio da compreensão interligada entre Currículo

Integrado e Trabalho em sua dimensão Educativa, à luz de uma rede conceitual trina que engloba conhecimento, cultura e trabalho.

Enfim, destacaremos o Trabalho como Princípio Educativo numa perspectiva humanizadora da formação e ainda discorreremos a respeito do Currículo Integrado relacionando o Trabalho enquanto Instância Educativa, posto que as formações humanísticas, científicas e tecnológicas nessa itinerância formativa precisam estar bem claras e delimitadas, principalmente porque atuamos num contexto que se apresenta ao mesmo tempo enquanto realidades solidárias e conflituosas exigindo de nós maior respeito à diversidade e às peculiaridades dos atores sociais com os quais interagimos.

CAPÍTULO 2

ITINERÁRIOS, PERCURSOS E TRILHAS: a caminho das informações e de sua apreciação

Nesse contexto de enfoques científicos, percebemos a dimensão e o significado das opções e escolhas que se voltam para a apreensão sobre um determinado fenômeno. Entendemos que tal escolha implica, necessariamente, a explicitação das concepções de sujeito, de objeto, de visões de mundo, concepções do real, de sociedade e de história que estão implícitas no cognitivo do sujeito histórico que se propõe a pesquisar.

Na medida em que optamos pela pesquisa qualitativa com ênfase nos aspectos epistemológicos, como um todo maior, que irão articular outros elementos de construção científica, acreditamos que estamos priorizando o significado e o rigor necessário ao processo científico aqui desenvolvido.

Nesses termos, nos propomos a exercitar uma hermenêutica crítica e densa, visto que esta será materializada na itinerância de sujeitos sociais e históricos que interagem na construção das suas realidades e de um conhecimento implicado no contexto dos seus percursos formativos, entendendo a evidente necessidade de se construir juntos, dando voz ao ator social mostrando, por sua vez, a sua potencialidade formativa.

2.1 Natureza da Pesquisa

Entendendo a educação como um processo complexo, multifacetado e dinâmico, porquanto se refere à existência dos homens e das sociedades com o intuito de organizá-los e oferecer meios de vida para os sujeitos que compõem os organismos sociais, preferimos optar por buscar fundamentos nas pesquisas de cunho qualitativo, dada a sua abrangência e capacidade de apreender/compreender e interpretar sentidos mais contextuais e polissêmicos.

Ao fazermos a opção por enveredarmos na itinerância de uma pesquisa qualitativa, sentimo-nos implicados em admitir que a realidade é perspectival e se

traduz no interpretado, no compreendido; daí a necessidade do rigor metodológico para darmos conta da multirreferenciação dos fazeres humanos, isto é, das múltiplas formas de mediar e ressignificar o real, as condições materiais e imateriais de vida de cada sujeito histórico, de cada grupo social, de cada comunidade.

É importante, nesse contexto, levarmos em conta que a sociedade contemporânea é marcada pela incerteza e pela efemeridade do saber e do conhecimento, por isso não podemos basear a produção desses mesmos saberes e conhecimentos em versão definitiva.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui pretendida tem cunho qualitativo, porque entendemos que as pesquisas qualitativas, preferem o rigor das inquirições das realidades. É de orientação etnográfica, visto que, descrever de forma refinada o fenômeno que queremos conhecer, será um imperativo, como também será fundante, compreender as singularidades das realizações humanas no contexto das práticas desenvolvidas pelos educadores, no curso Técnico de Enfermagem do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde de Senhor do Bonfim, BA. Ressaltando que, a potencialidade formativa da pesquisa etnográfica se volta para a construção de um saber indexalizado às pautas sociais concretas. Assim, Macedo (2010) afirma que:

A etnopesquisa é um modo intercrítico de fazer pesquisa, porque no processo de construção do conhecimento não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel de co-constitutivo central (MACEDO, 2010, p.10).

Nesse sentido, as palavras e os etnotextos que emergem das falas que os sujeitos da pesquisa produzirem serão apreciados no contexto de sua produção; afinal, a intenção maior do pesquisador é compreender e descrever analiticamente os significados, para além deles mesmos, sempre atentos ao caráter de provisoriedade da verdade.

Nesses termos, “a realidade da perspectiva é, simultânea e necessariamente, o reconhecimento da relatividade da verdade” (CRITELLI, 1996, p.54).

Na concepção de Triviños (1987), as descrições são fenômenos sempre impregnados de significados impressos pelo ambiente, sendo, dessa maneira,

produto de uma visão subjetiva. Por isso, a interpretação dos resultados tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. A pesquisa de cunho qualitativo tem bases fincadas na fenomenologia, uma vez que o modo peculiar como os sujeitos vivenciam e expressam uma situação vivida é singular e revestido de significado ímpar conferido por cada indivíduo. Assim, os significados ou sentidos que os sujeitos conferem aos fenômenos vivenciados constituem o foco da pesquisa qualitativa.

Mediada por essa visão interpretativa dos significados, a abordagem qualitativa é hábil na [...] descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade [...] (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Pois,

[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lada não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p.22).

Com efeito, a pesquisa qualitativa se concatena generosamente ao paradigma contemporâneo de ciência e conhecimento, posto que tem sua base em procedimentos dialógicos, pautados na incompletude das ações e descobertas humanas. Nesse espírito, Minayo (2010) ressalta com pertinência que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p.21).

Por isso, descrever um universo polissêmico, envolto muito mais por subjetividades, valores, aspirações, atitudes e crenças por meio de um único instrumento é algo complicado; eis porque pesquisar numa perspectiva descritiva e qualitativa requer uma multiplicidade de métodos, de modo a aproximar o estudo pretendido da realidade social em suas variações e ritos, posto que há uma miríade de itinerâncias e caminhos à disposição do sujeito pesquisador, as quais combinadas e conjugadas, podem oferecer uma visão mais ampla acerca de um fenômeno(objeto) tomado para fins de pesquisa.

Por conta desse universo polissêmico, ao optar por uma prática científica e rigorosa de conhecer a realidade, o pesquisador vê-se necessariamente

impulsionado a desvencilhar-se de seus preconceitos no intuito de compreender, o mais autenticamente possível o que precisa ser visto e compreendido, o fenômeno.

2.2 Dispositivos de aquisição de informação

Por entender a docência como uma atividade extremamente complexa e o professor/a como alguém dotado de conhecimento, saberes e experiências situadas concretamente, percebemos que para desenvolver tal pesquisa precisamos utilizar como dispositivo de coleta de informação uma entrevista aberta ou semiestruturada com os (05) educadores que atuam no curso Técnico de Enfermagem, visando levantar suas concepções a respeito de como se articulam analiticamente os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da complexidade dos processos formativos dos professores do PROEJA Ensino Médio, do Centro Estadual de educação Profissional em Saúde Tancredo Neves.

Optamos pela entrevista semiestruturada, por acreditarmos que a mesma é um recurso metodológico flexível, que se volta para a apreensão de sentidos e significados, como também para compreensão das realidades humanas. Versa sobre um instrumento, com um objetivo definido, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma, já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. Trata-se de encontros face a face entre pesquisador e sujeitos históricos, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre suas experiências e sobre as instituições a que pertencem. Bogdan e Taylor (1975) chamam tal recurso de “entrevista em profundidade”.

A ideia é fazer uma análise contrastiva onde as singularidades dos contextos possam ser preservadas, como também tais contextos identificados pelas suas diferenças marcantes, numa perspectiva que destaque a construção de um modelo de formação emancipacionista, em que as inter-relações do Currículo Integrado com o Trabalho enquanto Instância Educativa perpassem por uma releitura crítica, que permitam nos debruçarmos sobre os liames da proposta integrada e a dimensão ontológica do trabalho, com o objetivo de percebermos o sentido de uma integração de conhecimentos e práticas educativas, permeadas por uma proposta formativa libertadora e efetivamente comprometida com a classe trabalhadora e

principalmente com os sujeitos da EJA que tiveram seus direitos anteriormente negados.

Sobre essa ideia de conceber as inter-relações entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, Ciavatta (2005), ressalta que:

Remetemos o [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 [...], 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).

Sabendo que o universo da escola, mais especificamente da ação pedagógica do professor/ do PROEJA – sujeito desta pesquisa – é repleto de variáveis e, sobretudo, que cada educador tem concepções próprias do que vem a ser a proposta do Proeja, buscamos enquanto dispositivo de coleta de informação em mais de um momento e por mais de um instrumento, constituir um *corpus* que se aproximasse ao máximo do atual paradigma epistemológico, ou seja, que conseguisse fazer um estudo em que objetividade e subjetividade não se constituíssem como itens excludentes.

A nossa pesquisa compreende o objeto e os sujeitos em dinâmica e recíproca comunicação, por isso, busca estudar as informações e posicionamentos colhidos em sua essência, com o intuito de compreendê-los, descrevê-los e analisá-los para intervir, numa perspectiva de situacionalidade e contextualidade. Assim sendo, não tem, portanto, a pretensão de ser original nem fidedigna, visto que uma pesquisa não tem mérito por simples resultados quânticos e estatísticos ou por supostas verdades fundamentadas em teorias e construtos, mas pelas reflexões e problemáticas que podem suscitar e, sobremaneira, pelas polissemias reveladas através da forma personalizada como os sujeitos concebem e significam os fenômenos/objetos que se revelam em suas práticas e fazeres sociais.

Dada a subjetividade envolta na temática e nos estudos acerca dos saberes docente a respeito dos entrelaçamentos que envolvem os conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo, faz-se necessário utilizar outro dispositivo de coleta de dados, que será o grupo nominal ou focal, levando-se em conta a riqueza de informações que o mesmo propicia quando o objeto que se

deseja abarcar repousa sobre visões e olhares por demais subjetivos. O grupo focal, por sua vez, configura-se como uma entrevista aberta e centrada, em que há alguns elementos estruturantes como: preparação para a entrevista, escolha estratégica do lugar do encontro, a pertinência e o domínio das questões a serem lançadas para a discussão do grupo e a qualidade do mediador precisam ser levados em conta.

É importante mencionar que,

Como dispositivo de pesquisa eminentemente grupal, o grupo nominal ou focal é extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, afinal de contas a prática pedagógica se realiza como prática grupal e coletivamente argumentada em todas as suas perspectivas. (MACEDO, 2010, pp.117-118)

Sabemos, pois, que o recurso do grupo focal, se configura como um instrumento pertinente para a construção das tipologias qualitativas em etnopesquisa visto que o mesmo, por seu caráter público, aconselha maior aprofundamento nas entrevistas individuais, tendo em vista a pertinência tomada a partir da problemática pesquisada.

O grupo focal tem em sua gênese a propriedade de não gerar artificialidade nas falas e nos posicionamentos dos componentes, uma vez que a entrevista decorre num clima bastante instigante, afinal não se conduz os entrevistados de modo inquisitório. Por isso, é uma técnica bastante útil em pesquisas de cunho qualitativo, pois cria um contexto significativo para um colóquio, na medida em que reúne pessoas com propósitos e estilos de vida comuns, trazendo sentido e identidade para o momento da entrevista, logo que as vivências e expectativas expressas por um componente fazem emergir razões para que os outros pares se vejam representados ou confrontados pelas colocações feitas e, assim, exponham também seus pontos de vista.

Para Gatti (2005, p.11), o grupo focal,

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos, eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham um traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Ainda nesse contexto, entendemos como relevante, enquanto recurso significativo de coleta de informação na tradição metodológica da etnopesquisa fazer uso da análise de documentos, visto que essa iniciativa pode desvelar, aspectos outros que favorecerão a reflexão e ao aprofundamento das questões em pauta.

Segundo Macedo (2010), para Blumer (1969, p. 98), o documento é, na realidade um “fixador de experiências”, como registro objetivo do vivido.

Dentro desta perspectiva, o trabalho do pesquisador que se volta para a apreensão da cultura educacional, ao tempo em que se interessa pelos significados das práticas humanas, vê na análise dos documentos uma fonte relativa e estável, que pode facilitar, sobremaneira, o seu trabalho.

Nas informações apreendidas desse gênero de documento, certamente aparecerão as confrontações do investigador, no tocante ao registro das emergências de realidades não explicitadas, como os imprevistos e as contradições decorrentes das itinerâncias construídas numa prática de pesquisa em que a ação humana será privilegiada.

Como dispositivo de interpretação das informações, nós faremos uso da análise de conteúdos de base hermenêutica, visto que, a partir de uma interpretação densa e socialmente tensionada ela visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa, onde o sujeito histórico não é visto como um idiota cultural, mas como sistematizador do seu cotidiano e da sua identidade, num contexto intercrítico enxergando o outro como sujeito indispensável para construção do conhecimento na seara das práticas e situações educativo-formativas.

Portanto,

Essa perspectiva hermenêutica tem consequências diretas nas nossas questões educacionais, levando-se em conta a tradição de vincularmos as coisas da educação às decisões configuradas pelo *ethos* das nossas elites historicamente constituídas. [...] compreender e interpretar para elucidar e intervir, para todos os fins práticos, é do âmbito de qualquer atividade social, já nos esclarece a etnometodologia (MACEDO, 2012, pp. 37-38)

Face ao exposto, necessário se faz uma construção em que é primordial explicitar as condições em que a compreensão, como atividade, se realiza sem ignorar as legitimações científicas, pautadas no princípio de que pelo trabalho

histórico-cultural com os saberes, convivendo e aprendendo com e na diferença, poderemos buscar o alcance coletivo da verdade, e do bem, de uma perspectiva fundamentalmente intercrítica.

A combinação dos três dispositivos de coleta de informação – análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal – será priorizada numa perspectiva de melhor visualizar o objeto posto em questão na problemática, valorizando as múltiplas possibilidades de compreender as compreensões, o entrecruzar de vozes e as diferentes visões expressas pelos docentes em momentos distintos, proporcionando uma visão mais abrangente acerca da questão-problema, que servirá como fio condutor da pesquisa juntamente com os objetivos.

A análise de conteúdo e a compreensão intercrítica dos etnotextos serão de base hermenêutica, visando descobrir os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho enquanto Princípio Educativo nos contextos de Formação continuada do Professor do PROEJA, este, que por sua vez está envolvido com um sujeito histórico e, portanto, precisa dialogar constantemente com suas experiências, suas histórias de vida tendo a sensibilidade de perceber que a narrativa do outro, quando considerada, se configura em elevação de estima; e ainda precisa compreender que ao longo dessa itinerância nós poderemos dar significados outros à nossa história.

Quanto às oficinas, estas serão estruturadas e realizadas tomando como base, o conhecimento produzido pela pesquisa em pauta. Nesse contexto formativo, nosso enfoque procurará associar constantemente os saberes docentes com uma racionalidade pensada a partir da realidade dos sujeitos históricos que estão envolvidos em atividades que se sustentam ou se apoiam em saberes lacunares e limitados, principalmente, por determinadas normas e relações de poder que se estabelecem nos contextos dos processos formativos, bem como no bojo dos documentos regimentais que instituem e formalizam os cursos.

As oficinas serão ressignificadas, a partir de uma proposta de trabalho fundamentada nos conhecimentos acadêmicos legitimados, mas também indexalizadas nas práticas cotidianas dos professores em questão, levando-se em conta, suas vivências, suas narrativas, itinerâncias, afetividades, valores e, essencialmente, sua experiência do ofício de professor. A esse respeito Tardif (2013) nos esclarece que, “o saber é um constructo social produzido pela

racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Procuraremos nas realizações e socializações das oficinas propostas, estabelecer um diálogo fecundo com os docentes, considerando-os não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos históricos, competentes, envolvidos e comprometidos com o seu fazer na seara educativa, que têm indexalizados saberes específicos ao seu trabalho, visto que entendemos que tais saberes se configuram em representações mentais, de caráter subjetivo, e a partir destas, os professores dão forma às suas compreensões e executam suas ações.

Nessa perspectiva, o nosso desafio será o de dimensionar um espaço maior para os conhecimentos dos docentes dentro do próprio currículo, objetivando estabelecer relações fecundas com as realidades cotidianas do ofício de professor, partindo do entendimento de que esses profissionais são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, além do mais, seu trabalho pedagógico não se resume à aplicação de saberes produzidos por outros, mas principalmente como um espaço de produção e mobilização de saberes que lhes são próprios.

Certamente que, todo esse processo exigirá a mediação do pesquisador que estará permeado por suas subjetividades e, a partir de uma hermenêutica crítica sobre os fenômenos, dentro dos seus contextos de significação, procurará desvendar, compreender e intervir de forma responsável e respeitosa, a partir de uma realidade socialmente construída, nos processos formativos dos docentes em questão.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Constituem o universo desta pesquisa (05) cinco professores que atuam no PROEJA do Centro Estadual em Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (CEEP). Vale ressaltar que todos os professores possuem graduação em nível superior, alguns com Pós-Graduação em áreas específicas, e atualmente, três deles estão concluindo o curso de especialização em Educação Profissional.

Observando o perfil etário, o coletivo de professores possui entre 25 e 50 anos de idade e entre 04 e 20 anos de experiência em educação, sendo de apenas 04 anos a experiência com o PROEJA, visto que este foi implantado no referido Centro no ano de 2010.

No processo de escolha dos atores sociais a serem pesquisados, fizemos um contato com a equipe gestora e de coordenação pedagógica, visando levantar informações, com vistas a identificar os professores que tivessem maior experiência com o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Após tal levantamento, foi feito um contato pessoal com cada um dos docentes para informar os objetivos da pesquisa, bem como saber se os mesmos manifestavam interesse em colaborar com o trabalho de pesquisa.

É importante que se diga, que contrário ao discurso hegemônico de que a escola de pobre deve “preparar” para o trabalho, este compreendido como mão de obra barateada que sustenta um mercado de trabalho subalterno; o Proeja, nesse contexto, se propõe à superação dessa ideia restrita, operacional e simplificada, para substituí-la pela compreensão ontológica de que homens e mulheres, pelo trabalho, constroem o mundo para si e para o outro, e a partir dessa atividade efetivamente produz conhecimentos científicos e tecnológicos ao tempo em que se apropriam histórica e socialmente dos valores e conhecimentos do seu tempo.

Nessa perspectiva, nos propomos a estudar a concepção de formação continuada assumida pelos professores do Proeja do curso de Enfermagem atentando para os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo durante as suas itinerâncias de formação.

2.4 Lócus da pesquisa

Senhor do Bonfim é um município localizado no interior da Bahia mais especificamente no Território do Piemonte Norte do Itapicuru, distante 376 Km da capital do Estado, Salvador. Pela sua localização privilegiada, se consolidou como centro de referência educacional para as demais cidades que compõem o Território.

Com seu clima semiárido variando de seco a subúmido em diferentes áreas, o município é bastante conhecido na Bahia pelo seu comércio forte, pelos seus festejos juninos e pela sua feira livre, considerada a segunda maior do nordeste.

Nesse contexto encontra-se o Centro Estadual em Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves que oferece quatro cursos em Proeja: Enfermagem, Nutrição, Análise, Comércio e Administração. Reiteramos que o nosso campo de pesquisa restringe-se ao curso de Enfermagem, contando hoje treze (13) professores. Esclarecemos que destes, apenas (05) cinco docentes serão sujeitos históricos da nossa pesquisa.

Certamente que nós estaremos implicados nesse processo, em que esses atores sociais deixarão suas marcas, e que a partir de um movimento intercrítico na relação com esses sujeitos produziremos compreensões que nos darão suporte para trabalharmos de forma explicativa e propositiva nos âmbitos da formação continuada desses sujeitos históricos.

CAPÍTULO 3

A GÊNESE DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

Neste capítulo, discorreremos sobre o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e para uma melhor compreensão acerca dos objetivos deste Programa, faz-se necessário destacar que o mesmo se configura numa proposta constituída na confluência de ações complexas, onde desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis pretende alcançar legitimidade a partir da franca participação social e do envolvimento das diferentes esferas de governo, conforme se poderá ver a seguir.

3.1 Historicizando o PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Este deixou clara a decisão do governo de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, da qual, na maioria das vezes, este público é excluído.

Este programa teve, inicialmente, como base de efetivação da proposta, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Observa-se, porém, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de Educação Profissional com jovens e adultos, entretanto, na esfera político-pedagógico as poucas Instituições da Rede Federal, que à época, ofereciam EJA, em nenhuma delas havia integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A maioria das iniciativas estava restrita à Educação Básica, embora algumas relacionassem Educação Básica e Profissional em forma concomitante. Este fato trouxe consigo desafios políticos pedagógicos, entre eles como construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA.

Diante desse quadro percebe-se que não havia na Rede Federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA, sequer no Ensino Médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à Educação Profissional. Nessa perspectiva não seria razoável exigir que a Rede Federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do PROEJA, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e aos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005 (Documento Base PROEJA, BRASIL, 2007).

Tal fato fez com que a própria Rede, juntamente com os estudiosos do tema e outras Instituições parceiras passassem a questionar a proposta, sugerindo sua ampliação não só em termos de abrangência, como também em seus princípios epistemológicos. Percebia-se a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, em acolhimento específicos a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, ou seja, as intenções explicitadas no PROEJA apontavam para a urgência de a Educação Profissional articular-se com a Educação Básica numa perspectiva de Trabalho como Princípio Educativo, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à Educação Básica.

Essa proposta, portanto, para evitar equívocos, deveria ter sido discutida e avaliada em outros espaços, antes de vir a público. Se o aprofundamento tivesse ocorrido ter-se-ia compreendido que a oferta de vagas apenas no âmbito da Rede Federal seria insuficiente para atender à demanda nacional, visto que, sua capacidade de oferta é mínima diante da quantidade de jovens e adultos que demandam à conclusão da Educação Básica.

Fica claro que os atos que compõem o decreto inicial deveriam ter contemplado a participação das Redes Públicas Estaduais e Municipais de educação, constitucionalmente consagradas a universalização de Ensino Fundamental, bem como a contínua ampliação da oferta do Ensino Médio. Percebe-se também a necessidade de ter sido discutido com a comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à efetivação de políticas públicas, em vez de mais um programa focal.

Nesse percurso, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) realizou uma diversidade de oficinas

pedagógicas, pelo país, com o objetivo de promover a capacitação dos gestores acadêmicos das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse ínterim, também se produziu duras críticas quanto à forma de implantação do programa (Documento Base do PROEJA, BRASIL, 2007).

A partir dessa provocação, resultaram alterações consideráveis, no tocante aos rumos da implantação do PROEJA, na perspectiva de uma política mais sólida para sua sustentação.

Como passo inicial, formou-se um grupo de trabalho plural, composto por especialistas em EJA das Universidades brasileiras, representantes da SETEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dos fóruns de EJA, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais com o propósito de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2007), com concepções e princípios do Programa, até então inexistentes, e cujo resultado apontou na direção de transformá-lo em política pública educacional.

A partir dessas concepções e princípios, revogou-se o Decreto nº 5.478/2005 e promulgou-se um novo Decreto nº 5.840/2006, passando a denominação de Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Este decreto trouxe mudanças significativas em relação ao anterior, destacando-se: ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional; ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido, incluindo entidades privadas nacionais de serviço social e as Redes Públicas Estaduais e Municipais de Educação; ampliação da abrangência do Programa ao incluir o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar, que ações significativas foram desencadeadas a partir dos princípios oriundos do Documento Base (BRASIL, 2007) merecendo referência à oferta de cursos de especialização voltado à formação de profissionais de ensino público para atuarem no PROEJA e as ações decorrentes do Edital PROEJA _ CAPES/SETEC nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre Universidades Federais e CEFETS.

Observa-se, porém, o objetivo maior que se pretende alcançar, aponta para a consolidação dessa proposta, para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, pensar a consolidação dessa política de integração pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida nos termos da declaração de Hamburgo de 1977 (In: IRELAN, MACHADO, PAIVA, 2004).

Os estudiosos do (PROEJA), apesar das intenções explicitadas no referido documento, passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em suas concepções e princípios epistemológicos, visto que o PROEJA tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo que é proporcionar a formação integral de jovens e adultos, atendidos por meio de cursos que integram trabalho, ciências, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do Currículo.

Em termos curriculares,

Precisamos elaborar novas propostas que enfatizem a reconstrução da dignidade humana, a tessitura social, ecológica e planetária, bem como a presença de Inter-relações entre os diferentes domínios da natureza e da vida, a interdependência entre ambiente, ser humano e desenvolvimento (MORAES, 2008, pp.180-181).

Nesse contexto, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA, em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais se limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitaram a necessidade de produção de referenciais outros, bem como a revisão do Documento Base PROEJA construído ainda na vigência do Decreto 5.478/2005.

Vale ressaltar que, outras ações estão em andamento para a consolidação desse programa educacional, que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com o intuito de

colaborar para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições fundantes para o efetivo exercício da cidadania. Destaca-se entre essas ações, a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores, como também a organização de núcleos de pesquisa visualizando concretamente a materialização de redes de colaboração acadêmica. É fato que, outros planos estão em execução, como por exemplo: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA, como também produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático.

Certamente que os desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da efetiva participação social e implicação das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto coletivo que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social.

Em face dessa realidade, apresenta-se como emergência, a feitura de uma Política Pública de Estado que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática, de justiça social e que enxergue o educando trabalhador como um sujeito de direito e que possa, nesse abrangente mundo do trabalho não ter expropriada a sua capacidade criadora enxergando o exercício do seu desempenho profissional enquanto fonte de plena realização de vida.

Após essa breve caracterização do Documento Base PROEJA/ENSINO MÉDIO (2007), percebe-se que o grande desafio dessa política perpassa também por novos espaços educativos, em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros). A superação das estruturas rígidas de tempo e espaço na escola (ARROYO, 1997) é um aspecto fundamental, visto que, nesses espaços, os saberes produzidos podem e precisam ser reconhecidos e legitimados, evidenciados pelas trajetórias de vida desses sujeitos.

Nessa perspectiva, a integração entre formação geral e formação profissional, precisa ser norteadada pela feitura de um Projeto Político Pedagógico que

corresponda às especificidades e urgências que envolvem o ensino de jovens e adultos, além de se comprometer com uma prática educacional que estabeleça pontos de confluência entre conhecimento, trabalho e cidadania.

Sobre isso Simões (2007) conclui que:

O ensino técnico articulado com o ensino médio preferencialmente integrado representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na questão da sua sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber; torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e a integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnicidade como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (SIMÕES, 2007, p. 82).

Portanto, ao invés de mantermos a separação entre conhecimento geral e específico, de ficarmos atrelados aos guias curriculares, vamos nos vincular ao estudo e à compreensão de fenômenos reais, visto que nenhum conhecimento geral se sustenta, caso não compreendamos a sua força produtiva, ou seja, se não sabemos o que se pode fazer com esse conhecimento.

Isso, por sua vez, significa também enxergar o trabalho enquanto Princípio Educativo, visto que o mesmo, nesse contexto, explicita a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. Essa compreensão do trabalho como meio social de produção da existência, nos permite compreender que todos precisam trabalhar.

Assim a vinculação entre educação e trabalho torna-se uma referência primordial. No que diz respeito à Educação Profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- Lei nº 9.394/96, no seu artigo 39, esclarece que: a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Isso significa que não se pode tratar o processo formativo como algo exclusivo do mundo do trabalho ou do ambiente da educação, mas, perceber que há um ponto de confluência e inter-relações que compreende uma multiplicidade de dimensões, onde a qualificação se configura, enquanto formação social, cultural, e

profissional. Desse modo, é primordial considerar o grande equívoco em que se constitui essa concepção de educação formal escolarizada como mera instrumentalização dos sujeitos para serem empregáveis. É certo que o trabalho é uma das dimensões que conferem dignidade ao sujeito, entretanto, a plenitude do humano não pode ser alcançada por meio de propostas curriculares que idealizem um ser cuja felicidade está condicionada unicamente a possuir um emprego.

Considerando, portanto, que a educação profissional tem uma dimensão social, que extrapola a simples preparação para o mundo do trabalho, postulando uma base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica (MANFREDI, 2003, p.57).

Entendemos a educação enquanto um fenômeno essencialmente político, conforme preconizam Paulo Freire (1995) e Pedro Demo (2000), em concordância. Todo projeto pedagógico é político e se encontra impregnado de ideologias, explica Freire (1995). Para ele “a questão é saber a favor de quem, contra que e contra quem se faz a política da educação” (FREIRE, 1995, p. 44).

Percebemos, nessa seara de formação contínua, que o ato de conhecer é algo pessoal e intransferível se levarmos em conta que o sujeito constrói o conhecimento, e este, é resultado da sua atividade, pois num sentido fenomenológico, as coisas não tem vida em si mesmas, mas adquirem significados, representações que não revelam a realidade em si, antes se tratam de aproximações, interpretações, compreensões personalizadas, as quais são deveras dependentes dos significados muito peculiares que os sujeitos atribuem e engendram por meio de seus distintos repertórios, itinerâncias e contextos.

Creemos que o estudo acerca do Currículo Integrado e seu imbricamento com o trabalho possibilitarão reflexões profundas sobre a formação útil a jovens e adultos que necessitem bem mais que exercerem o trabalho no sentido de mera ocupação ou tarefa, porém antes, necessitam ser conscientes do que fazem por saberem por que e para que o fazem e, desse modo, essa dimensão sócio histórica do currículo precisa se constituir elemento primordial da formação docente.

3.2 Dimensão econômica, político-social e cultural da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e constantes e estão relacionadas às diversas situações da vida das pessoas: trabalho, participação social, e política, vida familiar e comunitária, como também oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

É fato que o mundo contemporâneo passa por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho. Novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade estão sendo desenvolvidas. Essas novas tecnologias certamente exigirão trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo; trabalhadores dotados de autonomia. Por isso, entendemos que será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se aperfeiçoar continuamente, buscando e relacionando diversas informações. Porém não é só de tecnologia que a sociedade precisa. O outro componente é o conhecimento (SCHNEIDER, 2002).

Nesse mesmo viés, percebemos que a evidente revolução protagonizada pelas tecnologias digitais e pelos meios de comunicação, ao tempo em que nos conecta com o mundo e com os acontecimentos em tempo real, também pode nos causar constrangimentos, nos restringir e nos colocar enclausurados nos assentos das nossas poltronas, limitando não só os nossos contatos pessoais, como também as possibilidades de conviver e aprender juntos, em interação com o outro que também conhece e pode colaborar com a nossa formação, priorizando projetos coletivos e o desenvolvimento de ações mais solidárias.

Estamos cientes também do outro lado da moeda do avanço tecnológico, que é a diminuição dos postos de trabalho, tornando a disputa pelo emprego mais acirrada. Advém daí a necessidade de um grande número de pessoas buscarem formas alternativas de inserção na economia por meio do auto emprego. Mesmo assim, a procura dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e aperfeiçoamento constante.

Para tanto, é importante que insistamos em criar possibilidades de formação para o público jovem e adulto em que possamos trabalhar efetivamente os valores e

as qualidades da sociedade que almejamos, visto que o contexto atual vem nos mostrando que a realidade é um reflexo claro das nossas ações, das nossas atitudes, como também das nossas omissões.

Percebemos também que essas inovações convivem com a manutenção de formas de trabalho tradicionais onde a maioria exerce funções que exigem pouca qualificação. Nas zonas urbanas, alunos de Programas de Educação de Jovens e Adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas. Nessas funções, eles têm poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e da escrita, bem como escassas oportunidades de aperfeiçoamento, acabando por limitar-se a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes.

Nesse contexto entendemos que, quando as políticas se voltam para o que tem sido chamado de universalização do atendimento, e a escola básica deixa de ser elitizada, passando também a atender às classes populares, torna-se evidente que não o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo o fracasso escolar. Dessa forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar aspectos básicos da formação como a leitura e a escrita, bem como os objetos socioculturais.

É mister entender nesse contexto, que o saber trabalhado na escola deve ser mediador dos eventos reais nos quais o cidadão precisa inserir-se diuturnamente; o conhecimento enciclopédico não responde às questões impostas pela vida dia após dia.

Necessitamos então, de uma proposta curricular que nos ajude a repensar e a rever os nossos modos de aprender e ensinar focalizando o desenvolvimento humano aliado ao desenvolvimento sustentável, repensando a prática pedagógica a partir de uma perspectiva complexa e multirreferencial (MACEDO, 2007).

O cenário atual mostra um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridades descontínuas, não concluintes com êxito do ensino Fundamental e Médio. Essa realidade vem desafiando os educadores, do ponto de vista da aplicabilidade efetiva das metodologias e intervenções pedagógicas voltadas para

essa esfera educacional. As práticas de ensino em que a memorização sem sentido é a mola mestra, não fazem efeito na vida de sujeitos que se encontram no fluxo regular de escolarização, tão pouco tem valia na vida de sujeitos cujas vidas clamam por conhecimentos sistemáticos que os auxiliem na sua inserção em várias instâncias, inclusive nesse abrangente mundo do trabalho.

A sociedade hoje nos impõe exigências também no âmbito político. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações que extrapolem suas vivências imediatas e que, por sua vez, exijam o domínio de instrumentos da cultura letrada. Assim sendo, é imprescindível que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas, tais como a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Nesse processo, a educação tem um papel a cumprir com relação à consolidação desses valores e atitudes. Além disso, os longos anos de autoritarismo que marcaram a nossa história desafiam a educação a desenvolver atitudes e valores democráticos, que nos permitam ser socialmente competentes, sujeitos políticos, cidadãos capazes de atuar sobre a realidade e dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual fazem parte e na construção da sua própria história.

Assim, chegamos às exigências educacionais que a própria vida cotidiana nos impõe constantemente. Por exemplo: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar documentos ou para cumprir com diversos procedimentos burocráticos, para se movimentar no mercado de consumo e finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura tendo acesso aos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada, entendendo, como já dissemos anteriormente, que tais instrumentos medeiam à apropriação e o usufruto desses bens materiais e imateriais pelo sujeito.

Sabemos, pois, que os Jovens e Adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é limitada e dependente. Além disso, se as

peças pouco letradas podem criar estratégias, alternativas para resolverem problemas práticos e simples, tais como saber o destino de um ônibus ou preencher um formulário, elas se encontram radicalmente excluídas de possibilidades outras que nossa cultura oferece. Muitas vezes, elas interpretam essa desvantagem como incapacidade a ponto de não reconhecerem como tal aquilo que sabem ser conhecimento útil e válido. A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe. É por isso que muitas delas, mesmo tendo outras responsabilidades no trabalho e em casa decidem retomar os estudos.

É nesse sentido que vimos defendendo ao longo da tessitura de ideias que ora expomos uma ampliação de concepção sobre o tipo de formação que compete à educação sistemática produzida pela escolarização, sempre atentando para o engodo que é pensar formar um indivíduo para uma vida plena pelo simples fato de contemplar nas ações e propostas curriculares apenas elementos/instrumentos que propiciem a profissionalização.

Apesar desse modelo excludente, há outro modelo de educação que pode ser (re) construído. Certamente, uma proposta educacional, que considere o aprendiz Jovem e Adulto como o centro de referência de toda a ação educativa, que enxergue esse público, com base numa visão sistêmica, holística, ecológica, interativa e contextualizada, sempre em processo de construção e reconstrução de um conhecimento que contribua para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública e privada, na busca de caminhos que apontem na direção de uma sociedade mais justa e igualitária antevendo um leque de possibilidades emancipatórias, concretas, para esses sujeitos históricos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

3.3 A formação docente no contexto da (EJA) e do PROEJA: desafio a ser enfrentado

Acreditamos que a formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais,

inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva, portanto é pertinente enfatizar que,

A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo (MACEDO, 2011.p.144).

Na perspectiva freireana, o projeto de educação que ganhou o mundo é o projeto que se referencia na “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

Nessa vertente, a formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade tomando a educação e seu projeto histórico, cultural e socialmente situado, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. Necessário se faz vivenciar a proposta não como realidade pronta e acabada, mas como viés de conhecimento que requer a possibilidade emancipatória do aprender, do pensar, do refletir com rigor, com criticidade problematizando as vivências individuais e coletivas. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder à aprendizagem do pensar-agir com ética e, comprometimento para conosco e com o outro que também é sujeito aprendente.

Nessa perspectiva, não se pode pensar numa proposta de formação que não esteja assentada em fundamentos e princípios éticos que levem em conta a pluralidade dos conhecimentos, dos costumes, das culturas, das nossas falas, e de tudo o que vivenciamos no dia a dia da escola.

Nesse sentido, Morin (2005) contribui para esta reflexão ao argumentar que: “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, religação com uma sociedade [...] é uma ética de religação que une e solidariza-se, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta”.

Entendemos que, aprender a pensar a realidade e com a realidade não significa pensá-la isoladamente ou reduzi-la a um conjunto de técnicas do pensar,

mas também correr o risco de incentivar a incerteza, sem o medo de produzir conhecimentos que divergem do já instituído. Requer ainda primar pela tão necessária qualidade à produção, que implica por sua vez em criação de possibilidades outras em que a inquietação, o questionamento exigente, a reflexão que se apresente com rigor e criticidade favoreçam ao movimento individual e coletivo de interação entre os pares, que se constituem em sujeitos cognoscentes em constante desejo de formação, atuação e construção do conhecimento.

Assim, tomando as palavras de Paulo Freire (1991, p.32) “há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante”.

Nesse sentido a formação continuada de professores, num viés comprometido com a história e a criticidade, precisa atentar para a urgente sistematização de situações que problematizem o universo da realidade na qual esses profissionais estão inseridos, dando atenção especial às condições não só objetivas, mas também subjetivas dos sujeitos históricos e suas circunstâncias aprendentes e formativas. Acreditamos ainda, que tal formação não pode se deter apenas às aprendizagens que priorizem os conteúdos que compõem as disciplinas, embora não os exclua, ela também não pode se resumir apenas à aquisição de novas metodologias de como ensinar e/ou de como aprender, embora não possa deixar de levá-las em consideração, ela não se restringe ao domínio de um saber/fazer pedagógico, embora não o descarte. Está assim, para além de todos esses recortes necessários a formação.

E esse exercício, certamente vai exigir de todos, a escuta daqueles e daquelas, dos sujeitos que estão envolvidos com a formação docente em todos os níveis. Escutar principalmente, com o intuito de dar voz e vez ao outro, numa perspectiva formativa que se permite disponibilizar atenção especial ao processo de construção do conhecimento, que enxerga os pares num contexto de heterogeneidade e pluralidade de procedimentos e itinerâncias, onde a disposição de aprender e ensinar a escutar, se traduz necessariamente em um aspecto relevante da formação docente.

Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135).

Vale ressaltar, nesse contexto formativo, que os desafios colocados pelas novas tecnologias, que tem vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades, das escolas e conseqüentemente a vida de alunos e professores, faz parecer que estamos todos de acordo em relação às medidas, que se fazem urgentes tomar para garantir o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma articulação inicial e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; valorizando a postura do professor reflexivo e de uma formação continuada baseada na investigação, no trabalho colaborativo e em equipe, num contexto de efetiva valorização da cultura docente e dos seus campos de atuação.

A esse propósito, a partilha e as culturas colaborativas não podem ser impostas por via administrativa ou por decisões de especialistas. Trata-se, nessa seara, de se perceber que as propostas teóricas de formação só farão sentido se forem construídas dentro da profissão, a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Nestes termos,

A formação é uma pauta de conquistas contemporâneas dos atores sociais, e não pode ser concebida como algo reduzido à competência individual ou a uma exoterodeterminação qualquer. Engajar/difundir publicamente sua concepção e proposição significa elucidá-la, torna-la explicitada, comunicável e, portanto pauta de construção de pontos de vista e processos decisórios democráticos (MACEDO, 2001, pp. 35-36).

Segundo Nóvoa (2009), é essencial que advogemos uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas, mas também que tenha como norte os próprios docentes, sobretudo aqueles profissionais docentes mais experientes e reconhecidamente comprometidos com a profissão.

Ainda segundo Nóvoa (2008, *apud* Nóvoa, 2009) a formação de professores continua a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Assim, impõe-se,

[...] inverter essa longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores (NÓVOA, 2008).

Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber (NÓVOA, 2009, p. 33).

Acrescentemos ainda, nessa perspectiva de formação onde as itinerâncias formativas são resultantes da práxis, a ideia de que precisamos criar instrumentos e situações necessárias ao reconhecimento dos saberes experienciais, como mediação e referencial fundante para a formação que se diz contextualizada num ambiente intercítico, que prima pelo fecundo acolhimento dos sujeitos históricos em suas experiências de aprendizagem e formação.

Sob esse aspecto, é importante mencionar que,

Não temos dúvida que por essa itinerância de reconhecimento das aquisições da experiência estaríamos construindo, ao mesmo tempo, um processo que poderíamos chamar de *justiça epistemológica-formativa*, e criando tecnologias capazes de nos retirar do medo histórico de reconhecer a configuração formativa dos saberes da experiência, como referenciais fecundas para multirreferencializarmos a formação (MACEDO, 2010, p.185).

Nesse sentido, o modo como se organiza a formação continuada, como modalidade de educação ao longo da vida no contexto do PROEJA, precisa se constituir também num viés que ressignifique a educação de jovens e adultos. Isto por sua vez implica necessariamente numa atitude de ousadia, que se volta para a curiosidade que nos permite visualizar não só o gosto pela aventura da construção do conhecimento, mas também nos impulsiona pela perspectiva da formação tecida em parceria com aprendizes formadores e formandos, criando dessa forma novos espaços e possibilidades históricas de itinerâncias e errâncias formativas.

Com esse direcionamento entendemos que a formação

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

Assim, compreender, interpretar e indexar os sentidos possíveis da condição de educador, se mostra nesse contexto, como condição fundante na formação continuada que dá respaldo e estrutura o PROEJA. Tal compreensão abraça por sua vez as funções exercidas por todos os profissionais que vivem e convivem na escola, visto que as práticas profissionais requeridas por esse fazer pedagógico, precisam ser traduzidas por atos educativos permeados por significados outros, que concretamente se configurem enquanto mediadores fecundos da aprendizagem, a partir do (re) conhecimento complexo da realidade vivenciada.

Nesse contexto, percebemos que as políticas de formação são verticalmente impostas e totalmente desvinculadas das realidades de atuação do profissional docente, ao tempo em que também se encontram dissociadas dos compromissos com as mudanças mais profundas requeridas pela Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EP).

A formação docente seja ela inicial ou continuada tem ignorado efetivamente o conhecimento e as experiências vivenciadas, pelos educadores ao longo das suas itinerâncias profissionais. As políticas de formação adotadas, infelizmente não levam em consideração as especificidades dos diferentes profissionais envolvidos. Privilegia-se uma formação homogênea como se todos aprendessem e construíssem seus conhecimentos da mesma maneira e a partir das mesmas estratégias e motivações.

Esses são desafios que, a formação enquanto ato político se propõe a ressignificar os processos de formação continuada a partir de ideias emancipatórias, forjadas durante toda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, numa realidade que envolve hoje, a Educação Profissional por meio de um currículo integrado tendo em vista o fortalecimento e a capacitação dos professores, com o intuito de intervir de forma qualificada, consciente e significativa, na realidade social, cultural e pedagógica dos sujeitos históricos envolvidos no processo. Até porque, [...] uma nova teoria da aprendizagem, ao enraizar a aprendizagem ao processo formativo do sujeito, nos diz que uma aprendizagem só é significativa se vier com a emergência de um ponto de vista do sujeito em formação. (MACEDO, 2011, p.36)

Assim, precisamos nos sentir implicados com um debate ético-político mais qualificado e participativo no que se refere ao currículo e à formação

compreendendo que ambos não são neutros, muito menos imparciais. Consequentemente, tal constatação nos leva a reconhecer que os processos formativos e a qualidade dessa formação precisa ser exaustivamente discutida e assumida como responsabilidade de todos os sujeitos históricos implicados, como também de todas as instituições responsáveis pela formação, seja ela inicial ou continuada.

Portanto, nesse cenário formativo faz-se necessário repensar uma formação de professores que incorpore a perspectiva de uma construção de conhecimento como fator fundamental do próprio processo de viver do ser humano. E para tanto, é imprescindível que pensemos esta formação a partir do pensamento complexo, ou seja, uma formação crítica, não fragmentada, que promova uma discussão epistemológica a cerca dos conhecimentos eleitos como formativos, como também uma discussão pedagógica que abrace novas concepções de sujeitos e subjetividades que permeiam essa itinerância formativa.

Assim, visando superar a racionalidade técnica e o paradigma da fragmentação, de um saber enquanto verdade absoluta e de currículos engessados,

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de idéias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se. Necessitamos que se cristalize e enraíze um paradigma complexo (MORIN, 2004, pp. 32-33).

Nessa perspectiva entendemos que os processos formativos não podem continuar descontextualizados da realidade vivida, mas precisam criar uma tessitura que vá produzindo sentidos, compreendendo e explicitando os significados ao longo de toda itinerância formativa do professor, até porque nós enquanto seres humanos precisamos nos perceber como seres envolvidos por uma complexidade, tendo em vista a multiplicidade de dimensões que nos constituem.

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO PROEJA/ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, temos como objetivo basilar identificar pontos de contatos, ou seja, de confluências e convergências entre os ideários de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no PROEJA. Essa parte do nosso trabalho dissertativo se apresenta como momento em que se busca compreender e evidenciar as implicações que a compreensão de Currículo Integrado e o Trabalho na sua Instância Educativa, no contexto do Documento Base do PROEJA/ENSINO MÉDIO, tem sobre a construção dos processos formativos que permeiam as itinerâncias dos professores do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves.

4.1 Considerando a etimologia do conceito de trabalho

Ao pensarmos sobre a etimologia da palavra trabalho, a ideia de *tripalium* já nos faz refletir sobre que condicionantes ideológicos concorrem para as concepções mais primitivas acerca do termo. A teoria que predomina é a de que a palavra trabalho descende do latim *tripalium* que, por sua vez, indica um instrumento de ferro com três pontas, originalmente utilizado na lavoura para separar o cereal. Posteriormente esta mesma criação humana foi utilizada como instrumento de tortura. Percebe-se que ambos os usos do *tripalium* dão uma conotação de medo e assombro à palavra trabalho.

Segundo Albornoz (2005), *tripalium* é um instrumento feito de três paus aguçados algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, espigas de milho e o linho, para rasgá-los e esfiapá-los.

Etimologicamente, a literatura mostra que a maioria das línguas da cultura europeia apresenta mais de uma significação para o conceito de trabalho. Em português encontram-se as palavras labor e trabalho como sinônimos, no entanto, entendemos que na palavra trabalho estão implicados igualmente dois significados:

por um lado o trabalho enquanto a realização de uma obra expressiva, criadora e permanente, por outro, o labor enquanto esforço rotineiro, repetitivo e consumidor de energia física e mental. Essa concepção de trabalho enquanto atividade penosa, revestida de alto labor e esforço, tem sua origem, sobretudo, no pensamento cristão católico, por meio do qual, afirma a literatura, o trabalho é encarado como um castigo que tem como propósito basilar a expiação dos pecados.

Nesse contexto, na tradição cristã, o trabalho foi associado ao castigo e sofrimento, mais ainda, castigo merecido, indiscutível, aplicado pela Divindade e que acompanharia o Homem durante toda sua existência.

Segundo Oliveira (1987) os primeiros vestígios do que hoje é definido como trabalho podem ser encontrados ainda na pré-história, em formas primitivas de economia. À época, o trabalho representava apenas um esforço para complementar o ritmo da natureza, visto que se baseava na coleta e limitava-se a garantir a reprodução biológica da espécie humana. Já a caça, a pesca e o pastoreio vieram diversificar as formas de trabalho humano, visto que, possibilitavam sua evolução, na medida em que o homem começou a fabricar instrumentos de trabalho.

Percebe-se que desde o período mais remoto da história até os dias atuais, as formas de execução do trabalho é que se diversificam, mas o trabalho enquanto formação humana permanece.

Os gregos na antiguidade faziam distinção entre o esforço do trabalho na terra, a fabricação do artesão e a atividade livre do cidadão que discutia os problemas da comunidade. Para eles, o trabalho na terra possuía, originalmente, valor e prestígio, pois estabelecia um elo com a divindade. Do mesmo modo entre os artesãos, a divisão do trabalho existia por conta da qualidade do produto, que se voltava para a capacidade e o dom de cada trabalhador. A ênfase não se voltava para a produtividade.

Na Idade Média, teve início uma diversificação do trabalho, o comércio e o artesanato fortaleceram-se, as cidades novamente floresceram, gerando novas demandas de trabalho e formação de riqueza, que progressivamente culminariam com um novo contexto de relações de trabalho.

O trabalho artesanal dessa época, segundo Albornoz (1988), caracterizou-se por um aspecto lúdico, visto que o artesão era livre para organizar seu trabalho

quanto ao plano, começo, forma, técnica e tempo. O trabalhador desenvolvia seus conhecimentos e habilidades, que impregnavam todo o seu modo de viver.

Vale destacar que dentro deste contexto, o trabalhador aprendia, na medida em que nele não se obedecia a nenhum motivo outro, que não fosse a fabricação do produto e dos processos de sua criação. Além disso, o trabalho trazia em si uma profunda satisfação, pois, em sua realização, os trabalhadores (artífices) aperfeiçoavam suas potencialidades e destrezas.

Oliveira (1987, p. 47), confirma que, com o feudalismo, intensificaram-se as formas de coerção, traduzidas pelo trabalho compulsório, sob relações de dominação e servidão. Os servos possuíam uma relação de dependência que os submetia ao seu senhor, portanto, não eram mais livres para dispor de sua força de trabalho.

Acompanhando a história, nota-se, que o ingresso na Idade Moderna deu-se acompanhado de importantes modificações estruturais na sociedade e na economia, resultantes do intenso desenvolvimento artesanal e comercial.

De acordo com Gomez et al. (1987), a partir do século XVII, o trabalhador passou a adquirir nome e cidadania desde seu nascimento, pois o “labor”, a forma de trabalho emergente, libertou-o do antigo *tripalium* (sentido pejorativo de tortura) e o colocou num mercado de trabalho no qual dispunha de sua força e comercializava a mesma com o capitalista em troca de salário.

Por sua vez a Revolução Industrial promove a passagem do trabalho manual para a máquina enquanto ferramenta, manufatura, para a fábrica. Pouco a pouco o trabalho cotidiano, a mentalidade, a cultura, enfim todos os setores da vida são atingidos e transformados.

Dado o caráter assumido pelo trabalho após a Revolução Industrial, ele se tornou gradativamente mais rotineiro e irreflexivo, visto que, o trabalhador de regra, limitou-se à execução e foi impedido de visualizar o trabalho ou o produto em seu conjunto.

Verifica-se que, com o episódio da modernidade, na economia industrial capitalista dos últimos dois séculos, o trabalho passou a ser definido em função da produção social, devendo ultrapassar o nível de subsistência e produzindo um excedente possível de se transformar em riqueza. E o indivíduo enquanto criador de

riquezas subordina-se, portanto, a determinadas formas sociais historicamente limitadas e correspondentes organizações técnicas que determinam sua execução e organização e que são produtos de relações sociais (GOMES, 1987; OLIVEIRA, 1987).

Evidencia-se, portanto, que o trabalho apareceu na história com o objetivo primeiro/primário de intermediar as necessidades urgentes da existência, e a partir de determinadas circunstâncias o trabalho gradualmente passou a ser criador de riquezas, totalmente investido de conotação econômica.

Em tais circunstâncias, de acordo com Guerreiro Ramos (1989, p.133), “espera-se do homem não que se ocupe adequadamente, nem que se exprima livremente, em relação à tarefa que lhe foi designada: espera-se dele que trabalhe”.

Admitamos que, alterado em sua natureza e em suas formas de organização, o trabalho, em grande parte deixou de ser uma atividade de realização individual, na medida em que é moldado e aperfeiçoado pelo artífice, para transformar-se em mercadoria, uma simples quantidade de esforço a ser vendido pelo melhor preço obtido no mercado universal criado pelo capitalismo vigente.

Na atualidade muitos estudiosos referem-se ao aparecimento da sociedade pós-industrial. Dizem que nessa sociedade será cada vez maior a especialização do trabalho intelectual, predominantemente voltado aos serviços, visto que, hoje pessoas não estão mais dispostas a realizar um trabalho monótono e repetitivo por uma remuneração baixa, conseqüentemente, ingressam em outra área, com a humanização do trabalho e o conseqüente envolvimento pessoal.

Desse modo, não podemos negar que, em decorrência das circunstâncias históricas, as relações e as formas de trabalho evoluíram a um ponto que hoje ficam condicionadas a mudanças sociais e técnicas muito rápidas, que alteram, por conseguinte, sua concepção, seu significado e até mesmo sua finalidade.

4.2 O Currículo Integrado numa perspectiva de contribuição para a integração social do educando no contexto do PROEJA

De acordo com os estudos tecidos em torno de currículo, enquanto definidor de processos formativos, estes nos mostram que o mesmo nunca esteve tão em pauta na história da educação, quanto hoje. Isso se deve, de certo modo, à atribuição de uma grande importância às políticas e propostas curriculares, visto que se compreende que tais propostas são responsáveis, em certa medida, pelo modelo de educação formal que as sociedades buscam com o intuito de atender às suas demandas.

Roberto Sidnei Macedo (2009), estudioso da área, diz que, se levarmos em conta o contexto de importância que o currículo assume no mundo, em termos de concepção e da construção contemporânea das formações, a complexidade que emerge dessas configurações, na noção de currículo, no sentido de distinguir histórica e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, perceberemos o quanto tal proposta está imbuída de uma responsabilidade formativa, social e pedagógica incontestável.

Macedo (2011) explicita que:

[...] o que é importante é indagar como deveríamos efetivar nossas escolhas formativas levando em conta o mundo do trabalho, da produção, e suas contradições, cientes de que a cultura técnica e sua existência secular devem ser refletidas nas ações formativas, colocando como centralidade a história do trabalho e suas experiências de aprendizagem, a sua emergência específica, contraditória e integralmente humana (MACEDO, 2011, p.104).

É pertinente então, que façamos uma reflexão mais aprofundada sobre a temática, que tenhamos embasamento teórico, para que possamos estar preparados para enfrentar os desafios políticos e pedagógicos que certamente aparecerão, entre eles, como construir uma proposta de currículo integrado considerando as especificidades da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos.

Pensar uma proposta integrada de currículo num contexto que vise relacionar mutuamente Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos implica que se compreenda tal integração a partir de uma preocupação

com a dimensão humana, com uma formação específica por meio da socialização de uma cultura geral escolarizada, bem como de uma formação laboral/profissional profícua.

Assim, uma proposta de currículo integrado precisa se voltar para a inclusão dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular por condições existenciais adversas, porém uma inclusão em sentido amplo, posto que a proposta curricular precisa estar comprometida com uma formação integral que rompa com essa ideia de se oferecer para os sujeitos oriundos das classes de baixa renda meramente um formação laboral que o capacite para exercer funções fixas dentro da lógica de mercado.

As formações humanística, científica e tecnológica precisam estar bem claras e delimitadas nessa proposta, afinal, uma educação que tenha como intento ser integral não pode se imbuir de formar um cidadão de segunda classe, que saiba meramente cumprir tarefas, sem refletir sobre o sentido que elas têm histórica, social e politicamente. Portanto, o aspecto central para caracterizar o Currículo Integrado é a conjugação da formação específica (técnica) com a formação geral.

“Poderíamos tentar definir o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade” (SAVINI, 1999, p. 284).

Assim sendo, tal currículo “pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 41).

Conforme Frigotto e Ciavatta (2011) a proposta de integração curricular intenciona, sobremaneira, articular conhecimento, cultura e trabalho, pois essa tríade conceitual, segundo Frigotto Ciavatta e Ramos (2004), forma um eixo para integrar os conhecimentos gerais e específicos, sendo esses conhecimentos vistos como um legado da humanidade, do qual todo e qualquer cidadão deve fazer usufruto constante, já que se tratam de conhecimentos universais e, por isso, inalienáveis.

Nesse contexto, o Documento Base (2007), ao considerar as especificidades dos sujeitos que acessam a Educação de Jovens e Adultos como direito, bem como aqueles que atuam diretamente na mediação pedagógica junto a esses sujeitos, pontua que a organização curricular voltada para o PROEJA não é algo dado, posto

que precisa ser construída coletivamente por todos esses sujeitos e, desse modo, superar os modelos tradicionais, disciplinares e rígidos. Sob a égide desse pensamento, o referido Documento define currículo como sendo:

[...] um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. “Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade” (BRASIL, 2007, p.49).

O currículo nunca é dado a priori, posto que a ação criadora e recriadora dos sujeitos que são potencialmente trabalhados através desse currículo sempre traz algo novo, isto é, mesmo que uma proposta governamental ou internacional, bem como escolar seja criada para o desenvolvimento de um currículo, os sujeitos que o desenvolvem – professores, alunos, técnicos pedagógicos, gestores, etc., sempre imprimem a sua marca, marcas de suas vivências, suas compreensões, as demandas do seu contexto. Acerca disso, Lopes (2000, p. 387) posiciona-se ao dizer que: “Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar”.

Cabe aqui dizer que:

[...] os produtos do conhecimento nunca estão acabados, os processos de formação nunca estão concluídos e as paisagens curriculares nunca estão totalmente reveladas. No entanto a pluralidade de escolhas na feitura dos caminhos é o princípio fundamental de seguir-junto na ventura do encontro que torna possível conhecer-com (MACEDO, 2012, p.13).

O currículo não se constitui mero conjunto de ideias, ele implica simultaneamente projeto e prática. Projeto na medida em que delineia um caminho a ser trilhado para a formação almejada, e prática à medida que exige um conjunto de ações teórico-metodológicas que viabilizem a concretização dos ideários projetados. Daí cabe se pensar o currículo que se propõe a partir de duas indagações basilares: - O que está escrito ou projetado idealmente? E o que está sendo feito ou as práticas desenvolvidas viabilizam a concretização desse currículo proposto?

Dentro desta perspectiva, o currículo, antes de ter implicações e pretensões pedagógicas tem implicações políticas e ideológicas, já que, quando se pensa em

uma proposta curricular, está se pensando em formar um sujeito para uma dada sociedade, o modelo de sociedade que se almeja vai definir que tipo de sujeito formar, bem como o modelo de educação que se vai oferecer para que se forme tal modelo de sujeito. Logo, pensar currículo requer também optar por um paradigma científico em detrimento de outro, seleção ou opção por determinados conteúdos, metodologias e práticas.

Logo, o currículo é um ambiente de disputas por vez e voz, por um poderio, por influenciar, dado a sociedade se delinear a partir das propostas de currículo que são responsáveis por estabelecer um paradigma de humanização e de atuação social.

Os argumentos acima levam a uma questão crucial:

É possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social (APPLE, 2008, p.13).

Sob esse olhar, o debate sobre o currículo integrado, nos últimos anos ganhou destaque nos meios acadêmicos com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, o qual trouxe a perspectiva de formação, integrando os conteúdos da educação geral e formação profissional de modo unificado.

Nessa situação é necessário que desenvolvamos, em termos atuais, uma ideologia que

[...] faça a nossa atenção voltar-se particularmente para cada sala de aula, e cada escola, desde que pensadas como “autônomas”; a busca é por um ensino eficaz, por “aprendizado efetivo”, ou seja, “melhores escolas”. Em busca dos ingredientes da prática mais bem sucedida. [...] do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para atender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática (GOODSON, 2012, pp. 27-28).

Quando se fala em Currículo Integrado, nos vem à mente uma diversidade de questionamentos, entre eles: o que de fato se deseja integrar? E como pode ser feita essa integração?

Remetemos [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 que se pretende então é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas (BRASIL, 2007, p.41).

Nesse sentido, compreender a concepção de Currículo Integrado no contexto da Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos significa acreditar ou desejar que se priorize um Ensino Médio com uma formação humana mais geral e que tal formação seja parte indispensável da Educação Profissional.

A partir dessa constatação, precisamos saber como fazer essa integração, seja dentro do Projeto Político Pedagógico, ou seja, na seleção de conteúdos, bem como na própria organização curricular.

Configura-se de fato, como um desafio, construir um currículo que venha a integrar o conhecimento científico, tecnológico e cultural para a formação de Jovens e Adultos que neste país, já foram excluídos do processo regular de ensino.

De acordo com Silva (2007, p. 15), o currículo implica territórios onde as teorias que descrevem esse currículo estão envolvidas no sentido de obter hegemonia, despindo a sua neutralidade e desvendando a realidade que essa teoria concebe. Dessa maneira, o autor assegura que:

[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2007, p. 16).

Diante deste cenário, entendemos que, na concepção de Currículo Integrado, os conhecimentos de formação geral e específicos não podem ser abordados apenas de forma técnica e instrumental, mas precisamos internalizar a ideia de que essa integração é uma construção histórico-cultural, visto que a sua feitura se dá ao longo do desenvolvimento da ciência e do aprimoramento da tecnologia. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e

específicos seja constituída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

Percebe-se que, num Currículo que se diz integrado, não pode haver uma dicotomia entre concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissional.

Contrária a essa dicotomia, Ramos (2005) afirma que,

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2005, p.120).

Uma proposta assim definida precisa de fato de um currículo que permita ao estudante trabalhador, estabelecer relações efetivas entre a ciência que ele aprende na escola e a realidade que ele vive fora dela.

O desafio é de se construir um projeto político pedagógico que enxergue/perceba o currículo como um elo/conjunto de conhecimentos necessários para formar e qualificar Jovens e Adultos na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que por sua vez, vai exigir que enfrentemos questões delicadas e complexas, as quais se voltam para os conteúdos a serem apreendidos por esses Jovens e Adultos, como também atentar para os procedimentos metodológicos que serão adotados durante o processo de aprendizagem.

O Currículo integrado precisa então, organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam internalizados numa perspectiva de totalidade, onde os componentes curriculares escolares sejam responsáveis pela apreensão dos conhecimentos já constituídos de forma relacional e histórica.

Nesse sentido,

O currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do

pensamento, das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza relacional e biológica (MACEDO, 2009, p. 76).

O Documento Base do PROEJA dentro dos fundamentos políticos-pedagógicos do currículo, considera a educação como um processo que se desenvolve ao longo da vida (BRASIL, 2007, p.41).

Assim, é imprescindível considerar as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, como também estabelecer a relação entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA, procurando direcionar uma organização curricular que permita a participação de todos os envolvidos no processo educacional, para que na coletividade possamos elaborar uma proposta na qual se articule efetivamente, “[...] experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve” (BRASIL, 2007, p. 49).

A concepção da EJA, na perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, ressaltada pelo Documento Base em estudo, foi enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFINTEA realizada em 1977, ao afirmar que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (*In*: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004, p. 42).

Nesses termos, precisamos reafirmar o compromisso em elaborar uma proposta curricular integrada, que agregue conteúdos significativos e necessários, que possibilitem a esses jovens e adultos uma melhor compreensão do mundo em que vivem, numa perspectiva de superação do senso comum pelo conhecimento científico, como também se sintam em condições de exercer o poder político participando efetivamente na sociedade, transformando-a.

Nesse mesmo viés, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), ainda nos chama a atenção, para o verdadeiro sentido da EJA, que tem caráter eminentemente qualificador em suas dimensões: profissional e sócio laboral, visto

que compreende a formação para o pleno exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, de cidadãos conscientes da sua inserção no mundo do trabalho, enxergando-se como elementos fundamentais no processo de produção material e cultural.

Nesse sentido, o modo como se organiza o currículo, exige a participação de todos os envolvidos no processo educacional, visto que, tal organização é que vai influenciar as práticas escolares; estas, por sua vez precisam alterar as relações de poder que se estabelecem em favor das classes dominantes, procurando redefinir o currículo, questionando-o e conseqüentemente construindo uma proposta curricular comprometida com os interesses das classes historicamente excluídas do processo educacional.

Isto posto, vale ressaltar que:

Questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos sejam disciplinares, integrados ou ainda simultaneamente disciplinares e integrados, nos parece mais promissor, inclusive para própria crítica ao currículo disciplinar – e, sobretudo, para a crítica às relações de poder engendradas nas organizações curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Com esse direcionamento, o Currículo Integrado proposto pelo Documento Base, é uma possibilidade de inovação pedagógica na concepção de Ensino Médio visto que abandona a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007, p. 43).

Partindo desse pressuposto de inserção na sociedade, é indispensável que tal proposta esteja comprometida com as particularidades dos sujeitos da EJA, ou seja, é extremamente necessário que conheçamos esses sujeitos, consideremos suas histórias e seus saberes, para que possamos construir uma proposta curricular que expresse efetivamente os conhecimentos necessários à classe trabalhadora, objetivando ampliar suas possibilidades emancipatórias.

Até porque, nesse contexto é importante lembrar que,

Ao concebermos currículo, estamos de forma ineliminável, selecionando e elegendo conhecimentos e atividades pretensamente formativas. Este é um ato de extrema responsabilidade sociopedagógica, com enormes

consequências socioeducacionais e políticas para uma sociedade, para grupos e classes sociais (MACEDO, 2011.p.32).

Nesses termos, entendemos a emergência de um repensar profundo e explicitativo a respeito da construção de propostas curriculares que envolvam os sujeitos e coletivos sociais a partir de experiências colaborativas e verdadeiramente implicadas com a formação do educando jovem e adulto trabalhador no contexto do PROEJA.

4.3 O Trabalho como Princípio Educativo e a formação humanística proposta pelo PROEJA

Entendemos que o Trabalho como Princípio Educativo precisa partir da perspectiva humanizadora da formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando por sua vez trabalho e estudo. Trata-se de pensar o trabalho num contexto social, no qual o trabalhador produza para si e para o outro, onde o produto do trabalho coletivo seja igualmente distribuído.

Faz-se necessário, portanto, pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. (FRIGITTO, 1989).

Ao se refletir sobre o Trabalho como Princípio Educativo, há que se levar em conta uma proposta pedagógica de cunho emancipatório, ou seja, na perspectiva da emancipação humana. Sabemos, pois, que a possibilidade da concretização de tal proposta, poderá ocorrer a partir do momento em que projetos individuais estejam de acordo ou atrelados a uma proposta social construída coletivamente.

Isto posto, vale dar

[...] voz aos estudantes, consulta-los, escutá-los, interpretá-los e dialogar com eles as ações relativas que surge como consequência da necessidade de reconhecer um grupo que se considera esquecido e ao qual tenha sido negado a palavra. É um movimento de identificação do protagonismo dos alunos que pretende produzir a sua participação na tomada de decisões no contexto escolar e de aula (SACRISTÁN, 2013, p.140).

Isso implica garantir o direito, a todos, de acesso ao conhecimento historicamente construído a partir de um elo que entrelace ciência, tecnologia, cultura e humanismo, tendo como prioridade de alcance, o desenvolvimento de sujeitos críticos que tenham plenas condições de compreenderem o mundo e suas contradições, como também construírem seus projetos de vida através das relações sociais estabelecidas com a coletividade, visando à emancipação humana, por meio da transformação social.

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

Esse viés nos remete à escola do trabalho pensada por Gramsci, esta, idealizava proporcionar entre os trabalhadores, uma comunhão de ideias e proposições que pudessem tirar dela energia para viver e lutar. Uma escola que teria naturalmente o trabalho como princípio educativo, sempre pensando o homem enquanto construção histórica, onde sua consciência seria o reflexo da sociedade na qual ele se desenvolve e das relações e experiências sociais por ele acumuladas; um princípio educativo que priorizasse o equilíbrio entre a escola e a vida real.

Creio que será preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologias antiquadas e estúpidas capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida coletiva de modo sóbrio, com o máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento (GRAMSCI, 1987, p.380).

Nesse contexto de trabalho como princípio educativo na escola, Gramsci não deixa de fazer referência ao importante papel do professor. Enfatizou que esse profissional não poderia se resumir a um mero transmissor de conteúdos, mas que seria fundante que o mesmo se apresentasse, ou se dispusesse a ser um intelectual orgânico, que tivesse uma sólida formação histórico-humanista, contemplando também uma instrução tecnológica visando que o mesmo pudesse se apropriar do

princípio didático-pedagógico da escola criando assim, possibilidades outras para a formação do homem coletivo, onilateral.

A partir dessa concepção, a formação para o exercício de uma profissão não pode se voltar única e exclusivamente para a preparação de mão-de-obra para suprir a demanda do mercado de trabalho, como se uma aprendizagem mecânica ou técnica fosse o suficiente. Ressalta, nessa perspectiva, a consciência fundante de uma formação plural, que abrace todos os aspectos do ser humano, que seja proporcionada não apenas dentro de um espaço limitado de tempo, mas que seja efetivada a partir de um espaço-tempo que perspective a formação de hábitos adequados, que vivencie e esteja implicado com todo o processo educativo, objetivando atender a este abrangente mundo do trabalho.

Isto posto, sabemos que a proposta de Educação Profissional técnica de nível médio/ensino médio tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a cidadania é compreendida como uma condição de existência e, assim, os elementos que compreendem o engendramento de um Currículo Integrado são essenciais para não negar ao sujeito acesso ao usufruto dessa cidadania. Logo, a formação na perspectiva da EJA integrada ao Ensino Médio e Profissional precisa garantir um processo formativo que se comprometa com a formação científica, tecnológica, com a cultura de cunho geral, bem como com uma formação para o mundo do trabalho. Entretanto, tal ação formativa necessita, de fato, se comprometer com uma compreensão de ciência, técnica, tecnologia, formação humana e trabalho enquanto aspectos indissociáveis, posto que em tais dimensões encontram-se as múltiplas facetas da formação integral humana.

Assim, a defesa por um Ensino Médio unitário, tem o Trabalho como Princípio Educativo, tal como nos fala Saviani (1989), o qual afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de

produção [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, á medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, pp. 1–2).

Nesse viés, o Documento Base do PROEJA 2007 destaca enquanto princípio de consolidação dessa política, cujo objetivo da escolarização está fundamentado na formação integral do educando, o Trabalho como Princípio Educativo, numa perspectiva de contribuição para a integração social do educando, onde este possa compreender a realidade econômica, política, cultural e social do mundo do trabalho sem resumirem-se a ele, visando esta formação, a atender aos interesses da coletividade, especialmente os da classe trabalhadora, a partir da transformação da sociedade.

Tomando como referência essa realidade, torna-se relevante considerar que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo, tanto na perspectiva do capital quanto do trabalhador. Porém, há que se admitir primariamente que é pela ação vital do trabalho, que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com os outros homens para a produção da sua própria existência. Somos parte da natureza e dependemos dela para produzir a nossa vida. E é justamente pela ação vital do trabalho que nós, seres humanos, transformamos a natureza em meios de vida. Essa realidade conseqüentemente, se configura como categoria ontológica da práxis humana, que por sua vez se manifesta de acordo com o grau de desenvolvimento social construído historicamente pela humanidade.

Vale ressaltar, que o trabalho assalariado se configura como a forma específica da produção da existência humana sob a égide do capitalismo. Então, do ponto de vista do capital a dimensão ontológica do trabalho se reporta à lógica da mercadoria. Dessa forma, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989):

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando homens e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que

podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Nessa perspectiva, em que o trabalho se torna manifestação de vida e, conseqüentemente, ação através da qual o homem permite a si mesmo existir, comprova-se que o trabalho é inerente ao homem. E por ser inerente é ontológico.

Sabemos, pois, que embora o trabalho seja a essência humana, é o homem quem cria essa essência, a partir do momento em que ele faz uso de toda a sua estrutura, física, intelectual, e espiritual para realizar qualquer ação. E como ser de criatividade aguçada, sujeito do seu próprio devir, o homem é capaz de criar e recriar diversas formas de se relacionar com a natureza e com outros seres humanos. Por sua vez, esse processo através do qual o homem se torna capaz de produzir a sua própria vida sofre, naturalmente, transformações necessárias ao longo do tempo, assumindo novas características, revelando-se assim, como um processo histórico.

No seio dessa formação integral o trabalho é visto enquanto instância educativa, formadora de valores, condutas, destrezas, habilidades operatórias de reflexão e crítica, isto é, se constitui como uma ação humanizadora que propicia aos sujeitos o desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, a visão de trabalho instaurada no Brasil durante o período colonial, focava o ato de trabalhar a partir de uma mentalidade moral e religiosa simplista e, doutro modo, por uma concepção de trabalho como atividade meramente prática e de aprendizagem imediata. Tais compreensões são ainda reiteradas pela lógica capitalista de crescimento baseado no valor de troca do trabalho.

No entanto, a abordagem que o Documento Base aqui posto em análise dá a esse trabalho tem como foco sua dimensão educativa e, desse modo, reverbera numa busca ontológica, isto é, numa dimensão criadora. Ninguém melhor para definir essa ontologia do trabalho que Karl Marx (1983), quando esse coloca que o homem torna-se humano a partir do trabalho, argumentando que esse trabalho consiste num processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo e, por isso, aprende através dele.

Assim sendo, essa ontologia implica compreender que o trabalho em sua dimensão educativa:

[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153).

Na perspectiva marxiana, o trabalho é fonte de plena realização, por isso, a produção deve se constituir enquanto atividade criadora, e não de como mera reprodução. Sob esse olhar, o trabalho é a expressão da práxis, no seio da qual há uma mútua relação entre o homem, a natureza e os outros homens. Nesse processo, o homem transforma os outros e a si mesmo.

Observa-se, que dentro da perspectiva marxista, o trabalho se constitui como um “meio” de criação do bem estar do homem, porquanto é justamente por intermédio dessa capacidade criadora inerente ao trabalho que o homem se diferencia dos outros animais. Tal capacidade criadora se faz central na vida do homem, pois é mediadora, logo responsável por gerar meios para que a humanidade supere suas necessidades e garanta uma vida melhor.

Nesse contexto, percebemos que em todas as sociedades, desde a primitiva, até a atual, capitalista, o homem trabalha. O trabalho sempre prevaleceu como eixo central das relações humanas. Fica claro nesse contexto, a dimensão ontológica do trabalho, visto que não é possível que o homem viva sem trabalhar. Por sua vez, o modo como ele se organiza para produzir a sua própria existência é que se diferencia entre si, evidenciando-se assim a sua dimensão histórica, porque esta organização está em constante transformação.

Nesse sentido, se é necessário ao homem produzir a sua própria existência, é indispensável também que ele aprenda como fazê-la, até para que possa garantir a continuidade do processo com segurança. Assim, é pertinente dizer, que a educação está diretamente ligada ao processo de trabalho, ou ontologicamente ligada a este processo.

Vale afirmar então, que os espaços escolares, locais em que os homens por excelência constroem e têm acesso ao conhecimento sistematizado e produzido historicamente, se configuram como centros de formação em que o trabalho pode e deve ser um dos princípios que orientam os processos educacionais.

A escola se constitui no mecanismo por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos instrumentais necessários para a sua inserção efetiva na própria sociedade (SAVIANI, 2003, p.136).

Assim, partindo dessa premissa, considerando o trabalho enquanto produção individual e coletiva da existência humana e enxergando o seu caráter formativo, o mesmo precisa ser tomado sim, como princípio educativo, na medida em que pode criar possibilidades de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, indispensáveis para a participação na vida produtiva da sociedade contemporânea.

4.4 PROEJA - Enredamentos e entremeios que perspectivam o Currículo Integrado e o Trabalho na sua Instância Educativa

O Documento Base (2007, p. 38) quando aborda os princípios que fundamentam a proposta do PROEJA, traz como quarto princípio “O Trabalho como Princípio Educativo”, evidenciando que:

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.

Portanto, dizer que o homem se humaniza se constrói como ser social por meio do trabalho, é afirmar o Trabalho como Princípio Educativo, enfim, é reconhecer que

[...] o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana. Portanto, o trabalho deve ser o centro da formação humana em todo o ensino médio e não apenas naquele que tem o adjetivo de profissionalizante. Ter o trabalho como princípio educativo implica compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade. Assim, a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano que fundamentam o processo de socialização (PARANÁ, 2006, p. 22).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) partilham da ideia de que na cultura educacional brasileira há uma interpretação confusa acerca do trabalho enquanto instância formativa, uma vez que, segundo os autores, em certa medida, o potencial formativo e criador do trabalho se perde através das relações de exploração capitalista, e doutro modo, as intervenções dos organismos internacionais de financiamento acabam reforçando essa nefasta ideologia e, desse modo, interfere nas tomadas de decisão que poderiam guiar a educação no Brasil a partir de ações independentes que emergissem das demandas enxergadas pelos nossos governantes em conjunto com os movimentos sociais e não por olhares estranhos à nossa realidade.

Frigotto (1989), ao falar dessa vicissitude capitalista de pôr o trabalho na condição de fragmentação de funções especializadas e autônomas, traz dois argumentos para tal oposição. Num primeiro momento, tece uma crítica à ideologia cristã e positivista, a qual postula que “todo trabalho dignifica o homem”. Em defesa do trabalho produtivo, isto é revestido de uma dimensão criadora, o autor assim pontua:

Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral (FRIGOTTO, 1989, p. 4).

Num Segundo momento, Frigotto (1985) demonstra preocupar-se com um olhar político e analítico sobre as condições em que trabalho e educação são desenvolvidos na sociedade capitalista brasileira. Com efeito, o autor está interessado em desvelar “[...] como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores [...] [afinal] é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178).

Pensar o Currículo Integrado implica, em certa medida, buscar no ideário da politecnia, essa virtude e tentativa de garantir ao sujeito jovem e adulto uma educação complexa, que vise a, sobretudo, formar pessoas com capacidade de resolver problemas, de pensar com lógica e criatividade, sujeitos que sejam capazes de atuar para além de fórmulas e formalidades. O conceito de politecnia sugerido aqui a fim de se compreender a real pretensão de uma proposta integrada de

currículo se justifica, pois, grosso modo, a visão politécnica tem a ver diretamente com a superação da visão dual entre cultura geral e cultura técnica.

Ao pensar o trabalho sob um prisma educativo, a politecnicidade traz uma enorme luz e por isso, os liames dessa politecnicidade com o Currículo Integrado se evidenciam, à medida que se compreende a educação escolarizada numa visão politécnica, a qual objetiva a formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, conjugando estudo e trabalho.

Por isso, as concepções de Currículo Integrado e de Trabalho como Princípio Educativo se encontram enredadas, imbricadas, entrelaçadas, se levarmos em conta que todas as considerações feitas até aqui mostram que o currículo integrado visa dentre tantas, sobretudo, a superação dessa arraigada dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como, em tom de sinonímia a uma compreensão unitária e ou complementar entre cultura geral e cultura técnica.

Acerca dessa superação, Rodrigues (1998) define o termo politecnicidade a partir da consulta a vários pesquisadores, focando seu entendimento justamente na superação desse nefasto dualismo entre teoria e prática, saber técnico e saber propedêutico.

[...] o que sobressai pela majoritária concordância entre os pesquisadores é a natureza daquela profissionalização. É consensual que o conceito da formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho (RODRIGUES, 1998, p. 24).

O que se pretende de verdade quando se compreende os enredamentos, isto é a inseparabilidade ou intercomplementaridade entre Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo é evidenciar que a essência de todo fazer humano é a reflexão, a produtividade que se revela por meio de um agir consciente do valor e dos sentidos das ações empreendidas. A politecnicidade, nesse sentido, desvela muito bem a intenção do capitalismo quando torna o trabalhador num mero executor de ações, expropriando-o do sentido pessoal, histórico e político do seu trabalho, vindo a torná-lo alienado.

Na defesa dessa apropriação consciente do trabalho pela humanidade, pelo sujeito que, ontologicamente, produz criativamente e via tal produção ressignifica a

sua relação com a natureza e com seu semelhante, Saviani (2003) define politecnicidade dizendo:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

A politecnicidade refuta toda e qualquer visão unilateral proposta pela lógica capitalista em que o sujeito é visto como objeto e não sujeito de um processo de desenvolvimento. Propostas de educação profissional que se delineiem a partir de uma concepção de desenvolvimento que exclui os indivíduos enquanto produtores/atores legítimos e, por isso, sujeitos de direito, dignos de fazerem usufruto desse desenvolvimento, são descartadas dentro dessa visão produtiva e não produtivista de educação. Nessa perspectiva de politecnicidade, o trabalho está revestido de uma dimensão educativa e, dessa forma, não se concebe desenvolvimento meramente econômico, o desenvolvimento engloba, sobretudo, o desenvolvimento das pessoas enquanto cidadãos de direito. A lógica de mercado que visa ao mero crescimento econômico é descartada nesse contexto, posto que o sujeito é usado como simples reproduzidor de ações mecânicas, em detrimento da compreensão histórica, sociocultural e política do seu trabalho.

Assim, pensar o Currículo integrado no contexto do PROEJA exige uma profícua discussão epistemológica que refute essa tão arraigada ideia de que a educação para o público jovem e adulto que se encontra em distorção idade/série pode e deve ser uma educação meramente laboral, onde se suprima ao máximo os conhecimentos de cultura geral e humanística, afinal o que está circunscrito a esse discurso ideológico é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional básica e formação acadêmica.

É como se estivesse no inconsciente coletivo que educação é um favor e não um direito dos menos abastados, então, vamos formar os pobres a partir de uma educação barateada e eminentemente prática. Afinal, as elites mantêm seus privilégios mantendo o conhecimento científico, das artes e da cultura geral, das

tecnologias e das elaboradas técnicas que fazem a produção avançar como códigos velados, justamente porque, alienada desses bens simbólicos e socioculturais, a classe popular sempre vai servir de massa de manobra, de pura e simples mão de obra barata que aumenta o patrimônio e o poderio dos mais abastados e, conseqüentemente, torna os menos escolarizados e, por isso, mais pobres, eternos dirigidos.

Criticando essa educação dual, posto que faz distinção entre os sujeitos a partir de uma lógica classista, o Documento Base (2007, p. 35), ao se reportar à integração no PROEJA, aponta essa enquanto

[...] um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres.

É nessa intenção de romper com essa dualidade entre cultura geral e cultura técnica ou, melhor dizendo, desmistificar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual que a proposta do Documento Base aponta, no sentido global do seu texto, para essa confluência entre conhecimento, cultura e trabalho, denotando que a composição desse currículo que pretende desenvolver integralmente os sujeitos necessariamente deva se pautar nessa tríade. Acerca dessa tríade conceitual, é mister que se tome tais conceito enquanto categorias de análise, entendendo que essa rede conceitual é muito significativa para tecer os possíveis sentidos do currículo integrado em seus entremeios com o trabalho na sua dimensão educativa.

O texto do Documento Base é taxativo no que se refere aos objetivos da integração e da busca do trabalho como instância educativa não pensando o desenvolvimento e a produtividade unicamente a partir da lógica de mercado, não visando unicamente aos interesses do capital. A produtividade e o desenvolvimento são pensados enfaticamente via o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos.

O que o Documento diz almejar em seu texto é, sobretudo, a construção de um modelo societário mais ético e humano, comprometido com as diferenças e peculiaridades, não necessariamente negando as relações mercadológicas e capitalistas, mas, pensando-as especialmente em função do desenvolvimento

compreendido enquanto um usufruto dos sujeitos e não como expropriação do que esse produz a partir de seu trabalho.

Esse projeto almejado precisa romper com o imperialismo cultural e financeiro que os países desenvolvidos exercem sobre aqueles que estão em franco desenvolvimento e, de modo acentuado, sobre aqueles que estão à margem do desenvolvimento. Mais uma vez, reiterando que desenvolvimento econômico sem desenvolvimento humano é puro e simples engodo. Por isso, a Educação Básica em sua integração com a Educação Profissional sob a ótica do projeto formativo do PROEJA precisa se imbuir de formar sujeitos não para mera adaptação ao mercado, mas desenvolvido em seus vários potenciais.

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 32).

Formar esse sujeito proposto pelo texto acima exige acionar com diligência as funções reparadora e equalizadora, trazidas no Documento enquanto um dever do Estado de garantir a educação como direito de todos, levando-se em conta que o público da EJA não teve acesso à educação formal na idade dita regular, fator que contribui fortemente para a exclusão desses sujeitos dos bens culturais, econômicos, sociais e políticos.

Além dessas funções, o referido Documento aponta ainda a função qualificadora, a qual nos faz refletir sobre o valor e a qualidade da formação escolar dispensada ao público da EJA, cujas práticas pedagógicas tendem genericamente a formar sujeitos para meras tarefas práticas, para serem serviços tarefeiros, numa lógica de mercado em que cabe ao pobre simples ocupações que não exijam reflexão e conhecimento técnico científico. Daí, em muitos cursos de Educação de Jovens e Adultos os educandos serem como não muito hábeis para as áreas do conhecimento que exijam reflexão, rigor científico, crítica; essa ideologia é mascaradora das desigualdades e serve à manutenção do *status quo* de um grupo a

quem interessa estar sempre nas funções de mando e como elite dirigente, definindo inclusive o que é interessante ao pobre aprender para subsistir, sempre em nome da lógica do capital.

Pensando nessa dívida social com essa parcela de pessoas a quem foi durante muito tempo negada a cidadania, posto que a escolarização foi suprimida e desigual, as funções reparadora e equalizadora juntamente com a função qualificadora dão um sentido maior ao intento do Currículo Integrado, quando esse aciona o ideário de conjugar conhecimento, cultura e trabalho à medida que essa tríade compromete a ação pedagógica e educativa como um todo com esse projeto societário em que os cidadãos gerem suas vidas com autonomia, pois os conhecimentos adquiridos via escolarização, por não serem alheios às vivências desses sujeitos, servem como lentes que medeiam a compreensão da realidade e a função da escolarização não se restringe a preparar indivíduos para o exercício de funções fixas no mercado ou, de outro modo, para preencherem as exigências e demandas cada vez mais transitórias do mundo do trabalho.

Nesse viés, a concepção de Educação expressa pelo Documento Base engloba a rede conceitual – conhecimento, cultura e trabalho, como podemos ver no trecho que segue: “a educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (grifos nossos) (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 31).

Vemos no texto do Documento o sentido da educação sendo sintetizado no tripé *conhecimento, cultura e trabalho*. Tais conceitos são propostos visualizando uma ação para além de uma simples oferta de educação escolar dita de qualidade, esse ideário trino se volta com veemência para a formação do cidadão de direito, entendendo que nesses três princípios estão os instrumentos para a sua constituição. Nesse sentido, a política de integração curricular propõe uma formação que contemple os sujeitos em suas múltiplas dimensões, ao contrário de uma política curricular fragmentária, em que há uma supervalorização da cognição em detrimento de outras potencialidades humanas.

Nesse sentido, o Currículo Integrado tem a ver com a integração dos vários saberes, capacidades e potenciais do ser humano, ele é, em si, a compreensão de que:

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

Isto posto, quando se fala em conhecimento se fala em ciência, contudo o Documento Base não demonstra entender conhecimento como produção unicamente de uma ciência clássica e academicista. Conhecimento, considerando as várias pistas linguísticas do Documento Base, refere-se a uma gama de saberes que os sujeitos constroem em sua vida cotidiana, frente às necessidades próprias da subsistência e da existência. Até porque essa concepção de conhecimento para além da compreensão tradicional se revela quando o Documento (p. 49), ao se referir à estrutura do Currículo no PROEJA diz:

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar”: a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDBEN, *apud*, DOCUMENTO BASE, p. 49).

O referido Documento diz ainda:

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007, p. 36).

Ao atentarmos para esses dois trechos do Documento, é fácil perceber uma compreensão de conhecimento também com saber tácito, como resolução de situações que os indivíduos engendram nem sempre por meios convencionais, mas por estratégias bem pessoais e peculiares ao seu contexto de vivência. A ciência

não é negada como conhecimento válido, porém o texto do referido Documento aponta para a necessidade de partilha e de socialização desse saber, no sentido de retirá-lo da redoma e da condição de privilégio da elite dirigente desse país.

Segundo, Colontonio (2010, p. 35):

O eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia foram construído como um discurso contra-hegemônico, desafiando as conotações instrumentais que a educação profissional adquiriu durante as reformas da década de 1990. Aqueles intelectuais silenciados pelas ações reformistas deste período conseguem novo fôlego após a eleição do governo Lula em 2002, que prometia a valorização da formação integral dos trabalhadores.

A concepção desse eixo acaba se retraduzindo, de modo simplificado, a nosso ver, como conhecimento, cultura e trabalho, se considerarmos que a ciência e a tecnologia se constituem como ramos do conhecimento e de igual modo não se dissociam de trabalho e de cultura.

Ao colocar como se deu a constituição desse eixo, a autora se remete à década de mil novecentos e noventa, quando do governo de Fernando Henrique Cardoso; época em que a América Latina viveu intensas políticas de reforma educacional, política reformista essa demasiado influenciada por organismos internacionais e caracterizada sobremaneira pela propalada pedagogia das competências, a qual foi o mote das reformas estruturais e curriculares do Ensino Médio, tendo com marca maior a negação da educação científica humanista. Como se pode ver, “a década de 1990 alçava novas formas de expansão educacional que reforçavam a relação direta entre educação e progresso, sem privilegiar a formação integral almejada pela classe trabalhadora” (COLONTONIO, 2010, p. 35).

Dentre os intelectuais silenciados pelas ações reformistas da década de mil novecentos e noventa, trazidos no texto de Colontonio (2010), destacamos Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Nogueira Ramos, autores muito respeitados dentro da produção acadêmica sobre Educação Profissional e Integração do Ensino Médio. Tais autores têm uma história de luta desde a década de mil novecentos e oitenta, quando, lutando pela redemocratização do país, intentavam com obstinação a conquista do direito de educação integral dos trabalhadores, posto que, como já foi dito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de

dezembro de 1996, se voltava muito mais para o progresso e desenvolvimento econômico em detrimento da formação integral que os trabalhadores buscavam.

Fica então claro para nós por que a base teórica que fundamenta o Documento Base e demais Documentos Oficiais acerca de Educação Profissional e Integração do Ensino Médio é devidamente centrada nessas autoras.

Defensores do currículo integrado e, conseqüentemente, do Trabalho como Princípio Educativo Frigotto, Ramos e Ciavatta (2004) veem na relação entre trabalho, cultura e ciência a possibilidade de uma extinção definitiva dos modelos educacionais definidos apenas pelos interesses de mercado e, concomitantemente, a possibilidade da formação humanística necessária à formação da consciência crítica sobre o trabalho ontológico.

Para esses autores, o trabalho é, potencialmente, um núcleo da educação, entretanto, existem na sociedade capitalista relações que desfavorecem este olhar, cabendo às escolas e aos professores uma maior atenção sobre a valorização do trabalho ontológico.

Desse modo:

O conceito de ciência estaria diretamente ligado ao conceito de trabalho *histórico*, aquele considerado como força específica para um processo produtivo. Assim, ciência comportaria “conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2004, p. 47).

No bojo desses conhecimentos produzidos e legitimados socialmente nós temos a cultura, a qual revela todo um fazer material e simbólico de um povo. A cultura no Documento é entendida também não unicamente como cultura clássica e erudita, compreende-se como cultura manifestações de todo os povos, independente de seu poderio socioeconômico, de sua visibilidade. Pensar essa cultura considerando o fazer material e simbólico de todos os grupos sociais sugere que se possibilite acesso também à cultura clássica a todos indistintamente bem como a divulgação das culturas marginalizadas e silenciadas e:

Isto remete ao reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, muitos deles interditados aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente – disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Se esta precisa ser uma referência para o currículo do ensino médio com educação profissional,

exige também reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 42).

A análise do trecho acima alerta para a necessidade de dar acesso aos sujeitos jovens e adultos a bens culturais que parecem velados e ou restritos a um pequeno grupo, bem como tornar presente no círculo de manifestações tidas como culturais outros saberes e fazeres de grupos distintos. É mais uma vez o aspecto da inclusão, tão difundido no texto do Documento.

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

Considerando toda a tessitura até aqui formuladas, o currículo Integrado é uma proposta que evidencia a formação dos sujeitos a partir de um conhecimento situado historicamente, a qual gera um fazer pedagógico que pensa, sobretudo, a formação de alguém que é visto para além de um profissional, alguém que é mais que cognição. Formar integralmente é pensar nas múltiplas dimensões do sujeito. Daí, Machado (2006, p. 64) conceituar currículo integrado de modo tão completo e complexo:

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. Para tanto, é preciso que a prática pedagógica e as alternativas de ação didática sejam sistematizadas se efetivamente se quer que os horizontes dos conhecimentos dos alunos sejam ampliados, que estes compreendam os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de trabalho e que discutam as alternativas que se apresentam.

Há ainda que se considerar, então que:

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função

dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Dada a essa complexidade o desenvolvimento do currículo integrado é atrelado a práticas interdisciplinares, até porque integrar exige desenvolver o ser em potenciais múltiplos e, logicamente exige que as ciências, os diversos ramos do saber se entrecruzem, afinal a vida é interligada e não compartimentalizada.

Quando Frigotto, Caivatta e Ramos propõem focar a Educação Profissional de Nível Médio por meio do eixo ciência, cultura e trabalho têm como evidente o valor universal desses três elementos na construção do conhecimento humano, o que nos leva a compreender que a universalidade deste conhecimento é uma via de democratização do ensino.

Em vista do exposto, o Documento Base (2007) ao propor que a prática educativa no PROEJA se dê a partir de um Currículo Integrado e do Trabalho com Princípio Educativo, percebe a educação enquanto prática de vida e não como uma preparação amorfa para um segmento da vida, encontrando na integração curricular elementos para a formação de um ser humano pleno, no sentido de não separar a ação da concepção, isto é, não isolar o agir do pensar e, por isso, evitar que continue a existir uma escola para formar a elite dirigente e outra para formar os dirigidos.

O texto do Documento mostra que Trabalho e Educação não se separam, pois o conhecimento e toda uma gama de saberes úteis ao desenvolvimento da vida humana são cunhados por meio do trabalho em suas vertentes, material e imaterial. A educação em sua essência é fruto de conhecimentos e fazeres que são sempre trabalhosos e, por isso, envoltos de uma dimensão educativa, posto que têm um sentido, uma razão de ser; a formação humana sempre combina estudo e trabalho, pois nenhuma obra, nenhum labor prescinde da reflexão, de uma elaboração teórica acerca de si. Saber e buscar o sentido das coisas, dos seus fazeres e criações é inerente ao ser humano.

Assim sendo, Trabalho e Educação estão sempre imbricados porquanto, por intermédio deles, o homem se constitui como humano, visto que a apropriação da cultura é fruto dessa relação Trabalho X Educação.

Nessa perspectiva de formação, insistimos que o trabalho enquanto instância educativa nos seus sentidos histórico e ontológico, precisa ser princípio organizador da proposta curricular do Ensino Profissional Integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visto que, tal proposta se configura como instrumento concreto e efetivo de superação de um ensino livresco, enciclopédico, que por sua vez impede os educandos de inter-relacionar concretamente a ciência que aprendem na Instituição Escolar com a realidade que se deparam fora dela.

Percebe-se que dentro da proposta do Documento Base, o aspecto central que deve caracterizar o Currículo Integrado, é necessariamente uma formação humana mais geral, que inter-relacione a tríade, conhecimento, cultura e trabalho, posto que será esse entrelaçamento epistemológico, que possibilitará a formação de um eixo que integrará os conhecimentos gerais e específicos, social e historicamente construídos, que se constituirá de fato e de direito como ações significativas e humanizadoras, que por sua vez, propiciarão aos sujeitos o desenvolvimento de suas potencialidades.

Sabemos, pois, que é por intermédio do trabalho que o homem molda e configura seus planos e sonhos, com o objetivo de suprir e saciar as suas necessidades existenciais. Portanto há de se aceitar o dito por Gonzaguinha (compositor), em sua poesia musicalizada, que tem por título: “O homem também chora”. Nessa música, o compositor afirma: “O homem se humilha se castram seus sonhos/ Seu sonho é sua vida e a vida é o trabalho. E sem a sua honra, se morre, se mata”.

Nessa perspectiva, se colocar diante e a favor de uma proposta de Currículo Integrado no contexto do PROEJA, tendo o Trabalho enquanto Princípio Educativo implica, necessariamente, buscar no ideário da politecnia uma concepção de formação humana de educação escolarizada, que priorize ou privilegie todos os aspectos que compõem o ser humano, a saber: físico, mental, intelectual, espiritual, laboral e político, com o intuito de superar a visão dual entre cultura geral e cultura técnica, como também a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual.

Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à

sua historicidade, finalidades e potencialidades (FRIGOTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, pp. 19– 62).

Diante dessa realidade, e visando colaborar de forma efetiva para uma formação humana verdadeiramente emancipadora, numa perspectiva de Trabalho como Princípio Educativo dos processos de formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, necessário se faz compreender que cabe às instituições educacionais, particularmente as públicas se comprometer com uma formação de caráter desafiador que por intermédio de uma proposta curricular integrada valorize a diversidade e possa também levar em consideração a cultura, as crenças, os saberes e os valores do público ao qual se destina. Afinal a formação precisa englobar aspectos holísticos, posto que a técnica, o saber sistemático não é a única via de preparação dos sujeitos para viver e conviver.

Neste caminho, as itinerâncias formativas indicam que,

[...] sairmos de nós mesmos, nos deslocarmos, viajarmos até o outro e voltarmos um outro é um exercício importante de implicação/distanciação para que a formação intercrítica seja possível, ou seja, a formação pautada no aprender com, no poder com (MACEDO, 2011, p.127).

Assim sendo, a proposta do Documento Base PROEJA, 2007, apresenta concretamente possibilidades de educação, enquanto prática de vida, a partir de um entrelaçamento entre Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo, a uma população colocada à margem da sociedade e que claramente pode enxergar nessa política educacional a garantia jurídica dos seus direitos sociais, éticos e políticos.

Nesse contexto a formação profissional direcionada ao Ensino Médio que abraça as especificidades da Educação de Jovens e Adultos se apresenta enquanto necessidade permanente não só pela urgência de milhões de jovens e adultos que a procuram e dela precisam como também pelas carências econômicas, pela mudança constante na forma de organização dos processos de produção que, inevitavelmente, vão exigir desse público uma política de formação profissional perene que responda ou corresponda às emergências do exercício pleno da cidadania, o que implica como insistentemente dissemos até aqui, a compreensão da formação para além dela mesma.

CAPÍTULO 5

COMPREENDENDO E DESVELANDO NO PROEJA OS FIOS QUE ENTRELAÇAM O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CEEPS: a prática, os sujeitos e os pressupostos teóricos

É fundante que tenhamos consciência de que a análise e a interpretação de conteúdos, numa perspectiva de etnopesquisa crítica, se dão em todo o processo da pesquisa e a partir da compreensão dos etnotextos humanos. Afinal, é salutar destacarmos que as ações, compreensões e formas de ver dos sujeitos estão permeadas por suas subjetividades, crenças, valores e por todo um sistema de signos e sentidos que vão sendo construídos ao longo desse complexo e inconcluso processo de existência humana.

Nessa perspectiva, a análise se apresenta enquanto movimento incessante do início ao fim, sendo que em determinados momentos tende a se densificar e a apresentar um conjunto relativamente estável de conhecimentos. Entendemos que no processo de levantamento, de análise e de apreciação dos dados colhidos o sujeito pesquisador busca uma miríade de formas para compreender os fenômenos e atribuir sentidos àquilo que os sujeitos que compõem o seu universo de pesquisa expõem.

Assim, é no processo de idas e vindas, por meio de ponderações, ensimesmamentos e elucubrações, com auxílio das teorias e da sua experiência como pessoa humana, que esse pesquisador engendra uma gama de princípios, noções e postulados cuja função maior é ampliar sua compreensão acerca dos fenômenos que as falas e posturas dos sujeitos sugerem.

Desse modo, não pretendemos com essas reflexões sobre as compreensões e falas dos docentes do CEEPS, obtidas por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada e de um grupo focal, alimentar uma recaída no conteudismo descontextualizado, consubstanciado na análise reduzida [...], destacando-as de suas indexalidades culturais e dos significados produzidos em contextos (MACEDO, 2010).

Estamos cientes de que, para realizarmos a análise e a interpretação das compreensões dos atores sociais entrevistados a respeito do currículo integrado e

sua inter-relação com o ideário de trabalho como princípio educativo, teremos uma tarefa árdua, porquanto entendemos que a compreensão é do âmbito da experiência do sujeito histórico, e nós, enquanto pesquisador não temos acesso direto à compreensão desses sujeitos. Por isso, se faz necessário criarmos instrumentos e dispositivos que nos possibilitem trabalhar o mais aproximado possível das intenções e escolhas desses sujeitos históricos, sujeitos estes que, por sua vez, não podem ser considerados como idiotas culturais, porque em essência possuem seus etnométodos, suas maneiras de compreender e resolver interativamente as questões que permeiam o seu cotidiano e o seu fazer pedagógico.

Entendemos, pois, que por estarmos inseridos numa comunidade acadêmica, permeada por suas responsabilidades, por suas contradições, por suas perspectivas culturais, bem como por suas especificidades históricas e ético-políticas, nos será cobrado certo rigor na análise dessas compreensões, rigor este que precisa perpassar e construir os caminhos da pesquisa que, por sua vez, nos possibilitará construir a qualidade fundante e imperativa na produção do conhecimento e suas consequentes implicações.

Vale ressaltar que, quando adentramos a essa perspectiva de rigor epistemológico, metodológico, ético e político, a qual referencia socialmente a pesquisa qualitativa, não podemos confundir tal rigor com uma rigidez inflexível, muito menos com a busca de um conhecimento dito puro, livre de subjetividades, tendo em vista que, nesse contexto de pesquisa, sempre estarão presentes as contradições e ambivalências que naturalmente contribuem para alterar a realidade humana.

Nesse sentido, é importante considerar que:

A pesquisa, segundo nossas posições, é acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de agrupamentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É nesse movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser construída. (MACEDO, 2009. p. 86).

Assim, nós compreendemos que existem maneiras diversas de se construir rigor na pesquisa qualitativa, e este rigor outro, por sua vez, de uma forma dialógica e dialética, procura colaborar para a desconstrução de qualquer rigidez presente na

política linear, verticalizada e inflexível de compreensões das realidades. É preciso, nesse sentido, nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade do fenômeno pesquisado. “Nesses termos consideramos fundamental numa pesquisa, é não confundir realização com acabamento” (MACEDO, 2002; 2007).

5.1 O currículo Integrado e o Trabalho como Princípio Educativo a partir das compreensões dos sujeitos históricos do CEEPS

Nessa itinerância formativa que envolve os sujeitos históricos do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde, quando se trata de nocionar currículo integrado, onde nesse primeiro momento analisamos as compreensões desses sujeitos históricos, a partir da entrevista semiestruturada, percebemos que tais educadores, no contexto do PROEJA a partir de suas leituras, compreensões e experiências entendem esta noção subsunçora como sendo teoricamente uma concepção de aprendizagem que cria possibilidades para que os jovens e adultos trabalhadores tenham acesso de forma integrada aos bens científicos e culturais da humanidade, e ao mesmo tempo realizem sua formação técnica profissional.

Nessa perspectiva, percebe-se que, as compreensões advindas dessa investigação criam possibilidades de dar aos sujeitos da EJA, uma maior visibilidade no contexto do PROEJA. Certamente que, tal evidência vai contribuir para que esses profissionais possam ressignificar a sua prática pedagógica direcionando o trabalho na perspectiva do Programa. Essa movimentação de saberes, por sua vez pode colaborar significativamente para a construção de um currículo, que enxergue esses sujeitos históricos como construtores de conhecimentos, de significados outros, de culturas e de visões de mundo que os possibilitem reconhecer o ser humano de forma geral e o educando especificamente, como um ser social e histórico que precisa desenvolver todas as suas dimensões e potencialidades humanas.

Outra aquisição significativa, nesse contexto, é ainda a possibilidade de se problematizar a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, tendo em vista a emergência de superarmos os preconceitos que envolvem essa Modalidade de ensino, perspectivando como desafio uma proposta curricular integrada que envolva os jovens e os adultos do PROEJA, a partir de um

diálogo pedagógico-formativo entre professores, alunos, gestores e os demais sujeitos históricos envolvidos com o processo.

5.2 Compreensões sobre Currículo Integrado no PROEJA

Ao buscarmos junto ao grupo de docentes do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde que compreensões há sobre Currículo Integrado, tivemos posicionamentos que podem ser apreciados a partir dos fragmentos a seguir:

[...] currículo integrado em minha opinião, nada mais é do que a formação do indivíduo trabalhador. É uma formação geral. Tem que ser integrada. Tem que ser com as disciplinas da base, as disciplinas propedêuticas que vão dar o conhecimento geral para esse indivíduo, e as disciplinas de formação técnica específica. (Professor A)

[...] então eu acho que a proposta é você integrar da melhor forma possível para que eles tenham o conhecimento tanto para o nível técnico, quanto para o nível médio. Tem que integrar para que o aluno saia com os conhecimentos para o ensino médio e para o nível técnico. (Professor B)

Entendo que o currículo integrado vai fazer um link de todos os conteúdos que a gente tem ali colocados, as disciplinas técnicas e as propedêuticas. Já que é educação profissional é preciso ter essa preocupação em preparar ele para o mundo do trabalho. (Professor C)

É um currículo que na prática, no dia a dia tem uma preocupação de fazer esse diálogo constante entre as disciplinas do núcleo comum com as disciplinas da educação profissional, ou seja, as disciplinas técnicas. (Professor D)

Eu acho que o currículo integrado é a junção das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, como se elas se alinhassem para a formação do aluno. (Professor E)

Ao tomarmos por análise esse conjunto de falas é possível inferir dele uma significativa noção subsunçora – *A Concepção de Currículo Integrado enquanto Complementaridade entre Formação Propedêutica e Formação Técnico-Profissional*. Visualizamos, nas respectivas falas dos atores sociais entrevistados, que se apresenta uma correlação de ideias e concepções, referentes ao que os mesmos entendem por Currículo Integrado. Quando levamos em conta todas essas considerações, percebemos que esses sujeitos estão teoricamente embasados

acerca do intuito da proposta integrada no que se refere a relacionar mutuamente os conhecimentos da formação geral com os conhecimentos da formação profissional, a partir de um diálogo constante, numa perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Há que se considerar também, nessas falas, a noção fragmentada que se apresenta de currículo integrado enquanto justaposição de componentes curriculares sem uma problematização das condições existenciais dos sujeitos trabalhadores a quem se destina tal modalidade de ensino.

Nesse contexto, entendemos que o currículo integrado precisa fazer parte de um conjunto estruturado de aprendizagem sistematizada, que objetiva oferecer possibilidades de uma educação contempladora das diversas formas de conhecimento produzidas pela atividade humana, priorizando um olhar progressista de educação, ao tempo em que opta por não separar o conhecimento científico, daqueles adquiridos pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais.

Com esse viés, o currículo integrado perpassa necessariamente pelo descentramento do currículo dos objetivos restritos do mercado de trabalho e volta-se para a formação humana em suas múltiplas dimensões. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens e adultos que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

A partir dessa premissa, quando os atores sociais entrevistados eivados de seus saberes experienciais se sentem empoderados de conhecimentos outros que lhes permitem definir currículo integrado, percebemos que essa implicação se refere ao diálogo constante entre as disciplinas propedêuticas e as especificidades técnicas. Pode não estar explícito nas suas falas, no entanto, durante o nosso diálogo interativo pude perceber que tais sujeitos históricos procuram, de acordo com as suas possibilidades intelectuais, abordar essa temática de forma mais contextualizada com o objetivo de criar um espaço que favoreça a ampliação da leitura de mundo dos educandos para que, a partir dessa, tais educandos possam refletir sobre aquele, transformando-o, quando entender necessário. Trata-se de

formar um profissional consciente do seu valor social e apto a lutar em favor da coletividade. Essa proposta, por sua vez revela que,

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado à sua política. Formação que, nesse sentido supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, a integração curricular no contexto do PROEJA, requer um olhar outro, a partir de uma leitura da realidade concreta, com a efetiva participação dos atores sociais comprometidos com a aprendizagem, procurando desvelar as especificidades dessa formação, entendendo a necessidade de rompermos com as fragmentações que dificultam o processo de organização do conhecimento, bem como a compreensão da complexidade que envolve a proposta curricular integrada. Com esse viés é “pertinente considerar impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (MORIN, 2012). Ainda percebendo a inseparabilidade do diálogo relacional entre os componentes curriculares, científicos e técnicos.

Partindo desse contexto de complexidade formativa e compreendendo que a realidade se traduz no interpretado, nós entendemos que os sujeitos sociais e históricos que compõem o universo da nossa pesquisa percebem que a proposta do PROEJA difere das demais propostas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, visto que àquela está para além da formação técnico–propedêutica. Esta formação por sua vez, se diferencia dos projetos vinculados unicamente aos interesses de mercado, voltando-se para um princípio de organização do conhecimento escolar que cria possibilidades de compreensão das complexas relações que compõe a realidade desse abrangente mundo do trabalho e ainda cria condições para a emancipação dos educandos trabalhadores, tendo necessariamente um caráter transformador e evidenciando o trabalho como um eixo fundante do processo educacional.

5.3 A diferença do PROEJA em relação às demais propostas de Educação de Jovens e Adultos.

Ao convidarmos os docentes para refletirem sobre em que medida o PROEJA se diferencia das demais propostas de Educação de Jovens e Adultos, esses se posicionam destacando a realidade do aluno trabalhador e das exigências do mundo do trabalho no contexto das formalidades da escolarização.

Quando tinha coordenadora, ela alertou sobre a proposta do PROEJA ser diferente das outras. Nós estamos trabalhando com alunos trabalhadores que deixaram de estudar por muito tempo. Essa proposta é diferenciada principalmente porque é um curso à noite e a carga horária é menor, porém a própria organização curricular do curso do PROEJA vem com uma carga de disciplina muito grande. (Professor A)

A proposta do PROEJA difere porque nas outras propostas de EJA, ela só vai dar para o sujeito àquela visão mesmo de conteúdos e de conhecimentos construídos no decorrer da história, sem ter essa integração com a relação trabalho, sem pensar que estamos formando trabalhadores. O PROEJA se preocupa, assim no geral, de proporcionar a formação integral de jovens e adultos ao longo da vida. Ele chega aqui e vai relacionar o seu estudo a uma determinada área de trabalho. Não é só a formação técnica, mas também a formação humana. (Professor C).

Para a realidade da nossa escola eu acho que é uma proposta positiva principalmente numa cidade como a nossa onde a procura é grande. Nesse panorama a diferença é que o aluno do PROEJA já percebeu o que quer. Ele escolhe o curso. E o PROEJA destaca a formação para o mundo trabalho, os outros cursos não. A dificuldade é o professor frente ao conteúdo escolher o que trabalhar, porque com o PROEJA você precisa trabalhar não só com as práticas, mas também com a formação geral, principalmente no curso de enfermagem. Essa é a diferença para os demais cursos de EJA (Professor D).

Quando nos propomos a compreender tais declarações, torna-se evidente a ênfase dada à *formação do aluno trabalhador e a carga horária diferenciada*. Percebemos que estes sujeitos entendem que, a proposta do PROEJA difere das demais propostas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, visto que, a EJA enquanto modalidade de Educação fica no plano da formação geral, restrita ao trabalho pedagógico com as disciplinas propedêuticas sem nenhuma inter-relação com o mundo do trabalho. Por sua vez, o PROEJA se orienta no sentido de associar dialeticamente o trabalho intelectual e o trabalho manual num todo integrado, ativo e dinâmico que vislumbra a formação do aluno trabalhador na sua totalidade. O que

não significa dizer, que a formação integrada deva abandonar inteiramente a inserção dos trabalhadores na vida produtiva, uma vez que, o trabalho é condição fundante da sobrevivência do homem.

No tocante à carga horária diferenciada fica evidente que, apesar de, a hora aula ser menor, a carga de componentes curriculares a serem trabalhados pelos professores temporários se sobrepõe em muito, àquelas trabalhadas pelos professores efetivos, inviabilizando, por sua vez, o diálogo coletivo entre os pares com vistas à concretização da proposta integrada em sua essência.

Ainda nesse contexto, quando se fala da compreensão teórica do que vem a ser a proposta do PROEJA, nós percebemos que os sujeitos da pesquisa, a partir das suas compreensões, entendem que o currículo integrado abandona a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, assumindo a formação integral do ser humano numa ampla perspectiva de mundo do trabalho, compreendendo-o nos seus múltiplos aspectos: econômico, social, cultural, político, histórico, etc. No entanto, quando se trata da concretização em sala de aula dessa proposta integrada, a realidade é outra: o diálogo entre conhecimento sistematizado historicamente, a cultura geral e a especificidade técnica não acontece. Evidencia-se, a dualidade histórica entre, uma formação para a cidadania, e outra para o trabalho técnico-profissional.

5.4 A Proposta Integrada do PROEJA e seus entraves no CEEPS

No tocante aos entraves vividos quando se tenta implementar um Currículo Integrado, os professores expõem:

O que dificulta o nosso trabalho é a carga horária exagerada para nós contratados, também não temos nenhuma formação continuada, isso dificulta muito o trabalho com o currículo integrado (Professor A)

Às vezes não tem como fazer esse diálogo por conta da ementa que vem para a gente poder seguir. (Professor B)

Percebo que a concepção de currículo integrado, desse diálogo que deveria ou que deverá acontecer, ele fica muito mais no plano documentado do que na realidade prática. Esse diálogo não ocorre, por conta de uma série de entraves: carga horária diferenciada entre professores efetivos e

contratados (REDA E PST), e ainda a falta de formação continuada.
(Professor D)

Nunca ouvir falar em currículo integrado, ninguém nunca me explicou o que era currículo integrado, caí de paraquedas no PROEJA, não tive nenhuma formação continuada, apenas recebi a ementa que deveria ser trabalhada. Fica difícil estabelecer um diálogo entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas. (Professor E)

Nesse contexto é possível depreender a *Falta de Tempo para Pensar o Currículo Integrado*. Os entraves se evidenciam não só, por conta de uma carga horária diferenciada e injusta a que são submetidos os professores temporários, que se sentem na obrigação de cumprir a ementa que lhes é apresentada, muitas vezes sem nenhum diálogo prévio de como se trabalhar aquele conteúdo no contexto da proposta integrada, como também pela falta de uma proposição de formação continuada que abrace a todos os profissionais da Instituição, sem distinção entre efetivos, contratados, licenciados e bacharéis. Não há espaço/tempo para uma dinâmica de encontro incorporada à rotina desses profissionais, conseqüentemente seus saberes não são partilhados, e este fato contribui sobremaneira para não efetivação da integração curricular, numa perspectiva humanizadora de formação.

Ainda, em face dessa realidade, torna-se possível perceber a fragilidade do sistema que ao colocar um profissional para trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente com o PROEJA, sem que este tenha noção do que vem a ser a proposta integrada, isto se configura como um desrespeito, não só para com esse profissional, como também para com o educando que, por sua vez, já chega à escola com saberes construídos nas suas práticas comunitárias, nas vivências laborais, nas relações e responsabilidades familiares. Dessa forma, em respeito a esse sujeito que acessa a escola com imensos sacrifícios e já vitimado por um acesso ao conhecimento sistemático que lhe foi negado outrora, seria premente por encontrar no seu ambiente formativo profissionais que estejam dispostos e em condições intelectuais de mediar essa formação aproveitando as suas experiências. Até porque, numa prática educativa que se diz séria, boniteza e decência precisam andar de mãos dadas (FREIRE, 1996. p. 33).

Percebemos assim, que a proposta integrada vem sendo atropelada por diferentes mecanismos que se transformam, na prática, em imposições produzidas por sujeitos alheios e dissociadas das condições concretas da realidade das nossas

escolas. Os contratos temporários no contexto geral da educação básica, e mais especificamente na educação profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, desmoralizam os sistemas de ensino e conseqüentemente as suas propostas político-pedagógicas.

Observamos que o PROEJA e sua política de integração curricular, que visa romper a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho, não consegue se efetivar ainda no CEEPS, por conta também de impedimentos legais explícitos, como por exemplo, a carga horária diferenciada imposta aos professores temporários, como também de mecanismo disfarçados que corroboram a ausência de tempo para a construção de um planejamento integrado que abrace o conhecimento teórico sistematizado, com o rigor científico necessário, juntamente com o conhecimento advindo dos saberes experienciais dos sujeitos sociais coletivos que atuam no espaço escolar.

Sabemos, pois, nessa perspectiva de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixo estruturante do trabalho pedagógico a tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho, que tal proposta precisa se empenhar em superar o conflito em torno da construção de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia. O desafio se encontra em garantir ao jovem e adulto trabalhador, o direito a uma formação que contemple a sua atuação como cidadão histórico-social, capaz de compreender o significado econômico, social, histórico, político e cultural da produção da existência humana.

Quando se trata de evidenciar a base trina que fundamenta a proposta curricular integrada do PROEJA no CEEPS, nota-se que os sujeitos históricos entrevistados são portadores de seus etnométodos e, a partir deles procuram interpretar, compreender e resolver à sua maneira de forma individualizada, as tensões e dificuldades que se apresentam no momento de contextualizar esta tríade conceitual na sua prática pedagógica.

5.5 Sobre a tríade conceitual Conhecimento, Cultura e Trabalho, evidenciada pelo PROEJA no CEEPS

Vejamos o que os sujeitos colocam a respeito de como se trabalhar a base trina - conhecimento, cultura e trabalho, na perspectiva da proposta integrada:

A gente precisa trabalhar com um tema gerador da unidade. Trabalhamos a questão do trabalho no Território do Piemonte. Fazemos também oficinas com temas que falam muito do contexto do mundo do trabalho. Eu acredito que é assim que a gente contextualiza esses aspectos. (Professor A)

Bom! Acho que a gente tem que partir da experiência do aluno, porque ele não chega à escola sem nenhum conhecimento, então é preciso fazer essa integração trazendo todos esses conceitos de uma forma mais simples, aproveitando o que eles já trazem. (Professor B)

É você buscar fazer essa integração trabalhando com o aluno aquele conhecimento da área específica onde quer atuar, buscando também trabalhar a cultura e todo o conhecimento que foi historicamente construído. Na verdade a formação do estudante não pode acontecer fora disso. (Professor C)

Eu acho que essa é a preocupação maior nossa, eu sei que teoricamente a gente pode dizer que tá lá proposto, a gente vê os aspectos culturais em tudo, se for pensar em termos de sensibilidade, de estética, quanto à cultura, o nosso Colégio sempre teve essa preocupação, mas eu percebo é que se a gente tá falando de PROEJA, ainda não existe de fato aqui no CEEPS, uma proposta concreta nesse sentido. Na prática essa relação conhecimento, cultura e trabalho não está acontecendo. (Professor D)

Não sei fazer essa relação! Nunca vi nada sobre essas questões nas ementas das disciplinas que eu trabalho. (Professor E)

Nos fragmentos apontados acima aparecem menções a *temas geradores, realizações de oficinas, e aproveitamento das experiências dos alunos atrelado ao conhecimento científico*; o que nos leva a perceber que, na tentativa de entrelaçar a base trina: conhecimento, cultura e trabalho, os sujeitos históricos com os quais interagimos até que se dispõem à efetivação de ações que pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade, no entanto, as suas falas demonstram certa confusão, estão envoltas por determinados clichês, como também se apresentam permeadas por expressões fugidias. Efetivamente, eles não têm uma compreensão clara, não explicitam objetivamente como se realiza essa articulação, numa perspectiva de superação do senso comum. Inclusive vale destacar as falas dos professores D e E, quando o primeiro enfatiza que “na prática essa relação conhecimento, cultura e trabalho não estão acontecendo na nossa Instituição”, e o segundo é taxativo quando afirma “não sei fazer essa relação”.

Nesse contexto, fica a ideia de que estes profissionais, em sua maioria, ainda não estão empoderados de como se trabalhar com a proposta integrada fazendo

essa articulação entre conhecimento, cultura e trabalho devido a uma diversidade de entraves, como por exemplo, a estrutura rígida e inflexível com a qual eles se deparam no seu ambiente de trabalho, esclarecendo que essa postura se refere à proposta pedagógica curricular que já vem pronta, a uma emente que se apresenta engessada, como também a questão espaço/tempo; empecilhos estes, que os impede de realizar na prática, essa rica contextualização, essa rede de relações que caracterizam e respaldam a proposta de Integração Curricular no contexto do PROEJA.

Assim, numa perspectiva implicada de compreender as compreensões desses sujeitos históricos, que estão envoltas de subjetividades, e com o objetivo de fazer uma análise contrastiva, a partir dos seus depoimentos obtidos através de uma entrevista semiestruturada e de um grupo focal, cientes de que nesse ambiente de etnopesquisa não podemos impedir que os equívocos aconteçam, mas a partir da análise de conteúdos, fazendo uso de uma hermenêutica crítica, nos propomos não só a analisar porque esses equívocos acontecem, como também procuraremos entender o mais autenticamente possível o fenômeno pesquisado.

Com esse propósito nos voltamos então, para a partir das concepções particulares e coletivas de cada educador entrevistado, buscar compreender seus posicionamentos colhidos em sua essência e na interação/confrontação com o outro, a partir do grupo focal, tentando saber como entendem e quais são as inter-relações que os mesmos fazem e constroem no seio de sua itinerância formativa, entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo tendo como disposto de provocação o texto de Ramos, (2005) onde a temática Currículo Integrado é apresentada enquanto proposta de possibilidade de educação transformadora.

5.6 O PROEJA e os saberes do fazer docente no CEEPS: a epistemologia da prática

No contexto das compreensões dos atores sociais entrevistados, emerge enquanto elemento conceitual e de formação, a *Epistemologia da Prática*. Quando os mesmos se permitem dizer algo, a respeito do seu próprio conhecimento, em relação à proposta de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo, que

se apresenta e fundamenta a proposta do PROEJA, há uma ênfase clara nos saberes da experiência.

Vejamos as concepções inseridas no contexto das falas:

O currículo integrado é uma coisa muito simples. Você precisa trabalhar de forma a estabelecer uma relação entre conhecimento geral e conhecimento técnico. As disciplinas da formação técnica juntamente com as disciplinas da base comum pra dá uma formação integral. O trabalho aparece aí como princípio educativo. E isso a gente vai descobrindo na prática.(Professor A)

É preciso nessa integração mostrar a esse educando que o trabalho não pode se voltar apenas para a lógica do mercado. E isso se faz com a interação entre essas disciplinas técnicas e propedêuticas. Estou aprendendo com a minha rotina no dia a dia a fazer essa integração. (Professor B)

Bem! Um currículo integrado para que esse educando possa compreender o mundo e suas relações. É um processo de se trabalhar em interação. Mostrar que o trabalho precisa ser algo que proporcione realização. (Professor C)

O currículo integrado no Proeja, é um currículo que na prática, no dia a dia dessa epistemologia da prática precisa ter um olhar voltado para o contexto da educação profissional e suas especificidades técnicas integradas às disciplinas propedêuticas, enfatizando o trabalho enquanto proposta de valores e habilidades técnicas, mas também de reflexão crítica. (Professor D)

É importante perceber que precisamos acabar com essa dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Vamos relacionar as disciplinas técnicas com as propedêuticas para formar o ser humano de forma integral. Concordo com os demais colegas quando dizem que estamos aprendendo na prática, no nosso dia a dia. Na experiência que estamos construindo. (Professor E)

Nesse colóquio destaca-se muito claramente, a noção subsunçora de *epistemologia da prática*, entendendo que por intermédio desse saber que surge em meio ao trabalho pedagógico e das reflexões para empreendê-lo, pensá-lo e revê-lo, esses educadores vão engendrando suas concepções e algumas ações para conceber e fazer currículo integrado e trabalho como princípio educativo, evidenciando no contexto da experiência desses atores sociais, a importância didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, o que, por sua vez, não só demarca a dimensão mais profunda da concepção de trabalho como princípio educativo, como também explicita que esses atores sociais são sujeitos do seu

próprio conhecimento e, certamente possuem uma gama de saberes específicos do ofício que desempenham. Até porque, nós entendemos que todo trabalho realizado pela humanidade, seja ele envolto em complexidade ou de realizações mais simples e previsível, vai exigir do trabalhador um saber que envolve necessariamente, um conhecimento sistematizado aliado à sua bagagem cultural, e a um saber fazer que mobilize as condições concretas do seu próprio trabalho. E a perspectiva do Programa é justamente a de demonstrar que:

[...] a possibilidade de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de EJA está estritamente ligada à oportunidade de se estabelecer um entrelaçamento dos vários saberes, conhecimentos e experiências trazidos para dentro da escola. A integração expressa uma potencialidade que permite a constituição do currículo escolar diante dos diferentes saberes que não são apenas aqueles identificados como “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”. Nessa dimensão, o currículo no PROEJA compõe-se também pelos “saberes da vida” trazida para o interior da escola pelos jovens e adultos, isto é, a experiência. Nessa perspectiva, cabe à escola ressignificar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para o contexto experiencial dos sujeitos da EJA (PINTO, 2007. p. 2).

No tocante à noção subsunçora que se refere à *epistemologia da prática* levantada pelos sujeitos entrevistados, se apresenta aqui uma definição: “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2013. p. 255).

É justamente considerando a grande valia da prática para a formação docente, essa forma *sui generis* com que cada professor/a, individualmente, reinventa os saberes na prática, que Donald Schön, (2005) sugere a existência de uma epistemologia da prática a qual tem como fundamento os conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. Ao se referir ao conhecimento na ação, Schön o define como um conhecimento que se atrela diretamente ao saber-fazer, sendo, por isso, um conhecimento espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, constitui um conhecimento tácito. A reflexão na ação, noutra vertente, se manifesta por meio de situações inusitadas ou inesperadas, que emergem e se engendram na ação, porém, nem sempre o conhecimento tácito ou na ação dão conta dela.

Contudo, conhecer na ação não é suficiente, faz-se necessário uma reflexão na ação para que essa ação se reinvente diuturnamente e a prática seja fonte de emersão de novos conhecimentos/saberes. Com efeito, “a reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando” (GARCIA, 1998, p. 52). A reflexão na ação nos dá a possibilidade de refletirmos sobre a ação enquanto ela acontece, sem que se interrompa a ação empreendida, por meio da reflexão, o/a docente busca entender distorções e acontecimentos inusitados. Daí, Schön (1983, apud, GARCIA, 1998, p. 52) afirmar que a reflexão na ação se configura como um pensar “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo”. Ainda nesse contexto de reflexão, a partir da prática podemos também,

[...] refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1972) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o nosso contexto, durante o qual ainda não se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

Nesse contexto de elucidações percebemos que, todos os sujeitos históricos entrevistados confirmam em uníssono, que estão concretamente apreendendo o saber/fazer que envolve a articulação do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo, a partir das suas próprias experiências diárias. Então a finalidade de uma epistemologia da prática profissional, no contexto da formação continuada dos professores do PROEJA no CEEPS é, justamente, a tarefa nobre de procurar revelar esses saberes, compreendendo como os mesmos são integrados efetivamente no seu fazer pedagógico e, como estes profissionais os incorporam, utilizam, aplicam e transformam em função das necessidades específicas das suas atividades de trabalho. E ainda, de que forma estes saberes contribuem para a construção das suas identidades profissionais.

Nesse viés de interpretação, em que os saberes profissionais são considerados saber da ação, saberes laborais incorporados no processo de trabalho docente, é pertinente ressaltar que,

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (TARDIF, 2013, p. 257).

Compreendemos que, a experiência formadora aí delineada pelas subjetividades e diversidade de valores e saberes que compõe o discurso pedagógico desses sujeitos históricos em formação, pode se configurar como um efetivo referencial não só, para subsidiar a ação construtora das suas identidades profissionais, mas também para criar possibilidades outras de contribuir para um processo de itinerância formativa, que se considera inconcluso, em que a experiência do trabalho e da cultura, eivados de reflexões fundantes se sobreponha ao conservadorismo pedagógico, bem como à lógica disciplinar fragmentada que insiste em se faz presente no contexto da educação continuada.

Nessa perspectiva, vale a pena ressaltar que,

A experiência não é um fenômeno solipsista, insular. Como a vida, a experiência é um fenômeno relacional, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos com o que fazemos e com o que desejamos fazer: projeto. Nesse sentido, a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias. [...] A experiência não se *ex-plica*, ou seja, não se fala dela de fora dela, se *com-preende*, porque, para esse fim, o outro, seu discurso, suas ações e projeções são indispensáveis. [...] Nesses termos o experiencial está sempre além do instituído, é (in) tensamente perspectival, acontecimental, portanto, criação incessante (MACEDO, p. 26. 2015).

A partir das percepções no contexto do diálogo com os sujeitos entrevistados coletivamente, compreendemos a necessidade de não enxergar os profissionais da educação, especificamente os professores, como “idiotas cognitivos” Garfinkel (1984), visto que, apesar dos seus conhecimentos serem também de ordem prática, suas atividades, naturalmente, estão sujeitas às influências das estruturas sociais, do seu próprio inconsciente, bem como da cultura dominante. Em parte, suas ações são determinadas por todas essas realidades, mas também esses sujeitos históricos nos mostram frequentemente, nas suas ações cotidianas, que possuem uma gama

de competências significativas diante das condições que se apresentam no seu trabalho e delas se utilizam para alcançar os seus objetivos.

Ainda nessa perspectiva, ao pensarmos o conceito de prática nos damos conta de que esse é um momento dos mais significativos na formação docente, tendo em vista que a prática está imbuída de personalizações, de reflexões particulares em função dos sujeitos a quem esta prática se destina, bem como de quem a exerce. A prática faz uso dos diversos conhecimentos e saberes disciplinares, pedagógicos, científicos e curriculares, contudo, o modo como cada educador (a) desempenha seu fazer é muito pessoal. Daí se apresenta as limitações da formação. O conhecimento da prática perpassa, necessariamente, por aspectos de subjetividades inerentes a cada ser humano e, por isso, depreende-se que, não há como ensinar a prática a nenhum professor, porque cada profissional se permite fazer leituras bastante singulares das realidades, mesmo exercendo a sua profissão e participando de processos formativos numa mesma instituição.

E nesse entrecruzar de vozes percebe-se que, as implicações e compreensões de currículo integrado com o ideário de trabalho como princípio educativo na itinerância formativa desses educadores, perpassam necessariamente pela mobilização de saberes provenientes das suas leituras e reflexões. É do âmbito da capacidade desses sujeitos históricos atribuírem sentidos ao que estão envolvidos e agirem com e a partir deles. São saberes que envolvem conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação e experiência profissional, bem como dos saberes pedagógicos advindos da interação com os alunos, da problematização de situações e de procedimentos e recursos utilizados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

5.7 Sobre o Trabalho como Princípio Educativo a partir das compreensões dos sujeitos históricos pesquisados no CEEPS

Vejamos as compreensões sobre a dimensão educativa do trabalho nas falas dos sujeitos históricos com os quais interagimos:

Aqui no texto de Frigotto fala muito desta ação educativa de forma mediada, dialogada, repensada, transformada continuamente. Na Sociologia mesmo, nós trabalhamos muito a questão do mundo do trabalho. Então eu acho que

é nessa linha da mediação, do diálogo, de levar o aluno a uma visão crítica do trabalho que ele poderá desempenhar ou que já esteja desempenhando (Professor A).

Eu acho que essa articulação se faz pegando essas experiências, valorizando isso que eles trazem, fazendo essa discussão em sala de aula para que eles possam evoluir do senso comum para o conhecimento científico (Professor B).

Para ver o trabalho como princípio educativo ele precisa ter o aporte científico. Não podemos desvalorizar o saber popular, precisamos complementar e enriquecer esse saber com o conhecimento sistematizado e com a cultura do aluno (Professor C).

Filosoficamente a gente vê o trabalho como princípio educativo, a gente não vai tá muito preocupado com essa formação para o mercado de trabalho, mas com a formação dele de forma integral. O trabalho como princípio educativo vai partir justamente desse dia a dia, dessa metodologia, quando a gente está aí contextualizando, não apenas na perspectiva do mercado de trabalho, mas de mundo do trabalho. Que ele domine a técnica, mas que esteja para além dela (Professor D).

A partir dessas colocações depreende-se que, tais sujeitos históricos compreendem que a proposta do PROEJA está inserida na luta para que a formação desse jovem e adulto não esteja subordinada, unicamente, às leis do mercado e à sua funcionalidade, ou seja, sob a forma de adestramento ou treinamento forjado pela organização especificamente técnica e científica do trabalho. Nesse colóquio, percebemos a ideia de *Trabalho numa Dimensão Humana e Formativa*, demarcando mais uma noção subsunçora.

Há uma compreensão, nesse contexto, de que a educação escolar precisa ter um maior significado na vida dos jovens e adultos que não seja meramente funcionalista. Que esses sujeitos dominem a técnica, mas que a sua aprendizagem esteja para além dela. Percebem ainda que, o trabalho, no contexto do currículo integrado para ser visto como princípio educativo precisa criar possibilidades para que esses educandos percebam a emergência de se superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho. Isso implica, necessariamente, em inverter a relação situando esses sujeitos, como sujeitos do seu próprio devir capazes de perceber, que é através do trabalho que o homem em interação com o outro modifica a natureza e incorpora a própria história da formação humana.

5.8 O sentido do Trabalho no Currículo Integrado do PROEJA/ENSINO MÉDIO

Ainda nesse contexto de tentar explicitar o trabalho como elemento de caráter educativo-formativo dentro da proposta de Currículo Integrado, os discursos dos sujeitos da nossa pesquisa vão apresentar visíveis contradições. Ao mesmo tempo em que o educador do CEEPS se apropria da proposta do PROEJA e consegue teoricamente articular os conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo, através da mobilização dos seus saberes profissionais adquiridos na sua itinerância formativa, ele acaba entrando em contradição quando diz que, não se dá conta de como essa articulação está acontecendo. Vejamos as proposições por meio das colocações enunciadas:

Talvez a gente nem se dê conta de como isso está acontecendo. O currículo integrado e o trabalho como princípio educativo, a gente passa batido nessa situação, porque fica cada um ali com a sua disciplina isoladamente (Professor B).

O nosso trabalho fica parecendo uma colcha de retalhos sem fim. O que precisamos é daquele tempo para que os professores das disciplinas técnicas com os professores das disciplinas propedêuticas possam se reunir e planejar como trabalhar essa proposta, se não vai ficar mesmo cada um trabalhando isoladamente com o seu componente curricular (Professor C).

O que eu sinto é que na prática, por mais que a gente tenha vontade de trabalhar com o currículo integrado a gente ainda não trabalha verdadeiramente com essa perspectiva. Eu acho que a gente ainda se preocupa muito com o arcabouço da nossa disciplina. A gente acaba ficando preso no espaço do nosso componente curricular (Professor D)

Depreendemos dessas colocações que, a lógica disciplinar com a qual nós fomos formados, moldados, aliados a outras realidades do nosso ambiente de trabalho, como por exemplo, a carga horária exaustiva e injusta, os contratos temporários, aqui reafirmados por nós enquanto forma de expropriação do trabalho docente, a falta de educação continuada, bem como os espaços tempo para as discussões necessárias ao planejamento, levando-se em conta todas as subjetividades que permeiam as nossas identidades profissionais, todos esses fatores acabam interferindo nas mediações e nas relações de trabalho que poderiam se não fossem todos esses entraves, ser dialéticas e dialógicas; no entanto, tais realidades acabam prejudicando as possibilidades de construção de um conhecimento eleito como formativo que se permita enxergar o mundo dentro e fora

do ambiente escolar de forma relacional e histórica. Nessa perspectiva de entendimento, Macedo (2011), explicita:

Muitos dos nossos professores veem os seus campos como antagônicos diante de campos diferenciados. [...] Há um reforço das simplificações do pensamento e das percepções vesgas, que não conseguem perceber um mundo que é também contraditório, ambivalente, paradoxal, e que só pode ser compreendido, mesmo assim, de forma relacional (MACEDO, 2011, p. 24).

Certamente que, essa lógica disciplinar a qual permeia a nossa formação e, conseqüentemente, a nossa prática pedagógica, acaba nos induzindo a termos visões parciais da realidade profissional na qual estamos inseridos, nos impedindo de compreender e construir uma articulação perene entre o conhecimento sistematizado e o pluralismo dos saberes que caracterizam a cultura educacional. Por conta dessa percepção, a nossa cultura profissional precisa estar baseada e ser concebida como um processo contínuo de aprendizagem coletiva, assim terá possibilidades de enxergar essa itinerância como um contexto constituído de múltiplas interações, as quais podem exercer sobre os educadores condicionamentos diversos. E tais condicionamentos não se referem apenas a problemas teóricos, mas àqueles atrelados à situações concretas das nossas vivências e experiências formativas.

Por conseguinte, no que se refere aos sujeitos pesquisados, nós não podemos classificar os seus saberes, aqui nesse contexto, como mensuráveis entre si. Porque tais profissionais possuem seus etnométodos únicos, específicos, intransferíveis. As suas formas de agir e atuar, os seus argumentos e os seus afetos não são iguais, portanto não são mensuráveis. Cada educador se posiciona frente ao seu fazer pedagógico de acordo com a sua capacidade de discernimento e com base nos seus sistemas de referência, estes por sua vez, podem surgir eivados de tensões e contradições que lhes são pertinentes.

Nessa perspectiva, entendemos, pois, que:

Esse pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor. [...]. Noutros termos, os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em funções de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe pareçam “racional” ou bem fundados, etc. (TARDIF, 2013. p. 178).

Tais saberes, entendemos nós que, são resultantes da vivência e da reflexão sobre as problemáticas e situações originais do contexto das ações didático-pedagógicas, são o cerne do saber docente. Trata-se de um saber referendado pela prática, ressignificado via experiência e, por isso, maximizado, pois engloba condutas, atitudes, valores e posturas que esse docente constrói por meio da sua ação. Não se trata de uma experiência fechada nos indivíduos, mas de experiencialidades instituídas por esses sujeitos que atuam e se constituem dialogicamente.

Assim sendo, as falas dos docentes acerca de como interveem ou medeiam no processo de construção do conhecimento desses educandos, na tentativa de inter-relacionar a tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho como fundamentação da proposta integrada, onde o trabalho precisa se expressar como o eixo do processo educativo, sugerem que esses profissionais se permitam refletir sobre a ação e pensar sobre o que se faz enquanto se faz.

Essa reflexão na ação, por sua vez, consiste no ato de pensar sobre a reflexão na ação passada, o que vai criar possibilidades para uma consolidação do entendimento da situação através do conhecimento vivencial do seu contexto específico, o que torna possível a adoção de novas estratégias na sua atuação. Trata-se, portanto, de uma tomada de decisões que tende a ser mais lúcida, visto que decidir na ação pode implicar em resultados imprevistos, porém passíveis de construções diversas e enriquecedoras.

5.9 Compreendendo a formação a partir das compreensões dos sujeitos pesquisados no CEEPS

Nesse contexto de compreensões que envolvem um conjunto de subjetivações de extrema complexidade, onde a realidade se apresenta em perspectivas diversas, há que se levar em conta, que nós educadores enquanto protagonistas da nossa própria formação procuramos aprender com a cultura, com o trabalho, com o corpo, com as ambivalências dos nossos posicionamentos, com a diversidade de tradições, e ainda com as relações que estabelecemos no nosso dia a dia. Nesse viés, precisamos tomar cuidado com as distorções e equívocos que se

apresentam, por conta de simplificações conceituais que geralmente se mostram como verdades implacáveis, nos impedindo de enxergar o exercício de poder que o conhecimento sempre veiculou. Por sua vez, nesse sentido, em termos formativos,

[...] não devemos rejeitar a incompreensão e o erro. Essas características da condição humana ao tratar do conhecimento das realidades, fazem parte do caminho formativo. O que temos que fazer é trazê-las para o debate ético que implica a responsabilidade, o mutualismo, a capacidade de reconhecer a incompletude infinita, para daí, trabalharmos essas características da condição humana com a honestidade que demandam num cenário eleito como formativo (MACEDO, 2010, p. 125).

Nesses termos imbuídos de uma ética formativa que se faz necessária no contexto da etnopesquisa, nos sentimos impelidos e implicados a nos aproximarmos dos sujeitos históricos pesquisados, que são essencialmente os professores do PROEJA no CEEPS, nos disponibilizando para fazer o exercício complexo da interpretação e das compreensões que permeiam as suas itinerâncias aprendentes no contexto pedagógico-curricular do seu ambiente de trabalho.

Para tanto iremos exercitar a nossa condição de compreender as compreensões não só, do que foi oralmente expresso, como também dos silêncios, tendo em vista a expectativa de que, a partir da interação com os atores sociais envolvidos nesse contexto de pesquisa e construção de saberes, possamos alcançar as singularidades que permeiam as subjetivações e as leituras realizadas por esses sujeitos históricos, das suas realidades complexas, que ricamente nos ajudam a compor a escrita da nossa investigação.

5.10 Sobre o oferecimento de Educação Continuada pela Rede no CEEPS

Nessa perspectiva, de apreender e compreender como são construídas as concepções desses docentes, acerca dos conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo, articulando a base trina conceitual que fundamenta a proposta do PROEJA, nós adentramos nesse momento, especificamente, no tocante à formação continuada oferecida pelo Estado a esses sujeitos históricos. Para tanto, iniciamos um diálogo coletivo, num contexto significativo para um colóquio, visto que lá estavam reunidas pessoas com propósitos comuns. Este fato, por sua vez, fez

com que, no momento em que as vivências expressas por um componente apareceram, os outros pares sentiram-se representados e ou confrontados, e assim expuseram suas ideias. Na nossa concepção, essa é justamente a grande virtude do grupo focal – levar as pessoas a reagirem uma às outras e exporem de maneira bastante natural as suas concepções, crenças, valores e condutas.

Vejamos como se deu essa representação e ou confrontação entre os pares:

Em relação a esse curso, como eu era REDA não pude participar. Eu não tive nenhuma formação dada pelo Estado quando comecei a trabalhar aqui. O meu conhecimento em Educação Profissional vem de outro curso de especialização em PROEJA que comecei, mas não terminei. Este curso foi oferecido pelo IF Baiano através de um processo seletivo e qualquer professor poderia participar (Professor A).

Teoricamente eu acho que o curso nos deu um embasamento. Serviu para conhecer mais sobre a Educação Profissional, mas na prática propriamente dita, nada acrescentou! (Professor B)

Bem! Estamos fazendo um curso de especialização. Eu vi muita teoria boa, inclusive alguns desses autores que você trouxe aqui, porém na prática na questão de nos dá uma metodologia, isso não aconteceu. Eu tive que buscar correr atrás (Professor C).

Esse curso de especialização é de Metodologia do Ensino da Educação Profissional. Eu digo que, enquanto metodologia esse curso foi um faz de conta! Criou uma expectativa de que iríamos aprender metodologias diferenciadas para se trabalhar com a Educação Profissional - o PROEJA, e acabou gerando um desconforto e uma frustração porque foi só teoria (Professor D).

(Professor E). Pouco tenho a dizer. Nunca obtive nenhuma formação aqui! Cheguei, recebi uma ementa com os conteúdos que deveria trabalhar e o número das respectivas aulas durante a semana. O que sei hoje vem da minha busca particular. Dos meus estudos

A partir desse colóquio percebemos que não há uma proposta de formação continuada que abrace os professores do PROEJA dessa Instituição na sua totalidade. Evidenciou-se também flagrante desrespeito aos docentes no que se refere à formação que lhes foi oferecida. Desrespeito não só, no tocante à configuração do curso especificamente, enquanto Metodologia da Educação Profissional, mas também no que se refere a não participação dos professores contratados. Criou-se uma expectativa em relação à proposta que nortearia a

metodologia a ser trabalhada no contexto do PROEJA, como essa metodologia não se apresentou enquanto prática pedagógica desencadeou-se uma frustração geral, visto que, se estudou apenas a diversidade de teorias sem que houvesse discussões, muito menos uma aplicabilidade prática direcionada às especificidades da Educação Profissional.

Nesse sentido, salta-nos aos olhos no conjunto de falas e posicionamentos a *Formação Pró Forma empreendida pela Rede*, uma noção subsunçora que aparece de forma transversal desde as questões que se remetem ao tempo para a organização do trabalho pedagógico e se mostra bastante explícita nas colocações antes expostas.

Percebe-se, no decorrer do diálogo interativo entre os pares, que a narrativa e a riqueza das suas experiências não foram consideradas ou, foram vistas como epifenômeno², configurando-se assim um cenário educacional formativo onde o conhecimento disciplinar hierarquizado, já sistematizado, aparece em primeiro plano. Mais uma vez a experiência enquanto referencial de qualquer aprendente foi negada, em favor de uma ação fechada, na imposição de conhecimentos e dispositivos não relacionados e essencialmente implicados com a proposta pedagógica integrada do PROEJA, no contexto desses sujeitos históricos.

Nessa perspectiva enriquecedora de saberes experiências, perde-se a oportunidade de professores juntamente com seus formadores construir de forma interativa, a consciência das suas necessidades de formação, a partir de uma perspectiva dialógica e crítica, com os diferentes contextos e aportes teóricos, com aqueles que precisam de seus trabalhos e com seus pares, num contexto coletivo de pensar juntos, sobre seus anseios, suas necessidades, suas expectativas e seus sonhos de qualificação durante sua itinerância formativa.

Vale mencionar ainda, nesse contexto de diálogo coletivo, algumas colocações fundantes:

Eu acho que temos algum tipo de formação, mas não podemos chamá-la de formação continuada, visto que é mínima. Acontece apenas durante a semana pedagógica. É muito boa, mas é insuficiente (Professor B).

² Nesse contexto, trata-se apenas de um saber profissional sem importância reflexiva e teórica, para a oficialidade educacional. (MACEDO, 2011, p.133)

Não consigo entender como estamos trabalhando com uma proposta de integração curricular e a Instituição não nos dá condição de trabalharmos em parceria com os demais professores. Não há tempo para planejar! (Professor C)

As demandas são tantas, mas seria importante que os gestores tivessem autonomia de baixar portarias para organizar comissões de trabalho que permitissem um planejamento coletivo (Professor D).

Depreendemos desses depoimentos que, uma proposta de *formação continuada* para o PROEJA precisa relacionar o eixo formação, a partir de uma abordagem que possa dialogar com as práticas, concepções, certezas e incertezas desses professores, até então, forjadas na experiência da sua docência. Nesse contexto, uma especialização que não responda ou corresponda às expectativas dos sujeitos históricos envolvidos, como também não esteja voltada para campos definidos de sustentação da proposta integrada, nos parece inadequada. Por isso a concepção de formação continuada na perspectiva da Educação Profissional precisa também ser tecida em parceria com os profissionais aprendizes para que eles possam traçar juntos, o caminhar partilhando saberes, ansiedades, conhecimentos esperanças e sonhos.

Percebemos ainda a existência de formações pontuais, que ocorrem apenas na semana da *jornada pedagógica*, estas, são insuficientes e não correspondem às especificidades da Educação Profissional. Durante o nosso diálogo interativo, em que os pares que ali se encontravam e expunham as suas ideias, nós percebemos que se faz necessário no contexto da formação continuada do professor do PROEJA do CEEPS, que esta Instituição crie espaços formativos que, possibilite a estes educadores compreender os sentidos possíveis da sua condição de educador e, essa compreensão precisa se dá no âmbito da coletividade da escola, envolvendo não só os professores, mas também os técnicos, os servidores administrativos e demais funcionários, visto que as práticas profissionais de todos estes atores, juntamente com a riqueza das suas especificidades, são fundantes também, como constitutivas de um fazer pedagógico, que possuem significados outros, mas que se traduzem essencialmente enquanto mediadores dessa itinerância formativa.

Ainda nesse contexto, quando estes sujeitos revelam a necessidade de autonomia da gestão, em organizar *comissões de trabalho que permita um planejamento coletivo*, tal posicionamento nos remete à ideia de formação como ato

político não neutro, onde o conhecimento passa pelo desafio de se transformar esse ambiente de formação num espaço de crítica e intervenções, com possibilidades de concretizar ideias emancipatórias forjadas a partir de uma permanente revisão dos projetos curriculares e das abordagens metodológicas. Uma formação continuada assim pensada, certamente vai estimular a luta por espaços legais em que, os projetos políticos que envolvem o PROEJA por meio do currículo integrado, se faça como direito, empoderando educadores para intervir consciente e significativamente na realidade educativa, produzindo modificações estruturais e administrativas, contribuindo assim para o surgimento de possibilidades concretas de transformação desses sujeitos e de suas práticas pedagógicas.

Percebe-se nesse colóquio rico de falas que, é preciso situar a formação continuada dos professores do PROEJA, num contexto de análise mais amplo, onde as experiências aprendentes e de constituição de saberes sejam priorizadas e, que estas não estejam apartadas das referências do mundo do trabalho e da produção, das demandas que mobilizam os jovens e adultos, dos seus saberes referencias e das suas especificidades culturais e históricas. É claro que não podemos descartar o conhecimento teórico oficialmente legitimado e sistematizado, entretanto, este conhecimento não precisa se sobrepor aos saberes plurais que compõem o imaginário e as subjetivações dos sujeitos históricos envolvidos no processo, mas que se coadune se relacione e dialogue numa perspectiva de formação engajada e implicada com uma proposta curricular de possibilidades emancipatórias.

Nesse contexto, é preciso colocar a qualidade da formação, enquanto processo fundante da proposta educacional, a esse respeito (MACEDO, 2010), adverte:

Enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que se estabelecem ao longo da sua história de aprendizagens, a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possam ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados (MACEDO, 2010, p.49).

Enfim, percebemos que, no transcorrer da análise dessas compreensões, das tessituras das informações, da desenvoltura paulatina dos docentes, sobretudo no que tange aos seus saberes experienciais e às suas reflexões, em torno da articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo na proposta

integrada do PROEJA, ficou evidenciado que o olhar lançado por esses sujeitos históricos, na referida proposta, não está dissociado de um conhecimento teórico sistematizado, fundamentado e implicado com a formação, visto que, eles não só, se apropriam da teoria a partir do Curso de Especialização, como também através dos seus estudos particulares.

No entanto é preciso enfatizar que, é a partir desse movimento dialógico e dialético que emergem das práticas e fazeres cotidianos desses professores juntamente com os pressupostos teóricos que subsidiam os seus estudos que, os mesmos, se sentem implicados à emergência de desenvolverem uma hermenêutica crítica forjada no âmbito das suas relações sociais, que lhes permitirá compreender as especificidades necessárias para o desvelamento das condições fundantes para superarmos essa dualidade histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, cultura geral e cultura técnica no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 6

OS FIOS E A TESSITURA: a síntese explicitando e recuperando os sentidos do PROEJA no CEEPS

A partir das considerações conclusivas dessa Dissertação que envolve a articulação entre Currículo Integrado e Trabalho na sua Instância Educativa no PROEJA, apresentamos as seguintes proposições:

1. Diante das tessituras aqui referenciadas e socializadas onde procuramos tecer e evidenciar os entrelaçamentos entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, no contexto da complexidade da formação continuada do professor do PROEJA, tendo em vista as compreensões aqui apresentadas podemos inferir que, esse Programa busca promover a preparação para o mundo do trabalho na perspectiva da formação humana e profissional, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA, ou seja, sua característica fundamental de serem estudantes trabalhadores, a partir de um currículo integrado que pressupõe que, a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação desses sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, a ideia de educação integrada no PROEJA sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre, a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se ainda, de superar a visão simplista e operacional da preparação para o trabalho dissociado dos conhecimentos que estão na sua gênese e na sua apropriação histórica e social. Nesse contexto, a integração curricular percebe como fundante que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída, prioritariamente, sob a tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho, enquanto eixo integrador do currículo.

2. Assim, por meio das informações e das compreensões delas advindas percebemos que os sujeitos históricos com os quais interagimos no CEEPS, apesar de não disporem de tempo para discussão formativa, se apropriaram teoricamente da proposta de currículo integrado atrelada ao trabalho como princípio educativo, visto que, os mesmos conseguem nocionar esses construtos teóricos estabelecendo uma relação entre trabalho e formação humana, mas também, reconhecem que a

concretização da integração curricular, é ainda um desafio, é uma tarefa difícil, no contexto o qual eles trabalham, porque tal integração vai tensionar por uma formação mais ampla dos profissionais da educação, mas, acima de tudo, vai reclamar e exigir um espaço tempo maior para o planejamento coletivo. E este planejamento precisa, necessariamente, envolver todos os atores sociais que compõem a Educação Profissional do CEEPS, indistintamente da sua condição de profissional efetivo, temporário, licenciado ou bacharel. Uma vez que, é pertinente enxergar esse tipo de planejamento como um momento formativo. Sabemos, pois, nesse contexto, que os tempos humanos sociais, individuais e culturais de aprendizagens e formação necessitam, por serem plurais, partir de uma concreta negociação coletiva entre os pares, visto que, os nossos ritmos e as nossas dinâmicas são essencialmente marcadas pelos nossos etnométodos, pelas nossas condições de vida, pelos nossos contextos e pelas nossas experiências de formação.

Nessa perspectiva, a partir da interação dos diálogos com os sujeitos entrevistados, diálogos estes que envolvem um conjunto de complexas subjetividades, compreendemos a importância que estes professores dão às suas experiências construídas no seu cotidiano pedagógico, enquanto dispositivo de formação. Constatamos que, tais profissionais empreendem suas atividades e interpretações, a partir dos seus etnométodos, num cenário de tensões e intensões que envolvem a sua itinerância formativa. O problema maior, nesse contexto de formação é que, o Sistema continua fazendo a opção contraditória pelo reducionismo e pelas fragmentações disciplinares, bem como pela imposição de paradigmas epistemológicos apartados dos saberes experienciais desses professores, considerando-os como epifenômenos; quando nós sabemos que, tais saberes são fundantes para a sua formação, visto que se constituem em um saber legitimado ligado às suas funções de professor, a um saber heterogêneo e plural adquirido a partir de fontes diversas, mobilizados e utilizados em função dos seus contextos e, construídos em interação com diversas fontes sociais do conhecimento.

3. Compreendemos, que nesse contexto, se faz necessário indexalizar ao lado dessa preocupação, que a desvalorização dos saberes dos professores está para além de um problema cognitivo ou epistemológico, mas se configura como um problema político, visto que, historicamente os professores sempre estiveram

subordinados a instituições, a organizações e poderes maiores que eles, estes, os enxergavam apenas como executores de ações. No entanto, tais profissionais hoje, quando indagados a respeito das suas itinerâncias aprendentes reclamam por uma formação continuada no seu contexto de trabalho, a partir dos conhecimentos específicos da sua profissão, não exatamente esvaziando a lógica disciplinar dos programas, mas abrindo um espaço maior para uma proposta de formação que enxergue o professor como sujeito do conhecimento, que pode interfecundar as políticas e ações de sua própria formação.

Assim sendo, é pertinente mencionar que, não cabem aqui conclusões resignadas, mas, identificações compreensivas que nos autorizam a inferir que, toda formação continuada que se diz implicada com a proposta de integração curricular do PROEJA, precisa pautar-se na problematização dos saberes e das visões de mundo eleitas como formativas pelos sujeitos históricos envolvidos com a Educação Profissional no CEEPS. É tendo em vista esta realidade desafiadora e preocupante, no que se refere às políticas de formação continuada de professor do PROEJA, que se faz necessário e significativo considerar que as instituições e seus professores construam uma consciência das suas necessidades de formação e, a partir destas, dialoguem intercriticamente com os diferentes aportes teóricos, com os sujeitos coletivos com os quais interagem, considerando a cultura desses sujeitos como construtos curriculares legitimadores desse cenário epistemológico e formativo.

A relevância social desta pesquisa reside na oportunidade de reflexão crítica que ela propiciou a todos os envolvidos, pesquisador, público-alvo e orientadores, pois tomou como ponto de partida um Programa de Governo, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o pensamento de alguns de seus atores sociais, educadores que o tomam como referência para as suas ações cotidianas. Considera-se esta, por fim, como uma pesquisa inconclusa, haja vista a mesma possibilitar o desdobramento de outras pesquisas que reflitam sobre a problemática sob novos olhares que conduzam a outras reflexões, desdobramentos e recomendações.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**/ Michael W Apple; tradução Vinícius Figueira – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**, e dá outras providências.

BRASIL, LDB – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**, agosto de 2007.

BRASIL/MEC. Parecer 11/2000 do CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA)**.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo Cortez, 2005; p. 83-105.

COLONTONIO, Eloíse Médice. **O currículo integrado do PROEJA: trabalho, ciência e tecnologia em tempos de semiformação.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2010.

CRITELLI, D. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

Currículo e autopoiese / Maria Zuleide da Costa Pereira (Organizadora). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência/ Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2010.

Currículo e processos formativos: experiências, saberes e cultura/ Roberto Sidnei Macedo...[et al], organizadores; participação de Pierre Dominicé; prefácio, Álamo Pimentel. _ Salvador: EDUFBA, 2012.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica: desafios e caminhos.** São Paulo: Paulos, 2009.

DANTAS, Tania Regina. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n. 37, jan/jun, 2012.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. *In:* SANTANA, José Parnaguá de; CASTRO, Janete Lima de. **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde.** Natal: EDUFRN, 1999.

Diálogos na educação de jovens e adultos/ organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Entre-linhas, educação, fenomenologia e subjetividade / Sueli Ribeiro Mota, Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias, organizadoras. Salvador: EDUFBA, 2013.

Ensino médio integrado: concepção e contradições / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, H; CONCEIÇÃO, M. (org). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005a, p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem**. Comunicado: Belém, de agosto de 1989.

_____. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: PD & A, 2002.

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro; volume 11, nº 3; set./dez., 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação Social**, volume 32; nº 116. Campinas: UNICAMP. Jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/Nov./2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

GALEFFI, Dante. **Criação e devir em formação**: mais vida na educação/ Roberto Sidnei Macedo. Joaquim Gonçalves Barbosa. – Salvador: EDUFBA, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 9, set / out / nov/ dez; 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMEZ, Carlos M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo Cortez/ Autores Associados, 1987.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *In* Revista de Administração de Empresas. v 35, n.2, / mar / abr 1995, p. 57-63. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *In*: Revista de Administração de Empresas. v 35, n.3, / mai / jun 1995b, p. 20-29.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história/ Ivor Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Thomaz Tadeu da Silva. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Carlos M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo; Cortez: Autores associados, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Literatura e vida nacional. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Viana. – São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Teorias de currículo**/ Alice Casemiro Lopes, Elisabeth Macedo – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva, FERREIRA, Naura Syria Carapeto

(Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, currículo e complexidade:** a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. – Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercultural. – Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Um rigor outro sobre a realidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas/ Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. – Salvador, EDUFBA, 2009.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. – 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Compreender/ mediar a formação:** o fundante da educação/ Roberto Sidnei Macedo; prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron-Hourient. – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** – 2. ed, Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 179p.

_____. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. – Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação; prefácio de Nilda Alves – Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Infâncias-devir e currículo:** a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação/ Roberto Sidnei Macedo, Omar Barbosa Azevedo. – Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais.** – Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: Ensino médio integrado à educação profissional.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Boletim 7. Brasília: MEC/SEED; mai./jun., 2006.

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

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização.** *In: MARX, Karl. O Capital.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** – São Paulo: Antakarana / WHH – Willis Harmam House, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** *In: Antonio Flávio Barbosa, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade.* 2. ed. São Paulo Cortez, 1995.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** – 20. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, António . “**Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21 centuri. Is there any way out?**”, *Zeitschrifur fur Paedagogische Historiographie (Zurich)* , 2008.

_____. **Imagens do futuro presente**. Portugal: Lisboa. EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja/** Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira – Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Carlos R. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, p. 519-539 set. / dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação: Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Curitiba: SEED, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari, – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Docência no ensino superior**. Léa das Graças Camargos Anastasiou. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Antonio Henrique. O centro federal de educação tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e o programa de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA): um passado mais presente. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**. Vitória, N. 3, p. 44-99, 2, sem. 2007. Edição especial ensino profissionalizante. Disponível em www.recitec.cefets.br/artigo/documentos/artigo06_03.pdf Acesso em 01 de maio 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo Cortez, 2005; p. 101-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado.** In: Ramos, Marise N. (Org.): FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

Revista da FAEBA: **educação e contemporaneidade/** Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n1 (jan /jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EDUFF, 1998.

Saberes implicados, saberes que formamam: a diferença em perspectiva / Roberto Sidnei Macedo *et al.* [...] – Salvador: EDUFBA, 2014.

Saberes e incertezas sobre o currículo/ Organizador, José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS Filho, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade/** José Camilo dos Santos Filho; Sílvia Sánchez Gamboa (org.). – 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde.** nº 1; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

SCHNEIDER, Henrique Nou (Org.). **Informática e Educação.** Aracaju: SESI, 2011. 223, 272 p. il.

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

_____. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alternativas para uma política da educação. – Salvador: EDUFBA, 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. – (Diretrizes curriculares nacionais)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Maurice Tardif, Claude Lessard. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Recomendação da UNESCO sobre a educação de adultos**. 19ª Sessão da Conferência Geral. Nairóbi, 1976. Tradução de: Lisete Paula de Matos.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 302 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

APÊNDICES (A-C)

A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

B - Roteiro para entrevista com os professores do Centro de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

C - Texto motivador para a realização do grupo focal com os professores do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
MPEJA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva”**, com o objetivo de evidenciar as implicações que a compreensão de Currículo Integrado e sua relação com o ideário de Trabalho como Princípio Educativo, no contexto do Documento Base do PROEJA/ENSINO MÉDIO, tem sobre a construção dos processos formativos que permeiam as itinerâncias dos professores do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves.

Gostaríamos de convidá-la (lo) a contribuir com essa pesquisa participando de uma proposta de entrevista semiestruturada, bem como de um grupo focal. Faz-se necessário esclarecer que as declarações feitas por meio da entrevista e do grupo focal serão gravadas, se houver o seu consentimento. Se alguma questão lhe causar constrangimento, você tem o direito de não respondê-la.

É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que as suas informações serão mantidas em sigilo, só serão utilizadas para fins desta pesquisa, ficarão arquivadas na sala da secretaria de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos MPEJA-UNEB, e serão destruídas após 05 anos. A participação na pesquisa não implicará nenhum custo ou recompensa financeira pra você. Será necessária apenas a disponibilização do seu tempo para participar da entrevista e do grupo focal, que será realizado, nesta cidade em local e horário a ser combinado em parceria com você. Caso desista de participar desse estudo poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização.

Informamos que esse formulário atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (74) 9967-8669; (74) 9115-2928 ou à Rua Santos Barreto – Pernambuco, 87, Centro, nesta cidade.

Agradecemos a sua colaboração.

Senhor do Bonfim, _____ de _____ 2015.

Maria Cristiane Correia Maia
(Pesquisadora responsável)

Assinatura do(a) Docente voluntário(a)

APÊNDICE B

– Roteiro para entrevista com os professores do Centro de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____ Término: _____ h.

No da entrevista: _____

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

2. Idade:

3. Profissão:

4. Cursos realizados:

5. Aperfeiçoamento:

6. Especializações:

7. Mestrado:

8. Outros:

9. Tempo de atuação no PROEJA:

I.I QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1) O que você entende por Currículo Integrado?

a) Em que a proposta do PROEJA difere das demais?

b) Quais os entraves que você encontra para a concretização da proposta integrada?

2) Ao termos acesso a documentos e propostas curriculares integradas sempre se mostra o trabalho como uma dimensão do processo educativo. Como você vê isso?

a) Dentro dessa proposta integrada há uma ênfase na tríade conceitual conhecimento, cultura e trabalho. Na sua prática pedagógica como você trabalha com esses conceitos?

b) Qual a sua compreensão sobre a dimensão educativa do trabalho no contexto do PROEJA?

3) Você acredita que as formações oferecidas pela Rede Pública Estadual auxiliam a sua compreensão e a sua ação pedagógica para uma formação integrada no contexto do PROEJA? Por quê?

APÊNDICE C

– Texto motivador para a realização do grupo focal com os professores do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. Senhor do Bonfim, BA.

O CURRÍCULO INTEGRADO

O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desenvolvimento das contradições presentes nessa sociedade.

1) A integração curricular não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos com a aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. “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” (RAMOS, 2005, p.122). Este compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição. O Currículo integrado, portanto, inscreve-se entre as propostas de educação, cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que concorram para a emancipação dos trabalhos.

2) Para Gramsci (*apud* MANACORDA, 2008), todo um conjunto de fatores da sociedade industrial concorre na formação do homem do século XX e, por isso mesmo, o mundo do trabalho é educativo e a escola é o primeiro passo na formação da cultura.

Assim um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais

pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido, a ação educativa medida, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidos, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. Os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios, são confrontados com saberes de outros tipos. Sem anular seus saberes prévios, o avanço cultural representa a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo.