



Revista Exitus

ISSN: 2237-9460

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Alves, Telma

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROEJA

Revista Exitus, vol. 8, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 224-249

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1ID396>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553159820010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFOPA
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROEJA

Telma Alves¹

RESUMO

O presente artigo é o recorte de uma pesquisa, em nível de doutoramento, que se encontra na fase de produção de dados no campo empírico. O texto analisa criticamente o Projeto Político-Pedagógico do curso de Manutenção e Suporte em Informática, implantado em 2006 no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Com ele, atende-se ao Decreto nº 5840/06, que instituiu e determinou a implantação, a nível nacional, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. O escopo da análise diz respeito a forma como o currículo integrado foi evidenciado e a concepção de interdisciplinaridade apresentada no texto da proposta pedagógica. Através do entrecruzamento de documentos e à luz de referenciais teóricos, a análise preocupa-se em identificar a garantia de ofertar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade aos jovens e adultos trabalhadores, destinatários do PROEJA. Conclui-se o artigo com ênfase no significado do trabalho docente na mediação das propostas das políticas e/ou programas educacionais, na modalidade de educação de jovens e adultos, apontando para a importância de pesquisas que considerem o trabalho do professor como objeto e que contribuam para as formações inicial e continuada de professores nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

224

Palavras-chave: Proeja. Currículo Integrado. Interdisciplinaridade.

CURRICULUM AND INTERDISCIPLINARITY IN THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF PROEJA

ABSTRACT

The current article is the cut of a research, at the doctoral level, which is in the phase of data production in the empirical field. The text analyzes the Political Pedagogical Project of the Maintenance and Support in Informatics course that was implemented in 2006 at the Rio de Janeiro Campus of the Federal Institute of Science and Technology Education of Rio de Janeiro, in compliance with Decree nº 5840/06,

¹ Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: tel.alv@gmail.com

which instituted and determined the implementation of the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Mode of Youth and Adults - PROEJA, in the Federal Network of Basic, Technical and Technological Education. The scope of the analysis concerns the way the integrated curriculum was evidenced and the concept of interdisciplinarity presented in the text of the pedagogical proposal. Through the intertwining of documents and in the light of theoretical references, the analysis is concerned with identifying the guarantee of offering the knowledge historically constructed by humanity to young and working adults, recipients of PROEJA. It concludes by emphasizing the importance of teaching in the mediation of educational policy proposals and / or programs, in the youth and adult education modality, and points to the importance of research that considers the teacher's work as an object and that can contribute to the Initial and continued education for teachers aiming at the modalities of Youth and Adult Education and Professional Education.

Keywords: Proeja. Integrated Curriculum. Interdisciplinarity.

CURRICULUM E INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL PROYECTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DEL PROEJA

RESUMEN

225

Este artículo es parte de una investigación, de doctorado, que se encuentra en la fase de producción de datos en el campo empírico. El texto analiza críticamente el Proyecto Político Pedagógico del curso de Manutención y Soporte en Informática, implementado en 2006 en el Campus de Río de Janeiro del Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro, Ciencia de Río de Janeiro. Atendinedo así al Decreto nº 5840/06 que instituyó y determinó la implantación del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Jóvenes y Adultos - PROEJA, en la Red Federal de Educación Básica, Técnica y Tecnológica. El alcance del análisis se refiere a cómo se ha evidenciado el currículo integrado y la concepción de la interdisciplinariedad presentada en el texto de la propuesta. A través de la intersección de los documentos y a la luz de las referencias teóricas, el análisis tiene que ver con la identificación de la garantía de ofrecer el conocimiento construido históricamente por la humanidad para los jóvenes y los trabajadores adultos, los receptores del PROEJA. Se concluye haciendo énfasis en la importancia de la enseñanza en la mediación de propuestas de políticas y / o programas educativos, en la forma de educación de adultos, y se señala la importancia de la investigación para considerar el trabajo del profesor como un objeto y que puede contribuir a la formación inicial y continua de los profesores de las modalidades de Educación de Jóvenes y Adultos y de Educación Profesional.

Palabras clave: Proeja. Currículo Integrado. Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE mostram que, de 2007 a 2012, o número de pessoas sem ensino fundamental completo na faixa de 15 a 44 anos diminuiu; contudo, ainda há 26,7 milhões de pessoas nessa condição. Vemos que a demanda pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é elevada, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, tendo em vista a continuidade da formação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – caracterizou a EJA como modalidade da educação básica, pela garantia do direito de jovens e adultos à educação. Nos anos seguintes à promulgação da LDB, aconteceram audiências públicas para discutir a nova concepção de modalidade, que se distanciava da anterior, marcada pelo viés compensatório e assistencialista, oriundo da ideia de ensino supletivo, e que por vezes ainda pode ser identificada. O resultado dessas audiências foi sistematizado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Outro documento importante para a nova concepção da EJA é a Resolução CNE/CEB nº01/2000, que evidencia ainda mais o caráter de modalidade, quando afirma, entre outros aspectos, que a identidade da EJA se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade² na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Desde a promulgação da LDB nº 9394/96, a União participou dos principais programas de alfabetização e da EJA. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Recomeço, instituídos ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, sofrem mudanças em 2003, durante o

² A equidade objetiva o cuidado com a distribuição dos componentes curriculares para garantir a igualdade de oportunidades face ao direito à educação. A diferença, por sua vez, objetiva a inclusão da alteridade própria de jovens e adultos, do mérito de cada qual e de seus conhecimentos no processo formativo. Enfim, a proporcionalidade objetiva considerar as necessidades próprias da EJA, espaços e tempos para a organização dos componentes curriculares de forma a garantir identidade formativa comum com os demais estudantes da educação básica.

governo Lula, e passam a se chamar, respectivamente, “Programa Brasil Alfabetizado” e “Programa Fazendo Escola”. Como parte dos esforços para configurar a EJA como política pública, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é instituído pelo Decreto nº 5840/06, em 13 de julho de 2006.

O PROEJA é uma política de governo que representa o esforço daqueles que estiveram envolvidos nos debates educacionais, desde a promulgação do Decreto nº 2208/97, que determinou a separação do ensino profissional do ensino médio, até a sua revogação pelo Decreto nº 5154/04. O ensino médio integrado à formação profissional tem no currículo integrado, que o caracteriza, um desafio. No caso da modalidade EJA, que apresenta especificidades, como a riqueza de experiências de vida dos jovens e adultos, que não podem ser desconsideradas na elaboração do currículo, identifica-se, então, um duplo desafio posto pelo PROEJA.

227

O presente texto é um recorte de uma pesquisa sobre o trabalho docente das áreas de Ciências e Matemática e de Informática – a parte técnica, no curso de Manutenção e Suporte em Informática que atende ao PROEJA, no Campus Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois seu foco, como sinalizam Bogdan & Biklen (1994), está no interesse do pesquisador no significado que os participantes da pesquisa conferem às suas trajetórias e aos seus fazeres. Pela busca em apresentar as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho dos professores das áreas citadas, a investigação assume contornos de estudo de caso. Aprovada pelos Comitês de Ética da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do IFRJ³, a pesquisa encontra-se, no momento, na etapa da produção de dados, no campo empírico, através de entrevistas aprofundadas, apoiadas no referencial de Kaufmann (2013), para quem o elemento central da coleta de

³ Parecer nº 1.717.397 pelo CEP/UFF e Parecer nº 1.736.761 pelo CEP/IFRJ.

dados qualitativos, que ocorre no seu lugar natural, está na palavra recolhida.

Atuando desde 2010 nesse curso, que passarei aqui a nomear de PROEJA/MSI, vivenciei duas ações institucionais importantes. A primeira, em 2010, como professora de matemática, para a reformulação das ementas das disciplinas do curso e discussões em grupos de trabalho (GTs) sobre temáticas diversas. A segunda, em 2013, como coordenadora do curso, para mudanças na matriz curricular, discussões sobre acesso, evasão e permanência, estágio, avaliação, material didático, pedagogia de projetos, entre outros temas. E, novamente, para reformulação das ementas. Em nenhum desses momentos o Projeto Político-Pedagógico⁴, que passarei a denominar aqui de Projeto Pedagógico, foi revisado ou reformulado. À medida que meu envolvimento⁵ crescia no curso PROEJA/MSI, foi possível aprofundar o conhecimento das dimensões institucionais e os limites que impunham, bem como a complexidade do trabalho docente a partir dos projetos desenvolvidos de acordo com o Projeto Pedagógico do curso.

228

Então, decidi realizar um levantamento de dados institucionais pertinentes ao curso, conseguindo uma cópia do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI. De acordo com o que consta do texto, os seguintes documentos foram considerados para sua elaboração: a Resolução CNE nº 03/98 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM), a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), a Legislação PROEJA (o Projeto Pedagógico se refere aos Decretos nº 5478/05 e nº 5840/06) e o Documento Base PROEJA, que atende às alterações feitas no Decreto nº 5478/05 pelo Decreto nº 5840/06. Para a elaboração do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI, o documento

⁴ O documento analisado se apresenta como registro do processo de construção do Projeto Pedagógico de implantação do PROEJA, mas tem o título de Projeto Pedagógico de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

⁵ Minha atuação como coordenadora foi de 2011 até o primeiro semestre de 2015.

referência é o Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio (2007b).

Neste texto, socializo algumas reflexões, baseadas na leitura crítica do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI, sobre a forma como são considerados os destinatários do programa, sobre as escolhas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino, a justificativa da escolha do curso técnico oferecido e a organização curricular. Considerando os limites do texto, a opção foi problematizar a formação integrada, discutindo a concepção de interdisciplinaridade que permeia a pedagogia de projetos eleita pela equipe do IFRJ que discutiu a implantação do PROEJA para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Apesar de todos os esforços empreendidos após a LDB nº 9394 de 1996, muitas vezes, a Educação de Jovens e Adultos – a EJA – ainda é entendida como o ensino de jovens e adultos – o EJA. Nessa denominação, estão implícitas a visão compensatória e a oferta aligeirada dos conhecimentos para essa parcela da população. Por isso, na análise empreendida, foi guardada especial atenção à procura de elementos que denotassem a preocupação em assegurar a apropriação, pelos jovens e adultos, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Nesse contexto, os referenciais teóricos dos autores eleitos são as lentes que possibilitaram apontar contradições, limites e possibilidades para a materialização do programa dentro do campus Rio de Janeiro do IFRJ.

Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, a necessidade de uma amostra de sujeitos que representasse a interdisciplinaridade que permeia o Projeto Pedagógico, bem como do aprofundamento da discussão sobre o ensino médio.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A tese deste trabalho constitui-se em compartilhar a preocupação segundo a qual a escola não pode abdicar do seu papel de criar condições para a apropriação dos conhecimentos reconhecidos historicamente e

construídos pela humanidade, o que de forma nenhuma significa pôr em prática uma “educação bancária”⁶.

Quando se trata da educação de jovens e adultos trabalhadores, compartilhar o conhecimento universal sistematizado é ainda mais relevante, se considerarmos que a educação tem como grande utopia a ideia que todos devem ter a chance de governar.

A partir das lentes teóricas construídas pelo referencial de Dermeval Saviani (2001, 2013a, 2013b), foi realizado um esforço para que a análise crítica do Projeto Pedagógico do curso de Manutenção e Suporte em Informática, que atende ao PROEJA, não perdesse de vista elementos essenciais. A seguir, apresentaremos alguns desses elementos.

Um primeiro elemento essencial é a função da escola. A depender da teoria, ela assume dois papéis distintos e excludentes. De um lado, a função da escola pode ser a de correção das desigualdades sociais, se considerarmos as teorias não críticas, que, segundo Saviani (2001), entendem, de forma ingênua, a educação como instrumento de equalização social. Ou, considerando as teorias crítico-reprodutivistas, que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, a função da escola é a de simplesmente reproduzir a sociedade e ratificar sua estrutura. Nesse sentido, na sociedade capitalista, a educação reproduz a dominação e a exploração.

Saviani (2001) chama nossa atenção para a desconsideração da história, em ambas as concepções. A primeira, desconsidera-se na medida em que deseja desfazer-se das contradições do real; a segunda, na medida em que “as contradições ficam aprisionadas na reificação da estrutura social” (SAVIANI, 2001, p. 30).

A história, para a compreensão da função da escola, é apresentada por Saviani (2001) através da pergunta “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada

⁶ Expressão usada por Paulo Freire ao se referir à educação que se efetivava pelo simples depósito dos conteúdos nas mentes dos alunos como se fossem tábula rasa, sem reflexão ou questionamento.

intencionalmente pela ação humana?" (SAVIANI, 2001, p. 30). Essa pergunta me remete a considerar a abordagem histórica em análises acerca, por exemplo, das instituições federais de ensino ou das opções pela forma de concretizar o currículo integrado, como um método de escapar de duas armadilhas: uma que se refere à ilusão de que a escola tudo pode e outra que diz respeito à impotência que se instala contra o objetivo da transformação. Entender o contexto histórico no qual ocorrem os movimentos, as ações ou as propostas educacionais, além de considerar as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, é tratar da totalidade do fenômeno educativo, o que implica uma postura não idealista, mas tomando as condições objetivas na análise.

Se considerarmos que a escola é estabelecida pela sociedade, então ela se torna alvo do conflito de interesses dessa sociedade e palco da correlação de forças que se estabelece no sentido da transformação. A partir desse pressuposto, é lícito perguntar se, na sociedade capitalista, é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores. É importante compreender a complexidade da pergunta, pois se trata de considerar a indissociabilidade entre trabalho pedagógico, o caráter político da profissão docente e o compromisso ético com a transformação social. Não se trata de acreditar num poder ilusório de que a escola será a equalizadora da sociedade, mas de considerar ter nas mãos uma arma de luta, mesmo que essa tenha poder limitado.

Os professores podem assumir a luta contra a discriminação e o rebaixamento das camadas populares por meio das instituições públicas educacionais envidando esforços "para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (SAVIANI, 2001, p. 31). No entanto, para assumir essa luta, algumas reflexões sobre os problemas educacionais são importantes, inclusive, de acordo com Saviani (2013b), aquela sobre os objetivos da ação da prática docente. Se o professor reconhece a imbricação existente entre as condições materiais dadas à sua tarefa docente e os objetivos da sua ação, pode passar a

questionar o valor (senso comum) que é dado à escola pela sociedade, pelo pensamento hegemônico. Importante destacar que, de acordo com Saviani (2013a), o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade, que por sua vez é produzida historicamente pelos homens, em cada indivíduo singular. A educação escolar é um aspecto do trabalho educativo e “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013a, p. 14).

Segundo Saviani (2001), as pedagogias tratam da questão do ensino sob perspectivas distintas. Se, na pedagogia tradicional, a escola se organiza centrada no professor e no esforço empreendido pelos alunos, na pedagogia nova, há um deslocamento dessa organização, ou seja, ela vai dar-se em torno dos alunos e dos seus interesses. O autor discute também a pedagogia tecnicista, segundo a qual “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (SAVIANI, 2001, p. 13). Na pedagogia tradicional, a questão central é aprender; na pedagogia nova, aprender a aprender; para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer. Saviani (2001) nos apresenta essa discussão associada à questão da marginalidade⁷, explicada de acordo com o modo de entender as relações entre educação e sociedade. Adotar essa postura pode ser de grande valor, quando trata-se da apresentação de uma proposta de programa educacional.

Saviani (2013a) nos propõe uma pedagogia histórico-crítica, isto é “o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2013a, p. 76). Essa pedagogia empreende uma visão que tem por concepção o materialismo histórico, ou seja, a “compreensão da história a partir da determinação das condições materiais de existência humana” (SAVIANI, 2013a, p. 76).

⁷ A pedagogia tradicional entende o marginalizado como ignorante; a pedagogia nova, como rejeitado; a pedagogia tecnicista o entende como incompetente (ineficiente).

Nessa perspectiva, a análise do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI considera o contexto de sua construção e a relação das ideias explicitadas com os debates em torno da educação de jovens e adultos trabalhadores.

O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO PROEJA

Entre março e julho de 2006, ocorreram as cinco etapas⁸ do processo de construção do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI a ser implantado no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – CEFETEQ⁹, atual IFRJ. Dentre essas etapas, a segunda, denominada proposta pedagógica, e a terceira, denominada proposta curricular (BRASIL, 2007a), são os focos desta análise, por tratarem, respectivamente, das concepções teórico-pedagógicas e dos “pressupostos teórico-metodológicos para a construção curricular” (BRASIL, 2007a, p.11).

Entre 1997 e 2004, a instituição viveu a separação da educação profissional do ensino médio (Decreto nº 2208/97). A exemplo do que ocorreu em outras instituições federais de ensino, sofreu “uma verdadeira reforma curricular, tendo como doutrina o exposto nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais”(RAMOS, 2011, p. 772). A doutrina a que se refere a autora está na Resolução CNE nº 04/99 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional – DCNEP) e na Resolução CNE nº 03/98 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM) que se fundamenta no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa última foi atualizada pela Resolução CNE nº 01/2005, em consequência da revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/04, o qual admite que “a articulação entre o ensino médio a educação profissional técnica de nível e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]” (BRASIL, 2004, p. 2). A construção do Projeto Pedagógico para implantação do curso PROEJA/MSI

⁸ As etapas estão no item 2.8 sob o título de Cronograma de Trabalho: 1ª Constituição das equipes e diretrizes institucionais; 2ª Proposta Pedagógica e Perfil profissional do Curso; 3ª Projetos e Proposta Curricular; 4ª Programas de Ensino; 5ª Aprovação do Curso.

⁹ CEFETEQ – Centro Federal de Educação Tecnológica de Química, institucionalidade anterior à Lei 11892/08, que determinou a nova institucionalidade de Instituto Federal.

acontece nesse contexto de transição entre concepções diferentes de ensino médio, educação profissional e com a retomada do debate sobre a dualidade entre os cursos propedêuticos e técnicos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Ressalta-se que a interdisciplinaridade, que, segundo Ramos (2011), pode ter seu valor reduzido a recurso didático, chama a atenção na Proposta Pedagógica do Projeto Pedagógico do curso PROEJA/MSI.

A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

Nas próximas seções, destaco trechos do documento e os confrontos, não só com os referenciais teóricos eleitos para esta análise, mas também com os documentos legais pertinentes ao ensino médio, ao ensino profissional e ao próprio programa – PROEJA – em que se insere o curso de Manutenção e Suporte em Informática do IFRJ.

234

A contextualização e a interdisciplinaridade: limites e possibilidades

No item 2.9 do Projeto Pedagógico em análise, com o subtítulo “Proposta Pedagógica”, pode-se ler que o fracasso escolar “é a maior causa para que jovens e adultos não tenham tido a oportunidade de permanecer no sistema regular de ensino, durante a faixa etária pertinente” (BRASIL, 2007, p. 7). Evidencia-se aqui a educação como fator de marginalização, uma vez que produz a marginalização cultural e, de forma específica, a escolar (SAVIANI, 2001).

Ainda nesse item, há uma citação de Perrenoud¹⁰ sobre organizar as interações e as atividades com situações didáticas mais fecundas para o aluno. É possível relacionar essa ideia ao que Ramos (2011) afirma em relação ao conteúdo das DCNEM (1998), ou seja, a organização dos componentes curriculares (aqui, como sinônimo de disciplina, matéria, conteúdo curricular) num conjunto contextualizado de situações voltadas

¹⁰ Não é possível identificar a obra do autor citado no corpo do Projeto Pedagógico em análise, pois o item XI, referente à bibliografia do documento, está em branco.

para a geração de competências e a recomendação de organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos.

Assim, em acordo com os fundamentos¹¹ enunciados pela Resolução nº 03/98, o Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI do IFRJ é assentado na Pedagogia de Projetos e afirma que:

A Pedagogia de Projetos é uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (BRASIL, 2007a, p. 7).

Se, por um lado, não se encontra no item 2.9 nada que expresse a existência da escola para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013a, p. 14), por outro, a referência a Perrenoud remete ao referencial a partir do qual se selecionam os conteúdos, não a partir das ciências, e sim da prática ou das condutas esperadas. Dessa forma, é possível interpretar as referidas situações didáticas significativas para os alunos como situações em que o significado se relaciona à necessidade de apreensão de uma técnica ou da superação de uma dificuldade imediata.

A ideia do imediato, aqui utilizada, é pelo menos insuficiente para compreender a realidade em sua complexidade. De acordo com Ramos (2011), a escola tem o papel de educar o interesse dos estudantes na direção de situações que lhes garantam instrumentos para compreender a complexidade do mundo. Nesse sentido, um processo de aprendizagem significativa não ocorre porque o conteúdo se vincula formal ou artificialmente com situações cotidianas, mas porque proporciona as práticas de questionar, relacionar, refletir.

¹¹ A estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade são, segundo Ramos (2011), “uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (RAMOS, 2011, p. 774).

Continuando a problematizar a ideia do imediato, a resolução de problemas remete a uma preocupação de a escola transmitir conhecimentos para o utilitarismo pragmático, o que compromete a socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade e a própria sistematização pela escola. Segundo Alves (2010), ao trabalho educativo, é intrínseca a preocupação com o fornecimento de ferramentas intelectuais que permitam a elaboração de leituras mais complexas do mundo em que se vive. A mesma autora confirma em Paulo Freire a importância de uma educação para os trabalhadores visando autonomia e liberdade de pensar. O Documento Base PROEJA apoia também suas concepções em Paulo Freire, quando nos diz que os sujeitos alunos “terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo” (BRASIL, 2007b, p. 36).

Entretanto, considerando os jovens e adultos trabalhadores que trazem consigo experiências anteriores, a ideia de superação de dificuldades imediatas deslocadas da historicidade e das relações sociais que as produziram não possibilita, de fato, uma compreensão diferente da anterior ao processo formativo. Essa forma diferente da anterior de compreender e estar no mundo remete a Saviani (2013b), ao expressar a construção do pensamento através da apreensão do real, passando pela abstração (reflexão pelo conhecimento teórico), chegando ao concreto (real criticado). Portanto, o que pode dar novo entendimento à sua condição de existência no mundo é a compreensão de como esse mundo e sua complexidade são produzidos.

Segundo Ramos (2011), a interdisciplinaridade se reduz a recurso didático quando a Resolução CNE nº 03/98 indica estabelecer a relação entre as disciplinas em atividades e projetos de estudo, pesquisa e ação. No Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI, a centralidade dessa ideia está contemplada na afirmação de que:

A proposta é trabalhar com a construção de conhecimentos significativos e deve estar contemplada em projetos interdisciplinares, que podem ser adotados como atividades inovadoras, eficazes e eficientes para o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007a, p. 7).

Por outro lado, entende-se que a ausência, no texto, de uma descrição mais detalhada sobre a interdisciplinaridade abre uma possibilidade para que, na prática pedagógica concreta, os educadores possam relacionar esse princípio à reconstituição da totalidade histórica dos conhecimentos produzidos pela humanidade, através da inter-relação dos conceitos oriundos dos diversos campos da ciência. Proporciona-se, assim, a apropriação de instrumentos para a apreensão do real e sua transformação. Além disso, abre a possibilidade de que, na construção da proposta curricular, possam surgir meios de superar a contradição, para a tarefa educativa, de não explicitar que a função precípua da escola é oferecer os conteúdos, selecionados a partir do conhecimento historicamente produzido pelos homens, sistematizados para a compreensão da complexidade do mundo em que estão inseridos os jovens e adultos trabalhadores.

237

O currículo integrado numa abordagem com ênfase em CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

Saviani (2013a) chama atenção para a noção de currículo, entendendo-o como tudo aquilo que a escola realiza. Sua preocupação é com a descaracterização do trabalho escolar por atividades que se distanciam da razão de ser da escola. Desse modo, ele lança mão da definição de currículo como “o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013a, p. 15). Assim, segundo o autor, não se perde de vista a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, e nem se incorre no equívoco de que atividades secundárias, que podem ser denominadas “extracurriculares”, assumam o mesmo peso das atividades essenciais à escola.

O currículo integrado busca superar “o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2005, p.

106). Isso quer dizer que um currículo integrado materializa o ideal de uma formação integrada, que visa garantir ao jovem e ao adulto trabalhador “a compreensão das relações sociais inerentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85). A partir dessa perspectiva, vamos analisar a proposta curricular registrada no Projeto Pedagógico para o PROEJA/MSI.

Ao final do item “Proposta Pedagógica”, pode-se ler que:

A organização curricular do Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores privilegia a integração da formação geral com a formação profissional, tendo a Equipe PROEJA do CEFET Química optado por trabalhar o currículo com ênfase em **Ciência, tecnologia e sociedade - CTS**. Esse currículo se caracteriza por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social (BRASIL, 2007a, p. 8, grifo do texto).

Nesse trecho, a palavra “privilegia” causa estranhamento, uma vez que, no título V – Organização Curricular, o item 5.1, relacionado à metodologia, diz que, por **um decreto governamental** (grifo da autora), “a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio **se dará** de forma integrada” (BRASIL, 2007a, p. 10, grifo da autora). Não há indicação, no texto, sobre o referido decreto, porém entendo que se trate do Decreto nº 5154/04 que, como já foi mencionado, revogou o Decreto nº 2208/97.

A gênese do Decreto nº 5154/04 remete à Constituição Federal de 1988 e à LDB nº 9394/96, pois seu conteúdo reflete o debate teórico, fomentado a partir do período de redemocratização do Brasil, que voltava seu foco para a “necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Um pouco antes, na década de 80, após a Lei nº 7044/82 extinguir a profissionalização obrigatória no 2º grau¹²,

[a]s escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentava de

¹² Ensino de 2º grau era a denominação dada ao atual Ensino Médio.

qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.34).

O IFRJ viveu esse contexto como Escola Técnica Federal de Química – ETFQ, nos anos 80, e por isso carrega a excelência como adjetivo ao ensino profissional que oferece à sociedade.

Não há espaço neste trabalho para discutir como se travou, no interior da antiga ETFQ, o debate sobre o rompimento da dicotomia entre ensino propedêutico¹³ e técnico. Tampouco se discutirá como foi o engajamento político da instituição na discussão sobre o ideal perseguido, em termos epistemológicos e pedagógicos, pelos educadores que se dedicavam a estudar a relação entre o trabalho e a educação, de “um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36).

No trecho abaixo, do item 5.4, dedicado aos pressupostos teórico-metodológicos para a construção da proposta curricular, pode-se ler:

Como se vive hoje em um mundo notadamente influenciado pela ciência e pela tecnologia, conseqüentemente, as sociedades modernas passaram a confiar na ciência e na tecnologia como se confia em uma divindade. Como conseqüências do cientificismo que emerge desse processo, destacam-se: a supervalorização da ciência, que desencadeou o mito da salvação da humanidade, ao se imaginar que todos os problemas humanos podem ser resolvidos cientificamente; o mito da neutralidade científica (JAPIASSU, 1999) e a função ideológica de dominação (BRASIL, 2007a, p. 11)¹⁴.

Notemos que não se identifica o ideal da integração descrito anteriormente, mas é possível perceber uma preocupação, e mesmo uma crítica, em não hierarquizar a ciência e tecnologia em relação ao humanismo e à cultura. Essa preocupação é a justificativa para a construção de um currículo com ênfase em CTS, que se caracteriza por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social.

¹³ Tem relação com uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Sua característica principal é uma preparação geral básica que permita o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo (MENEZES; SANTOS, 2001).

¹⁴ Não é possível identificar a obra do autor citado no Projeto Pedagógico em análise, pois o item XI, referente à bibliografia do documento, está em branco.

Ao final da página 11, o texto é explícito quanto à forma que evidencia a articulação prevista no decreto governamental:

A partir de um currículo com ênfase em CTS, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos vai efetivar essa articulação, através da integração do conhecimento científico, tecnologia e mundo social. Serão abordados, em conjunto, os conteúdos científicos e tecnológicos, sob aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos (BRASIL, 2007a, p. 11).

É entre a contradição da explicitação do objetivo de desenvolver competências e habilidades relacionadas às técnicas produtivas, à autoestima, à solução de problemas, ao “uso de conhecimentos relevantes para a tomada de decisão pública pelos cidadãos em uma democracia” (BRASIL, 2007a, p. 11-12) e a preocupação com os aspectos históricos, culturais e humanísticos, que se percebe a possibilidade de superação da dicotomia entre ensino básico e técnico.

240

Ao final dos pressupostos teórico-metodológicos para a construção da proposta curricular, o Projeto Pedagógico assume que o curso tem uma organização curricular que se caracteriza “por ser uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa” (BRASIL, 2007a, p. 12), em acordo com o Documento Base PROEJA. Tal afirmação induz o leitor a pensar numa revisão e atualização contínua da proposta pedagógica, uma vez que o processo se iniciou atropelado pela imposição do Decreto nº 5840/06 de implantar o PROEJA até 2007. Apesar das ações promovidas pela instituição envolvendo professores, coordenadores e gestores, em 2010 e 2013, não houve, em nenhum desses dois momentos, ou em outro qualquer, uma revisão ou atualização do Projeto Pedagógico do Curso PROEJA/MSI.

O texto do Projeto Pedagógico reitera que a proposta curricular do Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores¹⁵ / PROEJA preconiza a formação geral integrada à formação profissional, elegendo

¹⁵ Na implantação do PROEJA, essa era denominação do curso, posteriormente mudada para Manutenção e Suporte em Informática – MSI.

como princípios para sua elaboração a equidade, a diferença e a proporcionalidade, como determinam a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e o Documento Base PROEJA. Por outro lado, apesar de o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 constar do rol dos documentos normativo-legais considerados "para a condução da discussão sobre as Diretrizes Curriculares do curso a ser oferecido pelo CEFET Química" (BRASIL, 2007, p. 4), não foram feitas referências às funções reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Mais um elemento que caracteriza a distância do Projeto Pedagógico da modalidade à qual se destina o Curso de PROEJA/MSI do campus Rio de Janeiro do IFRJ.

Não se esperava encontrar, no Projeto Político-Pedagógico do Curso PROEJA/MSI, referências à totalidade da produção teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, ou ainda, no documento analisado, uma retrospectiva sobre a trajetória da EJA no Brasil, com as múltiplas mediações históricas que a concretizam. Causa estranhamento, entretanto, a ausência de referências à LDB nº 9393/96, que garantiu aos jovens e adultos trabalhadores o direito à educação básica, e ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Esse parecer detalhou o significado de modalidade da educação básica dado à EJA, pela LDB nº 9394/96, da seguinte forma:

Uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000a, p.26).

O texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa claro que a EJA não se trata, então, de recortes de conteúdos ou adaptações aligeiradas, mas sim de considerar suas especificidades e suas implicações curriculares, ou seja, os jovens e adultos trazem consigo as marcas da exclusão, consequência do processo histórico do qual são produto, bem como "um conhecimento da materialidade da vida que não pode ser ignorado pela escola" (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 465).

O caráter impositivo da implantação do PROEJA, no então CEFETEQ, pode ter sido um fator que prejudicou a preocupação com a formação de professores capazes de enfrentar o desafio dessa modalidade de ensino. Um processo contínuo de construção coletiva poderia encontrar formas de avançar no conhecimento do campo, mas, em vez disso, o que se constata é um rodízio de professores, recrutados pelas mais variadas razões (contratos temporários, rodízio de horário, recém-concursados, etc.), os quais, em sua grande maioria, desconhecem a modalidade, a política de governo e conferem aos alunos jovens e adultos a marca negativa de quem precisa ser compensado, consertado ou curado (CIAVATTA; RUMMERT, 2010).

Por se tratar de uma investigação com professores da área de Ciências e Matemática que atuam no ensino profissional técnico de nível médio, na modalidade EJA, identifiquei a necessidade de dialogar com a produção da área. Em Krasilchik (2000) encontrei um panorama das mudanças ocorridas no ensino das ciências. Tais mudanças ocorreram a partir do reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento econômico, cultural e social. Krasilchik (2000) também diz que modalidades didáticas para o ensino das disciplinas científicas colocam-se em acordo com a concepção assumida de aprendizagem da ciência.

O Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI do IFRJ assume explicitamente a concepção de aprendizagem significativa, na qual o professor é um mediador do conhecimento do aluno e dos novos conceitos (ALVES; FANTINATO, 2017). Por essa concepção, “a aprendizagem pelo aluno não foi construída de forma mecânica, mas a partir daquilo que tem significado para ele e que está próximo da sua realidade” (BRASIL, 2007a, p. 8). O trabalho pedagógico embasado na construção de conhecimentos significativos, a meu ver, traz o mesmo problema que Krasilchik (2000) evidencia em seu texto: a distância entre a proposta construtivista e as “recomendações que permitam ao professor exercer plenamente o seu papel de catalisador da aprendizagem” (KRASILCHIK, 2000, p. 88). Nesse sentido, é pertinente investigar, na etapa do trabalho de campo, se há

discussões que permitam ao próprio docente, em suas condições de trabalho, criar um clima de liberdade intelectual, que não limite sua atividade a exposições orais (ALVES; FANTINATO, 2017).

O problema da formação docente é, de forma geral, recorrente. Apesar de o próprio IFRJ abrigar, no seu campus Nilópolis, um curso de especialização¹⁶ em EJA, a ausência de formação inicial e continuada para a modalidade ainda permanece. Se, por um lado, os professores são, na sua maioria, portadores de títulos de mestrado e doutorado, em suas áreas de conhecimento, e não procuram a especialização, por outro, não existe o incentivo, por parte da instituição, ao diálogo teoria - prática que deve ser permanente¹⁷.

RESULTADOS

A análise dos itens “Proposta Pedagógica” e “Pressupostos teórico-metodológicos” do Projeto Pedagógico do Curso de MSI/PROEJA mostra que as opções foram feitas de acordo com a experiência da instituição na oferta de educação profissional e com o período de transição do momento da elaboração.

Os silêncios em relação às especificidades da Educação de Jovens e Adultos – como considerar seus tempos, seus saberes informais, a diversidade que caracteriza essa modalidade – são coerentes com a história de uma instituição na qual sempre ingressaram, através de processos seletivos de elevado grau de exigência, jovens a partir de quinze anos de idade e nenhum adulto, trabalhador ou não, como destinatário da educação básica integrada à educação profissional.

No entanto, identifica-se um esforço em construir um modelo pedagógico próprio, em acordo com o Parecer nº 11/2000, distanciando-se do modelo já consolidado nos ensinos médios técnicos regulares ofertados

¹⁶ Curso implementado em 2008 com recursos do Edital nº 03 CAPES/SETEC.

¹⁷ Palestra proferida pela Professora Sonia Rummert no I Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da UFRJ – LIEJA – na Faculdade de Educação, Praia Vermelha, em 30 de outubro de 2015.

por décadas. Mas, nessa busca por concretizar um modelo pedagógico próprio, estão ausentes o caráter de modalidade instituído à EJA pela LDB nº 9394/96, bem como as funções¹⁸ da EJA descritas no Parecer nº11/2000, as quais, articuladas aos princípios da equidade, proporcionalidade e diversidade, podem garantir ao curso identidade própria. Também chamou a atenção nesta análise a ausência de outros aspectos específicos da EJA, como valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal e o respeito à diversidade (BRASIL, 2007a).

Cabe aqui destacar que o impacto da instituição do PROEJA pela União não produziu o enraizamento da EJA na estrutura do sistema educacional, por ter sido “implementado sem as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública” (RUMMERT, 2007, p. 44). Sua implementação pode ser considerada pontual, paralela à rede pública de ensino, chegando mesmo a competir com outros programas, como, por exemplo, o Programa NOVA EJA do governo do estado do Rio de Janeiro¹⁹. Compreende-se que a imposição do curso ao então CEFETEQ dificultou, naquele momento, atentar para todos esses aspectos da educação de jovens e adultos. Porém, um trabalho contínuo de construção do Projeto Pedagógico do PROEJA/MSI poderia superar essa dificuldade e promover um intenso processo de pesquisa acadêmica e formação continuada, reconhecendo a escola como lócus de produção de conhecimento.

Nessa construção contínua, seria possível avançar na reflexão sobre a forma de integrar o ensino médio à educação profissional, através da troca de experiências com outras instituições públicas de ensino ou recorrendo à produção teórica sobre as concepções da formação integrada, cujo princípio epistemológico é de que todo conhecimento é produzido pelos seres humanos em condições sociais historicamente determinadas. Nesse caminho, a concepção filosófica da Pedagogia de Projetos poderia ser revisitada, propondo atividades integradoras nas quais a interdisciplinaridade

¹⁸ Funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

¹⁹ Para maiores detalhes sobre esse programa fluminense, consultar Andrade (2016).

fosse realizada nas dimensões estruturantes do currículo, como trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

É possível identificar uma paralisia institucional em relação ao PROEJA, reflexo talvez de uma paralisia da própria SETEC/MEC²⁰, que desde 2006 não implementou nenhuma política de acompanhamento e estudo dos impactos efetivos nas demandas sociais e nenhum levantamento de novas demandas. As ações institucionais de 2010 e 2013 para rever matrizes curriculares, refazer ementas e selecionar conteúdos de disciplinas foram realizadas sem a perspectiva de mudança na forma de integrar a formação geral com a profissional. É nesse sentido que a análise crítica do Projeto Pedagógico aponta para que a investigação sobre o trabalho docente considere uma amostra de professores que contemple a interdisciplinaridade, na perspectiva de aprofundar os debates dentro da instituição. Um debate importante é o que trata do dualismo do ensino médio, que carrega em sua identidade um falso dilema, traduzido na pergunta: seu fim é a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas permitem, por um lado, pensar num possível esgotamento de um projeto que não continuou sua construção, que poderia se refletir em pesquisas, em troca de experiências com outras instituições federais tendo também implantado o PROEJA e buscado efetivar o currículo integrado. Por outro lado, é possível perceber que o próprio IFRJ não vislumbrou a dinâmica do processo educacional, identificada nos documentos normativos que se sucederam após 2006 e nos trabalhos publicados sobre os vários aspectos do programa ao longo dos últimos dez anos.

²⁰ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no país.

Acrescente-se, ainda, que a especificidade da educação de jovens e adultos, desde a LDB nº 9394/96, também apresenta uma dinâmica intensa na superação de preconceitos e estigmas históricos. Outro aspecto de especificidade do PROEJA diz respeito ao caráter instrumental que a formação profissional pode representar para os sujeitos alunos, que acreditam em maiores chances de produzir sua existência e desconsideram que a apropriação dos conteúdos (matemática, ciências, arte, etc.) pode lhes dar condições de desconstruir os mecanismos de dominação aos quais são submetidos.

Não se pode deixar de reconhecer que, naquele contexto histórico, aquelas foram as condições objetivas de construção do Projeto Pedagógico. No entanto, como Saviani nos alerta, à prática educativa cabe o esforço de compreender a educação como um fenômeno engendrado pelas mediações históricas. Nessa perspectiva, identifica-se a necessidade de conhecer os debates que antecederam a revogação do Decreto nº 2208/97 e os que fomentaram a promulgação do Decreto nº 5154/04. Considerar o debate ocorrido a partir de 2003 sobre os princípios epistemológicos que concebem o ensino médio integrado à educação profissional, além de promover discussões sobre as diretrizes educacionais e suas respectivas resoluções, pode criar um ambiente de reflexão sobre as práticas pedagógicas, os objetivos da instituição e do programa.

A formação docente inicial e a continuada para as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional exigem daqueles que formulam políticas públicas, programas ou projetos a preocupação em diminuir a distância entre o que é proposto e o que acontece na aplicação da proposta. Isso porque, independente de qual documento seja formulado, qual decreto seja exarado ou qual teoria de aprendizagem seja oficialmente eleita, é através do trabalho docente junto aos jovens e adultos trabalhadores que os ideais do trabalho educativo podem ser construídos.

O professor é o sujeito que, estando munido de uma perspectiva histórica e crítica da produção da existência humana, bem como

enfrentando o desafio de refletir sobre as condições materiais dadas ao exercício da sua tarefa, é capaz de oferecer o conhecimento sistematizado necessário para os jovens e adultos apreenderem a complexidade do mundo em que vivem. Entretanto, o professor precisa se reconhecer como trabalhador, refletir sobre a produção de sua própria existência, compreender como construiu o conhecimento que detém sobre determinada área e qual o significado de ensiná-lo a jovens e adultos trabalhadores. Um conjunto sólido e articulado de conhecimentos é necessário para que o professor materialize as condições de garantir aos trabalhadores jovens e adultos os conteúdos historicamente construídos, uma vez que essa questão envolve aspectos teórico-metodológicos.

A definição oficial dos princípios que vão orientar as ações curriculares é importante, mas é a prática docente que coloca o currículo em ação. Nesse sentido, pesquisas que investiguem o trabalho docente, confrontando a produção dos dados com a teoria, com vistas à produção de uma análise crítica, podem contribuir para tornar claros os objetivos da educação de jovens e adultos e forjar uma identidade ao curso de Manutenção e Suporte em Informática do IFRJ, campus Rio de Janeiro, além de poder contribuir para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. M. C. Problemas da relação Educação-Cidadania na História Brasileira. In: FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (Org.) **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: SerSilito, 2010. p.145-162.
- ALVES, T.; FANTINATO, M.C. A Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação de Jovens e Adultos: o trabalho docente no PROEJA. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 70, p. 14-25, jan/jun 2017. Disponível em <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2017.018>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ANDRADE, E. L. W. de. Aprendizagem em matemática no Ensino Médio Programa Nova EJA: o velho reeditado. 2016. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CEFETEQ/RJ. Diretoria de Ensino Médio Técnico. **Projeto Político-Pedagógico do Curso PROEJA/MSI**. Nilópolis, jul. 2007a.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2208/97**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Aprovado em 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamyl Cury. Brasília, 2000a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000b.

BRASIL. **Decreto nº 5154/04**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5478/05**, de 24 de junho de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm> Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5840/06**, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm> Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base PROEJA**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, ago. 2007b.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.).

Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 -105.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, Unicamp, v.31, n.111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-20.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

KAUFMANN, J. C. **A Entrevista Compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio; revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. – Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes educação propedêutica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 31 de mar. 2017.

RAMOS, M. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, Unicamp, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, nº 2, p. 35-50, jan.-abr. 2007. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

Recebido em: Março de 2017
Aprovado em: Setembro de 2017