



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI

**PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE NO PROEJA/FIC: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Olinda - PE
2022

GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI

**PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE NO PROEJA/FIC: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Olinda - PE
2022

C377p Cavalcanti, Giselli Kézia Oliveira.
Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral. / Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti. – Olinda, PE: O autor, 2022.
182 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Planejamento Curricular. 4. Ensino Integrado. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Santos, Edlamar Oliveira dos (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375

CDD (22 Ed.)

GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI

**PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE NO PROEJA/FIC: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 24 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Edlamar Oliveira dos Santos
IFPE/*campus* Recife
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Andreza Maria de Lima
IFPE/*campus* Pesqueira
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
IFPE/*campus* Vitória de Santo Antão
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Iagrici Maria de Lima Maranhão
Universidade Maurício de Nassau - UNINASSAU
Examinadora Externa

GISELLI KÉZIA OLIVEIRA CAVALCANTI

**ENSINO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA: REFLETINDO SOBRE A INTEGRAÇÃO NO ÂMBITO DO PROEJA/FIC
(OFERTA DE CONCOMITÂNCIA EXTERNA)**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Edlamar Oliveira dos Santos
IFPE/*campus* Recife
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Andreza Maria de Lima
IFPE/*campus* Pesqueira
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
IFPE/*campus* Vitória de Santo Antão
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Iagrici Maria de Lima Maranhão
Universidade Maurício de Nassau - UNINASSAU
Examinadora Externa

Dedico este trabalho ao meu amado filho Gabriel Cavalcanti, que desde tão tenra idade demonstrou a sabedoria necessária para compreender que não importa quanto tempo passamos juntos, mas a qualidade do tempo que passamos juntos. Assim, nunca houve ausência, mas uma saudade boa dos maravilhosos momentos vividos e sempre alimentados. Como ele diz: - Foi um pequeno sacrifício por um grande benefício, mamãe. Eu te amo, meu filho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência. É Ele quem prepara as melhores oportunidades e sempre me conduz para esses encontros.

Aos meus pais, Maria Socorro e José Francisco, que me fizeram entender, desde cedo, que não há outro caminho senão a educação para lutar pela transformação da nossa realidade. Ensinaram-me, com exemplos, princípios caros, sem os quais nenhuma conquista teria grande valor. Aos meus irmãos, Gilson e Genilson, e as minhas irmãs e sobrinha, Giselle, Gisella e Gabrielly, pelo suporte ao meu filho Gabriel, sem o qual a jornada não teria a mesma leveza.

Ao meu esposo, Clebson Cavalcanti, pela parceria, pelo incentivo e apoio incondicional. Sou grata pelo zelo na diagramação do produto educacional, acolhendo pacientemente as minhas sugestões.

À professora Edlamar Oliveira dos Santos, a quem tive a honra de ter como orientadora, por quem nutro enorme carinho. Sou grata pela forma leve e afetuosa com a qual conduziu esse processo.

Aos demais docentes do ProfEPT, pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas ministradas. Vocês são de uma sensibilidade gigantesca, atenuaram os desafios inevitáveis.

À professora Andreza Lima e ao professor Henrique Duarte, pelas preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação do projeto de pesquisa. Foi um momento de grande aprendizado e aprimoramento do nosso estudo. À professora Iagrici Lima, pela generosidade em aceitar contribuir com o momento de defesa desta dissertação.

Aos companheiros e companheiras da turma do ProfEPT 2019.2. Eu teria motivos para agradecer a cada um de vocês em particular, inclusive aos que ficaram pelo caminho, mas permaneceram em meu coração. Em plena pandemia, com um cenário de tantas incertezas e ataques à ciência, fazer pesquisa foi ainda mais desafiador. Registro o meu carinho e admiração por cada um de vocês.

Aos meus amigos e amigas que sempre torcem pelo meu sucesso, em especial a minha amiga Gorette Bezerra e ao meu amigo Renan Gomes, pelo apoio nessa caminhada.

Aos servidores do IFPE/*campus* Olinda, pela acolhida sempre afetuosa.

À SEDUC/PE, nas pessoas da ex-gestora Kalliana Arcanjo e do gestor Albino César, que ofereceram as condições necessárias para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida.

Um agradecimento especial aos docentes que atuam no PROEJA e aceitaram participar deste estudo. Minha eterna gratidão!

O que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo. A este respeito, sua perspectiva cultural não difere, de direito, daquela da criança. Unicamente, de fato (pelo menor tempo de vida restante, pelos “quefazer” de trabalho, por sua condição social não imediatamente modificada), suas possibilidades de alcançar níveis mais altos de conhecimento são com frequência limitadas.

VIEIRA PINTO, 1982

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no debate sobre as práticas curriculares desenvolvidas no âmbito dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Teve como objetivo analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular docente e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Para elaboração dos fundamentos teóricos, elencamos os seguintes aspectos: pontuamos alguns marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos até a sua integração com a Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, por meio do PROEJA, evidenciando sua constante luta para se consolidar enquanto Política Pública de Estado comprometida com a formação humana integral da classe trabalhadora. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre currículo a partir dos estudos de Sacristán (2013) e Santomé (1998), procurando demarcar a especificidade da escola com base em Saviani (2013) e Young (2007). Buscamos um pouco da escola unitária de Gramsci (1982) e abordamos o sentido filosófico do ensino integrado proposto por Ramos (2008, 2014). Situamos a PHC no contexto das teorias educacionais, enunciando os seus princípios e relacionando-os às matrizes teóricas do PROEJA. Para isso, nos apoiamos em Saviani (1999, 2007, 2013, 2015) e outros teóricos alinhados a essa teoria. Elegemos como campo de pesquisa um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco, que atuam em regime de parceria na oferta de cursos FIC pelo PROEJA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos adotados para a construção dos dados foi o levantamento bibliográfico, a aplicação de questionário misto e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes nesses cursos. Os dados produzidos a partir das entrevistas foram organizados e tratados com base na técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), analisados em diálogo com estudiosos do campo histórico-crítico. Os achados revelaram que a maioria dos docentes desconheciam que o PROEJA articula Educação Profissional e Educação Básica, sendo a integração concebida enquanto elemento de inclusão escolar na perspectiva assistencialista. Denotaram, também, uma tendência em considerar os conhecimentos advindos do cotidiano do aluno como base para definição do currículo, colocando obstáculos para uma formação omnilateral. Contudo, alguns discursos se aproximavam de uma prática orientada pela perspectiva da omnilateralidade, ao considerar a apropriação dos conteúdos escolares como determinantes para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. A fim de contemplar uma especificidade do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), baseado nos dados da pesquisa, elaboramos uma cartilha como produto educacional, a fim de contribuir para uma reflexão sobre o conceito de integração e permitir uma primeira aproximação teórica com a PHC. A cartilha foi socializada e avaliada pelos participantes da pesquisa, pela coordenadora dos cursos e por professores com experiência na educação de jovens e adultos como um instrumento que contribui para a orientação de uma prática curricular docente cuja perspectiva seja a formação omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Ensino Integrado. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Omnilateral

ABSTRACT

This research is part of the debate about the curricular practices developed in the context of the Initial and Continuing Education courses offered by the National Program for the Integration of Professional Education and Basic Education in the modality of Youth and Adult Education (PROEJA). It aimed to analyze the conception of integration that guides the teaching curricular practice and its relation with omnilateral formation, based on the principles of Critical Historical Pedagogy (CHP). To elaborate the theoretical foundations, we list the following aspects: we punctuate some historical landmarks of Youth and Adult Education until its integration with Technological Professional Education at the Secondary level through PROEJA, highlighting its constant struggle to consolidate itself as a State Public Policy committed to the integral human formation of the working class. Then, we bring a reflection on curriculum from the studies of Sacristán (2013) and Santomé (1998), seeking to demarcate the specificity of the school based on Saviani (2013) and Young (2007). We search for some of Gramsci's unitary school (1982) and address the philosophical sense of integrated teaching proposed by Ramos (2008, 2014). We situate the PHC in the context of educational theories, stating its principles and relating them to the theoretical matrices of PROEJA. For this, we rely on Saviani (1999, 2007, 2013, 2015) and other theorists aligned to this theory. We elected as research field a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE) and a High School of Reference (EREM) of the state network of Pernambuco, which operate in partnership in offering FIC courses through PROEJA. This is a qualitative research, whose procedures adopted for the construction of data were the bibliographic survey, the application of a mixed questionnaire and semi-structured interviews with teachers working in these courses. The data produced from the interviews were organized and treated based on the thematic content analysis technique proposed by Bardin (2016), analyzed in dialogue with scholars from the historical-critical field. The findings revealed that most of the teachers were unaware that PROEJA articulates Professional Education and Basic Education, being the integration conceived as an element of school inclusion in the welfarist perspective. They also denoted a tendency to consider the knowledge coming from the student's daily life as the basis for defining the curriculum, placing obstacles to an omnilateral formation. However, some speeches were close to a practice guided by the omnilateral perspective, when considering the appropriation of school contents as determinants for the development of the students' autonomy. In order to contemplate a specificity of the Professional Master's Program in Vocational and Technological Education (ProfEPT), based on the research data, we elaborated a booklet as an educational product, in order to contribute to a reflection about the concept of integration and allow a first theoretical approach to CHP. The booklet was socialized and evaluated by the research participants, the course coordinator, and teachers with experience in youth and adult education as an instrument that contributes to the orientation of a teaching curriculum practice whose perspective is omnilateral training.

KEYWORDS: PROEJA. Integrated Teaching. Critical Historical Pedagogy. Omnilateral formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Gráfico referente à distribuição dos cursos PROEJA/FIC no âmbito do IFPE quanto ao tipo de oferta	17
Gráfico 2 - Gráfico comparativo da oferta de cursos PROEJA nas categorias FIC e Técnico a nível nacional, na Região Nordeste e em Pernambuco	17
Gráfico 3 – Frequência de articulação entre os docentes das instituições pesquisadas	89
Gráfico 4 – Participação dos docentes em formações sobre EJA/PROEJA	93
Gráfico 5 – Critérios adotados pelos docentes para selecionar os conteúdos do seu componente curricular	100
Gráfico 6 – Grau de satisfação dos avaliadores em relação ao Produto Educacional	115
Figura 1 - Perfil dos participantes quanto à instituição e curso em que atuam, sexo e faixa etária	79
Figura 2 - Perfil formativo dos participantes da pesquisa e tempo de atuação na Instituição pesquisada e no PROEJA	80
Figura 3 – Categorias e subcategorias temáticas construídas a partir dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes	85
Figura 4 – Delineamento do Produto Educacional	113
Figura 5 – Momento de aplicação do Produto Educacional	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos PROEJA/FIC ofertados em regime de parceria pelas instituições pesquisadas	77
Quadro 2 – Perfil dos docentes entrevistados	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

EP - Educação Popular

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIC - Formação Inicial e Continuada

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT - Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 BREVE PANORAMA DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA NO BRASIL	24
2.1 Do assistencialismo das campanhas de alfabetização ao horizonte formativo da omnilateralidade com o PROEJA.....	24
2.2 PROEJA: caminhos trilhados para a sua implementação	33
2.3 Práticas pedagógicas e os desafios da integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na modalidade EJA	41
3 QUESTÕES CURRICULARES E O ENSINO INTEGRADO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	45
3.1 Currículo e ensino integrado: apontamentos necessários	45
3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das teorias da educação.....	56
3.2.1 Pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica	60
3.2.2 O método pedagógico histórico-crítico	64
3.3 PROEJA e Pedagogia Histórico-Crítica: conexões possíveis	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1 Classificação da pesquisa	75
4.2 Campo de pesquisa.....	76
4.3 Participantes da pesquisa	77
4.4 Procedimentos para a construção dos dados.....	80
4.5 Procedimentos para a análise dos dados	83
4.6 Aspectos éticos da pesquisa	85
5 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTEGRAÇÃO: SENTIDOS QUE ORIENTAM SUAS PRÁTICAS NO PROEJA/FIC	87
5.1 Integração como forma de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica	87
5.2 Integração como abordagem contextualizada dos conteúdos	98
5.2.1 Integração dos conteúdos com a realidade do estudante	99
5.2.2 Integração entre ensino, pesquisa e extensão.....	105
5.3 Integração na perspectiva da inclusão escolar	108
6 O PRODUTO EDUCACIONAL: DA ELABORAÇÃO À AVALIAÇÃO	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	
Apêndice A - Dissertações defendidas no âmbito do ProfEPT contemplando o PROEJA ...	135
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
Apêndice C - Questionário	140
Apêndice D - Roteiro de Entrevista	142

Apêndice E - Produto Educacional	143
Apêndice F - Ficha de avaliação do Produto Educacional	181
ANEXOS	
Anexo A - Aprovação do Projeto na Plataforma Brasil	182
Anexo B - Publicação de artigo em revista	183

1 INTRODUÇÃO

As discussões geradas no bojo do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) me conduziram a algumas premissas teóricas relacionadas à formação humana e me ajudaram a refletir sobre a prática curricular docente no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Anterior ao meu ingresso no mestrado, em 2014, a escola na qual atuo na rede estadual de Pernambuco passou a ser parceira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) na oferta de cursos PROEJA na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), articulada ao Ensino Médio em regime de concomitância externa. Esse tipo de oferta se configura quando o estudante cursa formação geral e formação específica em instituições distintas, contando com duas matrículas.

Nesse contexto, a integração era algo que já se fazia presente em minhas reflexões. Então, foi na confluência entre as bases conceituais da EPT e a minha experiência profissional no PROEJA que a nossa pesquisa foi sendo gestada, dando origem a esta dissertação de mestrado, a qual integra a linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Durante esse processo, as reflexões que estavam latentes foram ganhando novos contornos e se materializaram nos seguintes questionamentos: a que tipo de integração o Programa se refere? Trata-se apenas de articular Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA, seja na forma integrada ou concomitante? Ou essa integração pressupõe a existência de um currículo também integrado, cuja formação geral e específica estão imbricadas? Qual a proposta de formação humana preconizada pelo PROEJA?

Ao prescrutarmos o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu esse Programa, observamos que o § 4º do seu Art. 1º prevê que “os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006a).

Em consonância com a legislação posta, o Documento Base do PROEJA/Ensino Médio vem orientar que a integração mencionada alude ao currículo e que, mesmo na oferta de concomitância externa, há de se empreender energia para a elaboração de uma proposta curricular integrada: “na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em

buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado” (BRASIL, 2007a, p. 39).

Ocorre que o Documento Base está assentado em uma concepção de educação unitária gramsciana, cujo trabalho manual e intelectual ocorrem simultaneamente, mas o Decreto que instituiu o Programa o contradiz ao prever a oferta concomitante. Do ponto de vista legal, o que podemos afirmar é que o PROEJA nasce com contradições e impõe desafios. Importante é observar que essa contradição não se dá por acaso, ela é a marca emblemática do capitalismo que não nega o direito à educação, mas o concede conforme seus interesses.

Na perspectiva de compreender como esses desafios vem sendo contornados na prática curricular docente, fizemos um mapeamento e análise das produções científicas sobre esse Programa apresentadas pelo GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2006 a 2017. Esse estudo exploratório se caracterizou como um estado do conhecimento e gerou a publicação de dois artigos.¹

No referido estudo, os dados revelaram a hegemonia de uma prática curricular fundamentada na Metodologia de Projetos, cuja concepção de integração assume forte vínculo com o trabalho em parceria e o currículo tem como cerne os conhecimentos advindos do cotidiano dos alunos. Os dados revelaram, também, que a maioria das pesquisas tiveram como campo de estudo as instituições federais, no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), *lócus* de maior potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras (CAVALCANTI; SANTOS, 2021).

No entanto, apesar do silenciamento das pesquisas analisadas no tocante aos cursos FIC, na forma concomitante, ao fazermos uma imersão na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)², em 08/11/2020, observamos que dos 27 cursos PROEJA ofertados pelo IFPE, 21 eram na categoria FIC e desses, 19 (90, 47%) eram em regime de concomitância³, conforme gráfico 1 abaixo.

¹ In: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1801>.

In: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83501>.

² A PNP é um ambiente virtual criado em 2018 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que coleta, trata e publica dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 08 nov. 2020.

³ A PNP não faz discriminação entre concomitância interna e externa.

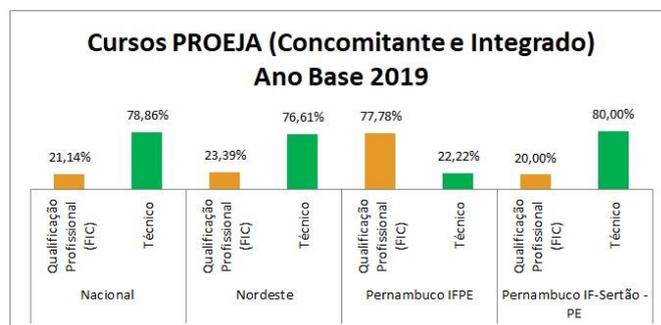
Gráfico 1 – Gráfico referente à distribuição dos cursos PROEJA/FIC no âmbito do IFPE quanto ao tipo de oferta



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2021.

Essa realidade destoa do cenário nacional, regional e até mesmo do IF Sertão-PE cuja oferta de cursos PROEJA na categoria FIC atinge patamares muito inferiores, conforme podemos observar no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Gráfico comparativo da oferta de cursos PROEJA nas categorias FIC e Técnico a nível nacional, na Região Nordeste e em Pernambuco



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2021.

Importante ressaltar que a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluiu, como um dos seus objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na oferta de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a). Em atendimento a essa prerrogativa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE enfatiza:

Em sua ação acadêmica, o IFPE priorizará a oferta de cursos técnicos de nível médio, uma vez que este nível de ensino tem, garantida na Lei nº 11.892, a reserva de, no mínimo, 50% das vagas disponíveis a cada período letivo. A oferta de Educação Básica deve, pois, focalizar, principalmente, a Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, atendendo tanto aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental, egressos do Ensino Médio que busquem uma formação técnica

profissional na modalidade subsequente, como também ao público da educação de jovens e adultos (PROEJA) (IFPE, 2014, p. 134).

Contudo, os dados extraídos da PNP, apresentados anteriormente, demonstram que essa determinação não está sendo cumprida quando se trata da oferta de cursos direcionados ao público da EJA, pois há uma predominância da oferta de cursos FIC, e na forma concomitante.

Acreditamos que essas constatações iniciais evidenciam a importância de estudos nesse campo, pois a maioria dos nossos jovens e adultos estão inseridos nesse tipo de oferta, que, apesar de não ser a ideal e caminhar na contramão do que determina a Lei nº 11.892/2008, demandam, também, uma formação que supere os ditames do mercado, consoante as bases teóricas do próprio Programa (BRASIL, 2007a).

Além disso, diversos estudos destacam as dificuldades em se materializar o ensino integrado, mesmo no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Ou seja, as dificuldades transcendem o tipo de oferta e vão desde a ausência de condições materiais adequadas à incompreensão conceitual do seu significado, perpassando também por questões de natureza ético-políticas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; SILVA, 2019; BEZERRA, 2020).

É notório que os limites impostos pela oferta de concomitância externa acentuam esses desafios, pois abrange duas redes com realidades bastante distintas, principalmente no que tange a valorização profissional dos docentes. No entanto, tal constatação não impossibilita a proposição de práticas educativas integradoras se consideramos o ensino integrado como uma concepção filosófica de formação humana que busca desenvolver suas múltiplas dimensões, perpassando qualquer nível ou modalidade de ensino (RAMOS, 2008; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Sobre o ensino integrado, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que não se restringe a um tipo de oferta da educação profissional de nível médio. Trata-se de um projeto de formação que se opõe às abordagens fragmentadas do conhecimento e possibilita desenvolver nos sujeitos a capacidade de relacionar a sua realidade particular com a totalidade social. Afirmam, ainda, que há práticas pedagógicas que melhor favorecem o ensino integrado, mas reconhecem que não há um único método. É mais importante do que a definição a priori de técnicas, é a atitude transformadora dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, embora demande, também, condições materiais.

Nesse sentido, cabe-nos questionar, apesar de todas as limitações institucionais e sem querer fetichizar a escola, se seria possível criar alguma prática curricular que atenda aos anseios de uma proposta educacional inclusiva e transformadora. Será que nossas ações estão direcionadas para a formação de um sujeito omnilateral, como proposto por Marx, isto é, uma

formação que favorece o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, ou para fortalecer a ideologia burguesa?

Buscamos fundamentos teóricos na produção do professor Dermeval Saviani, proponente da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que ao defender um projeto educacional comprometido com a máxima socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, busca resgatar a verdadeira finalidade da escola no processo de humanização e libertação do sujeito, condição *sine qua non* para a justiça social. Essa teoria pedagógica toma como base as condições objetivas da escola e, ao considerar a necessidade de contextualização do conhecimento escolar, não se limita aos interesses do aluno empírico⁴, mas sim do aluno concreto que é síntese de múltiplas determinações sociais (SAVIANI, 2013).

Para reforçar nossa opção pela PHC como teoria para olhar o ensino integrado, realizamos uma busca no Observatório ProfEPT⁵ (Apêndice A), em 05/03/2021, para mapear as dissertações sobre o PROEJA defendidas no âmbito desse Programa de Mestrado. Nesse mapeamento, foi observado que das 14 dissertações detectadas sobre o PROEJA, nenhuma tinha como objetivo promover uma discussão à luz dessa teoria.

No cenário atual, marcado por tanto negacionismo da ciência, mais do que nunca se torna necessário refletir sobre o tipo de conhecimento que tem sido trabalhado nas escolas. Especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que por ter a necessidade de contextualização acentuada, em decorrência das suas especificidades, acaba, muitas vezes, incorrendo em práticas reducionistas, limitadas às necessidades imediatas do estudante, pouco contribuindo para a sua emancipação.

O PROEJA representa um marco nas políticas de integração entre EJA e Educação Profissional devido a proposta de formação humana integral presente em seu Documento Base e nas discussões que antecederam a sua implementação. Entretanto, estudos evidenciam que já em 2011, com a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), as matrículas no PROEJA sofreram queda significativa, demarcando um período de retrocesso nas políticas de integração, pois o que predomina é a oferta de cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos pela rede particular e pelo Sistema S, cuja perspectiva é de formação para o mercado. Essa situação se agrava com a Lei nº 13.415/2017,

⁴ Saviani (2013) utiliza as expressões aluno empírico e aluno concreto para enfatizar que o currículo escolar não pode ser estruturado com base nas experiências imediatas que definem o aluno empírico, mas sim com base no aluno concreto que, sendo membro do gênero humano, precisa se apropriar da produção dos seus antepassados realizando novas objetivações e garantindo a universalidade humana.

⁵ O Observatório ProfEPT (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) é uma ferramenta de gestão desenvolvida pelo professor Ernani Melo, docente deste Programa. Um dos objetivos desse observatório é mapear as áreas de pesquisa. Disponível em: <https://obsprofepm.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

que reformula o Ensino Médio, e com a instituição do Médio Tec (MARASCHIN; FERREIRA, 2017; SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

O PROEJA é produto de uma luta histórica de educadores comprometidos com uma formação para a classe trabalhadora que supere o caráter assistencialista. Pressupõe uma formação que permita ao trabalhador a sua inserção no mundo do trabalho e a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural, identificando as contradições na qual está estruturada a sociedade capitalista. Visa, portanto, a omnilateralidade ao contribuir com uma formação que não naturaliza as desigualdades sociais.

Desse modo, mesmo sendo o PROEJA/FIC (oferta de concomitância externa) parte constituinte do nosso objeto de pesquisa, podemos sim perseguir esse horizonte formativo, pois o que poderá contribuir ou não para a formação do sujeito omnilateral é a definição de conteúdos relevantes associada às formas adequadas para a sua transmissão em função do seu destinatário. Para Saviani (1999, p. 66), sem conteúdos relevantes “a aprendizagem se transforma numa farsa”, pois é a apropriação desses conteúdos que colocará o homem em condições de luta pelo seu desenvolvimento omnilateral.

Ramos (2008, 2014) e Frigotto (2012) colocam como condição para a educação omnilateral a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo: trabalho, ciência e cultura. A PHC concebe o trabalho como categoria que funda todas as demais dimensões humanas e, por isso, se alinha a essa perspectiva ao tomá-lo como eixo norteador do currículo, valorizando o trabalho dos conteúdos, a partir da sua historicidade.

Assim, não é a articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, entre professores da formação geral e professores da formação específica, que necessariamente contribuirá para que o sujeito se reconheça como produtor da sua própria existência, entendendo a sua posição na sociedade de classes.

A integração na perspectiva da totalidade (concepção presente na PHC), não está limitada ao trabalho em parceria, concepção hegemônica, respaldada na filosofia do sujeito, presente nas discussões sobre interdisciplinaridade e que tem se materializado na Pedagogia de Projetos (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011). Do mesmo modo, trabalhar com algum grau de interdisciplinaridade não significa dizer que a perspectiva é de formação humana integral.

Foi com base nessas reflexões que esta pesquisa veio se delineando a fim de responder a seguinte questão de estudo: Qual a concepção de integração que orienta a prática curricular de docentes que atuam em cursos PROEJA/FIC e sua relação para a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica?

A construção do problema em tela dialoga com a ideia de que o currículo, segundo Saviani (2013, p.15), “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Para esse autor, a escola tem a ver com a ciência, com o saber sistematizado, sendo a prática social concreta o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico. A especificidade da educação consiste, pois, na socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos. Para definir esses conteúdos, Saviani adota a ideia de clássico para designar aquilo que é essencial ao desenvolvimento humano, independentemente da época em que foi produzido.

Partimos, então, do pressuposto de que a propalada concepção hegemônica de interdisciplinaridade como sinônimo de trabalho em parceria, associada à defesa de um currículo centrado nos interesses do aluno empírico, pode ser alguns dos fatores que obstaculizam uma prática curricular docente na perspectiva da omnilateralidade.

Gomes e Batista (2015) afirmam que a organização curricular brasileira é assinalada pelo viés pragmático, cuja definição dos conteúdos está condicionada a sua utilidade para o mercado, contribuindo para a formação de sujeitos conformados com a realidade a qual está posta. O ensino integrado, tomando como base a categoria da totalidade presente na concepção de mundo materialista histórico-dialética, subverte essa lógica, demanda a superação das pedagogias liberais e tem como compromisso a transformação social (SAVIANI, 2013; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; MALANCHEN, 2016).

Nosso objetivo foi, portanto, analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular de docentes que atuam nos cursos PROEJA/FIC, ofertados em regime de parceria entre um *campus* do IFPE e uma escola da rede estadual de Pernambuco, e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na perspectiva de atingir o propósito estabelecido, traçamos os seguintes objetivos específicos: relacionar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica aos pressupostos teóricos do PROEJA; compreender a concepção de integração que orienta a prática curricular dos docentes e elaborar uma cartilha com base nos dados da pesquisa. Salientamos que este último objetivo estabelece relação com a especificidade dos mestrados profissionais da área de ensino, que é a elaboração de um Produto Educacional que sirva de alternativa ao problema diagnosticado, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2019).

Elegemos como campo de estudo um *campus* do IFPE e uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco, que atuam em regime de parceria na oferta de cursos na modalidade FIC no âmbito do PROEJA. Os participantes da pesquisa foram os docentes que atuavam nesses cursos e que aceitaram participar do nosso estudo.

Apesar da construção dos dados empíricos ter sido realizada num momento de distanciamento social, devido às restrições impostas pela pandemia causada pelo novo Coronavírus, realizamos um estudo de abordagem qualitativa, cuja análise buscou transcender o que era verbalizado, captando os significados latentes do discurso dos participantes. Os procedimentos técnicos utilizados para a construção dos dados empíricos foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a 18 docentes e a entrevista realizada com 8 desses docentes.

A organização e o tratamento dos dados produzidos durante as entrevistas foram realizados com base na Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2016). Essa técnica abrange três etapas: a pré-análise (envolveu a organização e transcrição das entrevistas, formulação da hipótese e dos objetivos e elaboração de indicadores), a exploração do material (consistiu na decomposição das mensagens, observando as características comuns para identificação dos núcleos de sentido e agrupamento em categorias) e o tratamento dos resultados (correspondendo a inferência e interpretação das mensagens à luz do referencial teórico adotado).

Esta dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos, além das considerações finais, dos apêndices e anexos. O primeiro capítulo diz respeito a este texto introdutório, no qual contextualizamos a temática da pesquisa. O segundo e terceiro capítulos tratam da fundamentação teórica da pesquisa. Sendo o segundo dedicado a um resgate das principais políticas educacionais para a EJA no Brasil, que tem como marco as campanhas de alfabetização iniciadas na década de 1940, até a sua integração com a educação profissional, viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004.

Estudamos essa integração a partir do PROEJA, Programa que foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006 almejando se configurar como uma política pública perene nesse campo historicamente marginalizado, mas que vem sofrendo reveses desde 2011, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, mais recentemente, com a reforma do Ensino Médio.

Já o terceiro capítulo é destinado a uma reflexão sobre currículo com base nos estudos de Santomé (1998), Sacristán (2013), os quais mesmo não estando assentados nas mesmas bases epistemológicas da PHC, são clássicos cuja apropriação é indispensável. Em seguida, discutimos sobre currículo e conhecimento escolar, onde procuramos demarcar a especificidade da escola fundamentadas em Saviani (2013) e Young (2007).

Trazemos um pouco da escola unitária de Gramsci (1982) e abordamos o sentido filosófico do ensino integrado proposto por Ramos (2008). Situamos a PHC no contexto das

teorias educacionais, enunciando os seus princípios e relacionando-os às matrizes teóricas do PROEJA. Para isso, nos apoiamos, além do próprio Saviani (1999, 2003, 2007, 2013, 2015), em Duarte (2001, 2010, 2016), que tem dado grandes contribuições neste campo; Júlia Malanchen (2016), que tem se debruçado no estudo da organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e Galvão; Lavoura; Martins (2019) que focam em uma didática para essa Pedagogia.

O quarto capítulo aborda os pressupostos teórico-metodológicos que delinearam o desenvolvimento desta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa. Definimos o campo de pesquisa e caracterizamos o perfil dos participantes. Discorremos sobre os dispositivos técnicos utilizados para a produção dos dados, o processo de entrada no campo de pesquisa e de abordagem dos entrevistados, respeitando todos os procedimentos éticos.

O quinto capítulo contempla a análise e interpretação dos dados construídos em diálogo com teóricos do campo histórico-crítico. Desse modo, o olhar direcionado ao objeto de estudo buscou desvelar suas contradições, num movimento dialético, que partiu da realidade empírica, do real aparente manifestado nas falas dos docentes e, por mediação da teoria, ascendeu ao concreto pensado.

Os resultados são apresentados em três categorias construídas a partir dos dados produzidos por meio das entrevistas: integração como articulação entre educação profissional e educação básica; integração como abordagem contextualizada dos conteúdos, sendo esta, com duas subcategorias: integração com a realidade do estudante e integração entre ensino, pesquisa e extensão; e integração na perspectiva da inclusão escolar.

No sexto capítulo, tratamos da elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional oriundo desta pesquisa: um material textual, no formato de cartilha, construído com base nas necessidades evidenciadas durante a fase empírica e à luz do referencial teórico adotado.

Por fim, cientes das restrições postas pelo período pandêmico e do caráter inconcluso da nossa pesquisa, pois as sínteses são sempre provisórias, elaboramos nossas considerações finais. Retomamos a questão que orientou nossa investigação, evidenciando as contribuições da pesquisa e a importância da realização de novos estudos sobre a temática abordada.

2 BREVE PANORAMA DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA NO BRASIL

Antes de se travar qualquer discussão acerca de propostas metodológicas que melhor atendam às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas a uma formação omnilateral, entendemos que é preciso compreender que espaço esta modalidade de ensino vem ocupando nas políticas educacionais ao longo da história, o que permitirá elucidar seus princípios e concepções.

Concordamos com Haddad e Di Pierro (2007) quando afirmam que qualquer tentativa de historiar a EJA é um ato arriscado devido a diversidade de contextos em que esta se desenvolve. Portanto, sem essa pretensão, o presente capítulo tem a finalidade de evidenciar a constante luta da EJA para se consolidar enquanto Política Pública de Estado, comprometida com a formação humana integral da classe trabalhadora, até a sua integração com a Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, mediante instituição do PROEJA.

2.1 Do assistencialismo das campanhas de alfabetização ao horizonte formativo da omnilateralidade com o PROEJA

Embora a EJA tenha se constituído como modalidade de ensino somente a partir de 1996, com a Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não podemos compreender o presente sem um retorno a um passado ainda mais longínquo, sem beber das tramas envolvidas nesse processo e que nos colocaram nas circunstâncias atuais, pois, parafraseando Machado (2016), uma lei é produto de uma luta histórica, assim como a escola é uma conquista da humanidade.

Nesse sentido, Paiva (2003) afirma que ações concretas relevantes direcionadas à educação de adultos só começaram a acontecer depois que alguns educadores passaram a se posicionar politicamente, reconhecendo a importância da educação para a manutenção ou transformação da estrutura social vigente, conforme também sinalizam Haddad e Di Pierro (2007):

[...] já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 88).

Mas foi só a partir de 1940 que o analfabetismo passou a ser considerado um problema nacional, desencadeando a primeira grande Campanha de Educação de Adultos contra o

analfabetismo adulto no Brasil. Dentre os fatores que favoreceram a realização dessa Campanha, estão o clima de redemocratização que o país vivia com o fim da ditadura de Vargas (1937-1945) e o resultado desastroso do censo de 1940, o qual revelou um alto índice de analfabetos. Soma-se, ainda, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, que denunciava as desigualdades entre as nações e chamava a educação à responsabilidade (BEISIEGEL, 2004).

Esses fatores acabaram pressionando o governo a se posicionar, contribuindo para que a década de 1940 seja considerada como um marco das políticas educacionais para jovens e adultos. Embora a Constituição de 1934 já mencionasse a necessidade de existência de uma educação voltada para esse público, foi só a partir da década seguinte que algumas propostas foram materializadas, com destaque para a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Tal Campanha, coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos, instituído no mesmo ano, foi liderada pelo professor Lourenço Filho⁶ e se configurou - no que pese as críticas, por seu caráter nacionalista e centralizador, apontadas por Costa e Araujo (2011) - numa política de grande relevância, demarcando, segundo Fávero e Freitas (2011), a institucionalização da educação de adultos, pois teve a União como sua executora, por meio do apoio do Ministério da Educação e Saúde aos Estados e destes, aos Municípios.

Esse apoio foi viabilizado pela regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que destinou 25 % dos recursos para o Ensino Supletivo direcionado aos adolescentes e adultos analfabetos. Isso possibilitou uma oferta maior de cursos, sendo instalada, nos Estados e Municípios, uma estrutura capaz de atender essa demanda no combate ao analfabetismo e na elevação dos índices educacionais do país (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Em decorrência das ações desencadeadas pela Campanha e das concepções que a embasavam, iniciaram-se, no Brasil, estudos acerca do analfabetismo e suas implicações no desenvolvimento psicossocial do sujeito. Contudo, não chegou a ser criada nenhuma proposta metodológica direcionada à educação de jovens e adultos. Isso só veio a acontecer no início da década de 1960, com Paulo Freire, cujo modelo pedagógico fundamentava-se no diálogo como princípio educativo (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Nos escritos de Lourenço Filho (2000) sobre o problema da educação de adultos observa-se uma visão de educação de adultos que já ultrapassava os limites da função supletiva

⁶ Lourenço Filho foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e liderou a Campanha em sua primeira fase, que durou de 1947 a 1950, período em que foram registrados melhores resultados (BEISIEGEL, 2004).

associada ao combate ao analfabetismo. Reconhece-se a urgência do domínio das técnicas de leitura e escrita e dos rudimentos do cálculo como condição básica para a inserção social, mas estabelece outras funções também importantes, dentre as quais, destacamos a função profissional, pelo vínculo que estabelece com o nosso estudo.

Segundo esse autor, a função profissional visa o ajustamento do homem às transformações dos modos de produção e se trata de um interesse tanto individual, como possibilidade de galgar melhor condição econômica e social; quanto coletivo, tornando a produção sistêmica e eficiente. Afirma que essa é a função mais importante, pois enquanto o ensino supletivo elementar tem a perspectiva de reparar ou mitigar falhas do sistema regular, o que ele chama de eliminar valores negativos; na função profissional, se cria valores positivos. E complementa:

É de salientar que foi mesmo por este aspecto que a educação de adultos tomou forma mais definida e expressão autônoma. Não se nega que o movimento de ensino de adultos tenha começado, já nos fins do século XVII, pelas *escolas dominicais* e *escolas noturnas*, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com programa restrito à aprendizagem de letras. Destinadas, porém, na sua maioria, a elementos das classes operárias, elas haveriam logo de evoluir, em diversos países, para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 119, grifos do autor).

Apesar dessa relação da educação de adultos com o ensino profissional, a Educação Profissional, no Brasil, se oficializou bem antes, em 1909, no Governo de Nilo Peçanha, a partir do Decreto nº 7.566/1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas às crianças pobres na faixa etária entre 10 e 13 anos de idade. Tinham a finalidade de prepará-las para a aprendizagem de um ofício sob o pretexto de evitar o ócio e prevenir a criminalidade, quando, na verdade, objetivavam a formação de mão de obra barata para o mercado (COSTA; COUTINHO, 2018). Só depois a Educação Profissional passou a incorporar jovens e adultos em sua oferta. Porém, ambas foram instituídas na República, relacionam-se ao processo de industrialização e apresentam um caráter de assistência aos pobres (SANTOS, 2008).

Godinho (2007), nos ajuda a entender, amparada em Brandão, a relação existente entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade que se constitui a partir de uma ruptura com a primeira e cujos projetos se opõem, até a década de 1980, por terem inspirações filosóficas distintas.

Segundo essa autora, enquanto a Educação Popular surge como resposta às demandas das classes populares, dando origem a vários movimentos, dentre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB) - que preconizava a conscientização das massas como condição para

sua posterior mobilização em prol da transformação social - a EJA emerge vinculada aos programas de governo do Estado, cuja proposta estava pautada na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi implementado no governo militar (1964-1984). Assim, nesse período, a escolarização de jovens e adultos em espaços formais passou a ser concebida como um mecanismo de reprodução da ideologia da classe dominante, não se caracterizando como popular (GODINHO, 2007).

O MOBRAL se constituiu numa política de repressão aos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, que chegou a assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, em 1963, mas foi obrigado a renunciar com o Golpe de 1964. Entendendo o analfabetismo como produto da exclusão social, econômica e cultural, Freire incomodou a elite ao apresentar “[...] um revolucionário modelo educacional: a pedagogia do oprimido” (FREITAS, 2018, p. 94).

O método de alfabetização que Freire propôs partia da seleção crítica de palavras que possibilitavam ao educando compreender o seu significado, se contrapondo à educação bancária, expressão cunhada pelo próprio autor para se referir à Pedagogia Tradicional, cujo método era centrado na decodificação da palavra desprovida de sentido. No método de Freire, as palavras emergiam do contexto do aluno e tinham um significado político, econômico e social que, ao serem problematizadas, desvelavam as contradições do sistema capitalista (FREIRE, 1981).

Já num contexto de luta pela redemocratização do país, em 1981, o MOBRAL foi extinto, sendo criada a Fundação Educar. Essa Fundação passou a prestar apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e instituições da sociedade civil em suas ações direcionadas à educação básica de jovens e adultos. Isso possibilitou uma reaproximação entre os campos de educação formal e não-formal, pois os princípios da Educação Popular foram retomados no âmbito das instituições públicas, alargando a concepção de EJA para além do seu caráter instrutivo carregado pelo Ensino Supletivo (DI PERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Contudo, no plano legal essa visão perdurou até 1996 com a promulgação da nova LDB 9.394/96, que passou a usar a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos, considerando o pluralismo que é peculiar ao fenômeno educativo e desencadeando a elaboração de outros documentos a fim de elucidar a concepção que a EJA passava a assumir, conforme sinaliza Freitas (2018):

Diversos outros documentos vieram posteriormente complementar ou esclarecer os entendimentos relacionados à EJA, que passou de vez a ser reconhecida como uma modalidade de ensino e parte de um processo educacional que vise de fato habilitar aos estudantes desses cursos o prosseguimento de seus estudos de forma igualitária

aos demais estudantes. Era a busca pela implementação e manutenção das funções básicas e indissociáveis da EJA: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora (FREITAS, 2018, p. 97-98).

As funções reparadora e equalizadora da EJA estão associadas ao restabelecimento de um direito que foi negado a esse público, na idade considerada apropriada de acordo com os parâmetros definidos pelo MEC, seja por falta de acesso ou por evasão ocasionada pelas desigualdades sociais. A função qualificadora, por sua vez, constitui o verdadeiro sentido da EJA, relaciona-se ao direito de aprender por toda vida, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No entanto, Machado (2016), ao fazer um balanço sobre a educação de jovens e adultos após vinte anos da Lei nº 9.394/96, fundamentada no conceito de Estado Ampliado de Gramsci, o qual inclui em sua formação a sociedade política e a sociedade civil, afirma que a aprovação da referida Lei não atendeu às expectativas dos que participaram do processo de discussão acerca da EJA enquanto modalidade comprometida com uma escolarização emancipatória.

Ao analisar as diferenças entre o texto aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993 e a redação da Lei nº 9.394/96, Machado (2016) evidencia alterações com perdas significativas no campo da EJA, quais sejam: supressão na ênfase da especificidade de uma modalidade para trabalhadores; ausência de detalhamento das ações que deveriam ser assumidas pela sociedade civil e pelo Estado como indutor de políticas educacionais e, também, da efetiva responsabilização do poder público com o tema da alfabetização, além da ratificação do sentido de suplência expresso nos artigos 37 e 38 que, segundo a própria autora, poderia ter sido superada se a redação focasse em oportunidades diferenciadas de educação básica para esta modalidade.

Ainda de acordo com Machado (2016), no mesmo ano, a UNESCO influenciou um amplo debate sobre a educação de adultos no Brasil, desencadeando vários encontros em âmbito estadual, regional e um seminário nacional a fim de diagnosticar a realidade desse campo e apresentar na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), que ocorreria em 1997 na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Segundo a autora, a realidade da EJA no Brasil era tão crítica que o Ministério da Educação (MEC) recusou apresentar o diagnóstico elaborado na conferência regional. Tal diagnóstico era também uma resposta dos segmentos sociais que estavam insatisfeitos com as alterações já mencionadas.

Cabe, aqui, o alerta de Rummert e Alves (2010) relacionado ao discurso do direito à educação ao longo da vida propagado por organismos internacionais, como a UNESCO, o qual se associa à função qualificadora da EJA. Numa perspectiva histórico-crítica, esse discurso está

atrelado ao modelo de acumulação flexível do sistema capitalista, que traz para o campo educacional o conceito de aprendizagem flexível e associa qualificação profissional à empregabilidade, desprezando elementos de natureza econômica ou política. Incute a ideia da necessidade de formação contínua como condição para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, incentivando a competitividade. Simultaneamente, incentiva o empreendedorismo como mecanismo de sobrevivência daqueles que não conseguem garantir a sua empregabilidade.

Machado (2016) reconhece, entretanto, a importância dos debates vivenciados nesse período, pois possibilitou o reencontro de muitos dos atores que estavam engajados com a luta de uma educação para todos desde o Fórum em Defesa da Escola Pública, quando da discussão do capítulo sobre educação na Constituição de 1988, momento em que o direito à Educação Básica foi estendido aos jovens e adultos privados do processo de escolarização na idade própria⁷.

Assevera, ainda, que as discussões no campo da EJA foram fortalecidas a partir da união desses atores em prol da materialização de políticas públicas para essa modalidade, envolvendo a participação de sujeitos coletivos de diversos setores. Os fóruns de EJA surgiram nesse período e, a partir de 2004, passaram a contar com a participação do MEC, constituindo-se num espaço de grande relevância para a proposição de políticas educacionais nesse campo.

Cabe um destaque para o segmento público, sobretudo o municipal, pois, em meados da década de 1990, havia secretarias municipais fazendo experiências inovadoras no campo da EJA [...]; há que se considerar o envolvimento das universidades, que passaram a mobilizar os professores para envolver a temática da EJA nas atividades de ensino e pesquisa [...]; as organizações não governamentais (ONGs), que atuavam na EJA, sobretudo na formação de educadores e produção de material pedagógico; os sindicatos de profissionais da educação, que passam a ver a importância de pautar as especificidades da EJA em suas discussões com a categoria; o setor empresarial, representado pelo Sistema S, que já atuava há muitos anos em classes de alfabetização e educação de adultos; os organismos internacionais, sobretudo a Unesco e a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), que já tinham um histórico de atuação na discussão da alfabetização e educação de adultos; os próprios educadores e educandos da EJA, que começaram a ter um espaço de diálogo com todos os atores que levavam à frente uma pauta, em que eles eram os principais interessados e dela precisavam assumir o protagonismo (MACHADO, 2016, p. 440).

Nesse balanço de 20 anos, Machado (2016) destaca, também, que o aumento do número de matrículas na EJA, nos primeiros dez anos após a aprovação da nova LDB, relaciona-se às políticas de apoio financeiro do governo federal, por meio dos programas⁸ Recomeço, Fazendo

⁷ Concordamos com Moura e Pinheiro (2009) quanto à discriminação velada em relação aos sujeitos da EJA e à própria modalidade ao se adotar a expressão idade própria ou idade regular para se referir tanto à modalidade quanto à faixa etária. Traz uma conotação de responsabilidade desses sujeitos por seu atraso escolar.

⁸ Tais Programas surgiram como resposta do governo federal à pressão exercida pelos governadores das regiões Norte e Nordeste que cobraram uma alternativa para não fechar as turmas de EJA do Ensino Fundamental, as quais

Escola e PEJA, aos sistemas estaduais e municipais para investirem nessa modalidade. Isso porque o veto na Lei nº 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) impedia a contabilização dos alunos matriculados na EJA para o repasse de recursos, até a sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), que passou a incorporar as matrículas dessa modalidade.

Nesse aspecto, Carvalho (2014) destaca que os baixos fatores de ponderação destinados à EJA podem ter desestimulado os governos estaduais e municipais a investirem nessa modalidade, pois observou-se uma redução no número de matrículas mesmo após a instituição do FUNDEB. No entanto, para Machado (2016), essa redução demonstra que a oferta dessa modalidade de ensino sempre esteve condicionada à iniciativa federal, revelando a falta de compromisso das esferas estaduais e municipais com essa modalidade. Entendemos que os investimentos federais não são prescindíveis, mas, de forma análoga ao desenvolvimento econômico, que precisa ser considerado na sua perspectiva endógena (DOWBOR *et al.*, 2006), a EJA também precisa ser abarcada com prioridade pelas políticas locais.

Porém, como já dito anteriormente, o Estado na perspectiva gramsciana não é constituído apenas pelo governo. Há uma força de resistência formada por representantes da sociedade civil e até do próprio governo, empenhados em cobrar dos dirigentes ações que viabilizem a inserção da classe trabalhadora na escola e que esta inserção tenha como pressuposto a compreensão que Brandão (2002) nos traz: de que esses sujeitos não são beneficiários tardios de um serviço, mas protagonistas emergentes de um processo. Desse modo,

A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade assumira, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA (ARROYO, 2006, p. 19).

Implica que, como bem assinalou Reis (2008), a raiz da EJA está nos movimentos populares, pautados por ideais emancipatórios, mas quando é convertida em processo de escolarização, nos moldes da escola regular, com tempo e espaço definidos, torna-se

não foram contempladas pelo FUNDEF. Iniciou-se, em 2002, com o Programa Recomeço, cuja abrangência estava condicionada ao índice de desenvolvimento humano (IDH); mudando a nomenclatura, em 2003, para Programa Fazendo Escola, que mantinha a mesma finalidade, mas ampliava o raio de abrangência, assumindo um caráter universal. Com a publicação da resolução que norteia o repasse dos recursos, o Programa Fazendo Escola passou a ser conhecido por PEJA (MACHADO, 2011).

essencialmente reguladora, trazendo sérias complicações, pois se passa a negar as especificidades tanto do aluno quanto do professor da EJA.

Os estudos de Machado (2016) evidenciam que, mesmo com a inserção da EJA como modalidade de ensino na LDB, as políticas direcionadas para esta área permaneceram sendo executadas à margem do sistema educacional, contrariando a nova perspectiva que a EJA assumia, pois mesmo em 2003, com um governo popular, o MEC institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Segundo Rummert e Ventura (2007), o PBA frustrou as expectativas dos progressistas, pois estava assentado nas mesmas bases das campanhas realizadas em outros períodos históricos, desvinculado da Educação Básica, secundarizando, mais uma vez, as políticas educacionais para a EJA.

Apesar disso, no mesmo ano foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. No ano seguinte, foi publicada a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Tecnológica, que tem como uma das prerrogativas a integração com outras políticas públicas e, nesse contexto, insere-se a EJA. Ainda em 2004, foi promulgado o Decreto 5.154/2004, que redirecionou a Educação Profissional e abriu caminho para experiências integradoras entre essas duas modalidades de ensino.

Esse Decreto resgatou a integração da Educação Profissional à formação geral, revogando o Decreto nº 2.208/1997, que tinha efeito contrário e acentuava a antiga polarização de formação propedêutica para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora. Restabeleceu, portanto, “as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 11). Condições estas que já tratamos a partir dos estudos de Machado (2016).

Essas mudanças na legislação possibilitaram que, em 2005, fosse lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), abarcando o ensino fundamental; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que, em 2006, foi reformulado expandindo suas ações para toda Educação Básica, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Todas essas ações tinham por objetivo não só a qualificação profissional do trabalhador, mas também a elevação do seu nível de escolaridade.

No caso do PROEJA, uma elevação no nível de escolaridade acompanhada de uma perspectiva de formação omnilateral, conforme preconizava Marx, que visa o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Entretanto, é preciso enfatizar que isso só é possível com a superação da divisão social do trabalho, que segrega toda riqueza nas mãos de poucos,

enquanto a maioria trabalha exaustivamente, não tendo tempo para dedicar-se à arte, ao lazer, às atividades físicas e lúdicas, ao espírito e intelecto (MANACORDA, 2007). Frigotto (2012), no Dicionário da Educação do Campo, elucida esse conceito:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...] (FRIGOTTO, 2012, p. 267, grifos do autor).

Segundo Frigotto (2012), os fundamentos filosóficos e históricos da formação omnilateral tem esteio nos estudos de Marx, Engels, e também sofreu grandes contribuições de marxistas como Gramsci e Lukács. Esses sentidos humanos, que não são atributos naturais, é o que Saviani (2013) denomina, com base em Marx, de segunda natureza, pois é resultado de um processo mediado pelo trabalho, pela ação que homens e mulheres exercem sobre a natureza a fim de satisfazer as suas necessidades.

A teleologia do trabalho, ou seja, o trabalho direcionado a uma finalidade, é o que define a essência humana. De outro modo, é o trabalho, categoria que tem existência na realidade concreta, que funda o homem e é por meio dele que, originariamente, homens e mulheres produzem a sua existência e se educam (SAVIANI, 2007; ANTUNES, 2009; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; LEAL; MASCAGNA, 2020).

Entretanto, com o advento da propriedade privada, a sociedade ficou dividida em classes: a classe dos proprietários e dos não-proprietários. A partir daí, os detentores da terra, passaram a viver da exploração dos que não a detinham e eram obrigados a produzir, incansavelmente, para todos. Os exploradores passaram, então, a dispor de tempo livre e é nesse momento que surge a escola, a qual era direcionada apenas para esse grupo, enquanto os demais continuavam se educando pelo trabalho (SAVIANI, 2007).

Com isso, houve uma ruptura histórica entre trabalho e educação para aqueles que passaram a frequentar a escola, pois suas atividades se desenvolviam apartadas do processo produtivo, refletindo na cisão entre trabalho manual para a classe trabalhadora e trabalho intelectual para a elite. Vê-se, portanto, que a escola emergiu direcionada ao desenvolvimento das aptidões intelectuais dos futuros dirigentes e passou a ser a forma dominante de educação (SAVIANI, 2007).

Frigotto (2012) afirma que a sociedade capitalista apenas legalizou, por meio do direito positivo, o regime de exploração, fazendo parecer uma relação de igualdade entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores, que vendem a sua força de trabalho consensualmente, quando, na verdade, é a única alternativa que lhes restam. Isso forma o trabalhador alienado, que não tem acesso aos bens que ele próprio produz. A propriedade privada dos meios de produção impossibilita que a classe trabalhadora produza a sua existência dignamente e se desenvolva de forma livre e universal, isto é, impossibilita uma formação omnilateral. Por isso Frigotto (2012) destaca:

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista [...] (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Foi com base nessa luta por uma formação ampla para a classe trabalhadora que a categoria trabalho passou a ser discutida como elemento central do processo educativo, principalmente para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, desde os debates na Constituinte, emergindo, no contexto educacional brasileiro, o conceito de politecnia (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Sobre o termo politecnia, Saviani (2003) alerta para que não se incorra no erro de interpretá-la como sinônimo de múltiplas técnicas, conforme o seu sentido literal sugere. Nesse contexto, politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos incorporados às diferentes técnicas que regem a produção moderna. Pressupõe-se que ao se apropriar desses fundamentos o trabalhador tenha condições de escolher sua profissão, caminhando para o trabalho na perspectiva da liberdade humana.

Nesse sentido, concordamos com Fávero e Freitas (2011) quando reconhecem as potencialidades do PROEJA em integrar avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da Educação de Jovens e Adultos, cuja integração da Educação Profissional com a Educação Básica, em especial com o Ensino Médio, dá um novo direcionamento às políticas para esta modalidade de ensino. Tal Programa é parte constituinte do nosso objeto de estudo, sendo necessário, portanto, evidenciar os caminhos que foram trilhados para a sua implementação.

2.2 PROEJA: caminhos trilhados para a sua implementação

O PROEJA, quando foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, era restrito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Médio, sendo determinada uma reserva mínima de 10% das matrículas para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA. Esse fato concedeu grande destaque a essa política pública, pois as escolas federais, consideradas centros de excelência na oferta de educação profissional, passaram a ter o desafio de manter a qualidade de ensino também para jovens e adultos trabalhadores em defasagem escolar.

No entanto, o caráter impositivo do Decreto provocou resistências e a falha conceitual na sua redação, que fixava uma carga horária máxima ao invés de mínima para os cursos, culminou em sua revogação pelo Decreto nº 5.840/2006. O novo Decreto ampliou o raio de abrangência do Programa, passando a incluir o Ensino Fundamental e abrindo a possibilidade de ser ofertado também pelos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Em relação a inconsistência do primeiro Decreto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) afirmam:

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1098).

Desse modo, admitir a legalização de uma carga horária máxima para os cursos PROEJA seria naturalizar o aligeiramento da formação para esse público, contrariando os princípios que nortearam a sua elaboração. Quando se trata da oferta de educação para as camadas populares, Saviani (1999) se reporta à reforma de 1971, implementada pela Lei nº 5.692, que instituiu a profissionalização compulsória ao término do 2º grau. Segundo esse autor, a referida Lei permitia que o ensino destinado aos pobres fosse rebaixado sempre que não houvesse possibilidade de cumprir a terminalidade legal. Isso implicava numa preparação precoce para o trabalho em detrimento de uma formação mais ampla. Sobre essa tendência de precarização da formação destinada às camadas populares, Saviani (1999) enfatiza:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. [...]. Por que esses

conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1999, p. 65-66).

O PROEJA oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), articulando educação profissional com educação básica nos níveis Fundamental e Médio; e cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). O novo Decreto passou a fixar uma carga horária mínima de 1400 horas para cursos FIC, sendo um mínimo de: 1200 horas para formação geral e 200 horas para a formação profissional. Para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece uma carga horária mínima de 1200 horas para formação geral e para a formação profissional a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2006).

Além disso, prevê a forma integrada, onde formação geral e específica se desenvolvem na mesma instituição, com matrícula única; e a forma concomitante, que pode se configurar como concomitância interna, quando o aluno estuda numa única instituição, mas tem matrículas distintas; ou concomitância externa, quando desenvolvida em parceria com outra instituição de ensino (BRASIL, 2006).

No que pese as contradições e resistências evidenciadas após a promulgação do primeiro Decreto, que data de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promoveu, no período de 2006 a 2011, um conjunto de ações para que a implementação do PROEJA pudesse ser efetivada.

Os relatórios dessas ações estão disponibilizados no site do MEC, dentre as quais destacamos: convênio com os Estados para incentivar a implementação de cursos PROEJA; descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, haja vista a obrigatoriedade de oferta por esta rede; elaboração de documentos referenciais para o Programa, denominados Documentos Base; formação de professores nas modalidades curta duração, *lato sensu* e *stricto sensu*; lançamento do Edital PROEJA FIC, que tinha o objetivo de incentivar a implementação de cursos de formação inicial e continuada integrados ao ensino fundamental (posteriormente se estendeu ao ensino médio) nos municípios e nos sistemas prisionais (BRASIL, 2006b, 2007b, 2008b, 2009).

O Documento Base do PROEJA enuncia seus princípios e finalidades, orienta a sua implementação, reafirma a necessidade de que esta política assumira a perenidade de modo a não se constituir em apenas mais um programa de EJA que se encerra com a mudança de governo

e reconhece a Rede Federal como “local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 34).

Nesse sentido, Machado (2011) afirma que:

o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições (MACHADO, 2011, p. 20).

Ora, para garantir essa excelência era necessário conhecer as especificidades dessa nova modalidade que passava a fazer parte da realidade das instituições federais, o que demandava investir na formação continuada dos professores, uma vez que, segundo Moura (2014), os cursos de Licenciatura secundarizam os estudos nesse campo e até mesmo no campo da Educação Profissional.

Apesar do Decreto que instituiu o Programa não prever essa ação, o Documento Base, elaborado posteriormente, contemplou a formação de profissionais. Porém, apesar dessa iniciativa, são inúmeras as pesquisas que demonstram a resistência dos profissionais em participar do curso de Especialização induzido pela SETEC/MEC por já terem formação compatível com este nível ou superior (SILVA, 2010; FURTADO; LIMA, 2011; BAPTISTA; JULIÃO, 2015; NASCIMENTO; HENRIQUE, 2017).

Nesse aspecto, Moura (2014, p. 47) pontua que esses cursos não tiveram continuidade e também ratifica a resistência dos professores em participar de processos formativos “[...] por não compreender as especificidades do campo ou por outras razões menos nobres, inclusive preconceito” destoando do pensamento freiriano de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p.17).

Silva (2012) argumenta que é importante conhecer os processos que antecederam o Decreto nº. 5154/2004, o qual restabeleceu a integração entre educação básica e educação profissional, para que seja possível compreender a rejeição ao PROEJA, que passou a ser concebido como uma imposição governamental, pois o desejo de muitos era que a instituição se transformasse em uma universidade tecnológica, como ocorreu com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Afirma que falta uma política de institucionalização para que o PROEJA se consolide, pois constatou uma predominância na descontinuidade da oferta de cursos, abortando o processo de acúmulo de experiências.

Situação evidenciada também no estudo de Castro e Vitorette (2008), desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), quando relatam que o PROEJA teve baixa adesão sob os argumentos de que não se tinha professores suficientes para

abarcam mais uma modalidade de ensino, ausência de infraestrutura adequada e do desejo das áreas em ofertar cursos de pós-graduação, fruto do novo direcionamento que a instituição vinha tomando após a reforma da década de 1990, que separou o ensino médio da educação profissional. Apesar disso, afirmam que o Programa é concebido como um espaço de reflexões teórico-metodológicas do campo da EJA, contribuindo para a estruturação de novas formas do trabalho pedagógico, respeitando as especificidades desse público, cuja condição de sujeito trabalhador precisa ser considerada.

Para explicar a coexistência dos processos de adesão e resistência ao PROEJA, Hypolito e Ivo (2011) se apropriaram dos estudos de Enguita (1989). De acordo com esses autores, o processo de adesão é consequência da identificação dos docentes com a cultura da instituição escolar. Já o processo de resistência é caracterizado pela negação em conjunto a projetos vindos de fora da escola, reforçado, ainda, pelo desconhecimento dos sujeitos da EJA, que passam a ser vistos em comparação com os alunos do regular e estereotipados como seres incapazes e fracassados, além da dificuldade dos docentes em reverem suas práticas pedagógicas. Observaram, entretanto, que a resistência ao Programa, paulatinamente, foi superada pela maioria dos docentes e que a adesão é um processo lento e contínuo, mas que não atinge a todos, pois depende também da visão política e de mundo que cada um carrega e que, muitas vezes, se solidifica como conservadora, pouco favorável a mudanças.

Várias pesquisas constataram que princípios fundamentais do Programa, como o currículo integrado, não se efetivam na prática (GARCIA; ALVES, 2011; BAPTISTA; JULIÃO, 2015). Como caminho possível para a real efetivação do PROEJA, Silva (2012) indica a necessidade de ruptura com a pedagogia das competências, a partir de um investimento na transformação da cultura escolar, no que diz respeito a sua organização, incentivando a formação docente e abrindo caminho para uma possível mudança de concepção curricular.

Baptista e Julião (2015) propõem como solução a realização de concursos que exijam formação específica para atuar nessa modalidade, uma vez que a iniciativa da SETEC em ofertar cursos de pós-graduação e de incentivar o desenvolvimento de pesquisas nesse campo, mediante edital da Capes, apesar de ser importante, não resolve o problema, pois a maioria dos professores se negam a participar por já serem pós-graduados.

Ao investigar o processo de implementação do PROEJA no IFAL, Santos (2014) fez uma analogia entre o PROEJA e a história do Patinho Feio, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen, em decorrência do tratamento semelhante que esse Programa recebia. Relata que vários colegas o nomeavam dessa forma e não queriam atuar nessa modalidade para

não manchar a sua reputação diante de outras modalidades consideradas mais nobres, além de encararem a atuação nesse Programa como uma punição por parte da gestão.

Contraditoriamente, essa autora destaca que, quando o governo lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, ofertando bolsas aos docentes que aderissem aos cursos, os mesmos docentes que não queriam atuar no PROEJA, alegando não ter formação específica para exercer atividade nesse campo, se inscreveram para atuar no PRONATEC.

Vários estudos evidenciam que, com a implementação do PRONATEC, as matrículas no PROEJA sofreram queda significativa (MARASCHIN; FERREIRA, 2017; SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020), levando a SETEC a propor, em 2013, uma integralização entre o PROEJA e o PRONATEC, a qual foi rejeitada por muitos representantes dos institutos federais por se tratar de uma política pontual e desconstruir a trajetória que o PROEJA vinha perseguindo para se consolidar enquanto política pública, uma vez que os docentes seriam selecionados por meio de edital e contratados temporariamente, inviabilizando o processo de formação continuada, conforme aponta os estudos de Santos (2014).

Outra ação relevante, integrante do processo de monitoramento, foi o Projeto de Inserção Contributiva desenvolvido em 2007 com a finalidade de reduzir o alto índice de evasão, o qual desencadeou, no ano seguinte, encontros microrregionais intitulados Diálogos PROEJA. Tais encontros contavam com a participação de gestores, educadores e estudantes e tinham como finalidade solucionar alguns problemas no âmbito desse Programa a partir da troca de experiências entre as instituições, sendo também um espaço de socialização dos resultados das pesquisas desenvolvidas durante os cursos de pós-graduação induzidos pela SETEC.

Ainda visando contribuir para a permanência do estudante no curso, criou-se a Assistência ao Estudante PROEJA que, a partir de 2008, passou a receber uma verba no valor de R\$ 100,00 para auxiliar nas suas despesas com o curso (BRASIL, 2008b). Essa verba era repassada diretamente da SETEC para o estudante, mas, a partir de 2011, ao observar um aumento significativo no número de matrículas no PROEJA, a SETEC decidiu descentralizar esse recurso alocando diretamente no orçamento das instituições (BRASIL, 2011).

Com essa ação, os estudantes do PROEJA passaram a ter mais benefícios, pois o item 8 do Ofício Circular nº 21/2011-DPEPT/SETEC/MEC encaminhado aos dirigentes dos institutos federais previa

o repasse direto do valor ao estudante, ou a utilização do recurso para garantir os benefícios como alimentação, alojamento, transporte, assistência médico-odontológica, assistência psicopedagógica ou qualquer outra iniciativa típica da

assistência social que contribua para a permanência do educando na instituição e êxito em sua aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 2).

Decerto é uma ação importante para a permanência do aluno no PROEJA, embora haja pesquisa que demonstre que esse não é o fator preponderante. Abreu Júnior (2017), fundamentado em Carmo (2010) e Santos (2009) para discutir as questões relacionadas à permanência do estudante no curso, e com base nas respostas coletadas por meio de questionários e entrevistas, constatou que as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela instituição, em que estudantes mais experientes e mesmo concluintes recebem os novatos, dentre outras ações, proporcionam a construção de vínculos entre os diversos sujeitos do PROEJA e são determinantes para a permanência dos estudantes, se sobrepondo a auxílios materiais.

É importante salientar que quando o PROEJA foi instituído em 2006, o FUNDEB ainda estava em tramitação. O que vigorava na época era o FUNDEF, o qual, como já comentamos anteriormente, não contabilizava as matrículas da EJA para o repasse de recursos. Isso já era alvo de preocupação de Moura (2006, p. 79) ao afirmar que, mesmo com a possibilidade de aprovação do FUNDEB, “não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a EPT”.

No ano seguinte, o FUNDEB é aprovado e passa a incorporar as matrículas da EJA, porém, de forma subalterna, uma vez que não havia equidade no fator de ponderação quando comparado com as demais modalidades. Nesse aspecto, Rummert e Alves (2010), mesmo ressaltando as positivities do Programa, pontuam que a falta de explicitação de uma dotação orçamentária para o PROEJA, com ofertas aquém do quantitativo desejado para garantir a universalização do acesso dos jovens e adultos trabalhadores à escola, acaba por naturalizar a negação desse direito. Denunciam ainda as suas fragilidades ao prever a oferta em regime de concomitância.

Essa desvalorização permanece mesmo com a elevação e desmembramento em dois grupos a partir de 2009: EJA e EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo fator de ponderação da segunda era um pouco superior. Porém ambas, quando comparadas com o ensino regular, apresentam ponderações inferiores (CARVALHO, 2014). Moura e Henrique (2012) afirmam que:

[...] a ponderação utilizada para a oferta regular é 86% maior do que a aplicada à modalidade EJA, consolidando a lógica perversa de educação mais barata e, portanto, mais pobre para os que têm maior dificuldade de acesso à escola e de permanência na educação escolar (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 126).

Não podemos nos conformar com essa realidade que está posta, pois é a legalização da desigualdade. É a confirmação de que para jovens e adultos que não tiveram direito à escolaridade na idade considerada regular, qualquer estrutura serve, qualquer carga horária é suficiente, reproduzindo as velhas políticas de cunho compensatório, que insere o indivíduo no sistema educacional, mas não o concede as condições necessárias para uma formação libertadora.

Maraschin e Ferreira (2017) destacam a Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que fixa um percentual mínimo de 25% das matrículas na modalidade EJA integrada à Educação Profissional, como uma retomada do período de 2005 a 2010, quando as condições eram favoráveis à integração da EJA à Educação Básica, pois houve compromisso com a formação de professores para atuar nos programas e incentivo à pesquisa.

Atualmente, a discussão é em torno da Lei 13.415/2017 que reformula o Ensino Médio e demarca mais uma fase de retrocesso nas políticas de integração ao silenciar a EJA e o PROEJA (MARASCHIN; FERREIRA, 2017), ferindo, inclusive, a finalidade dos Institutos Federais em ofertar, prioritariamente, educação profissional técnica na modalidade integrada. Sobre isso, Heeren e Silva (2019) destacam pontos que inviabilizam a formação integral, como a extinção das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo, priorizando uma formação mercadológica.

Ao destacarem pontos conflitantes da referida Lei em relação aos objetivos para os quais as Instituições Federais foram criadas, e considerando a autonomia relativa que possuem enquanto instituições autárquicas, Heeren e Silva (2019) acenam para a possibilidade legal de manutenção da proposta educacional que visa a emancipação humana pela socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Assim, apesar dos determinantes econômicos, como um financiamento incipiente para a EPT, Moura (2008) defende que os docentes usem o controle dos processos pedagógicos para conscientizar os sujeitos da condição de exploração a que são submetidos e que estes, ao conquistarem a autonomia, atuem de forma ética de modo a contrapor o sistema vigente.

Entender os caminhos de construção do PROEJA é importante para perceber que se trata de uma política com ações inéditas, diferenciando-se dos programas até então destinados a esse público. Importante, também, é conhecer os caminhos que o professor precisa trilhar a fim de exercer uma prática que atenda a classe trabalhadora em suas necessidades concretas, fazendo valer a luta dos que se empenharam por essa conquista.

2.3 Práticas pedagógicas e os desafios da integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na modalidade EJA

De acordo com Moura (2014), uma das implicações da tradição no campo da educação profissional é a concepção instrumental de educação, evidenciado nas instituições federais mediante a nítida separação entre os docentes que atuam na formação profissional e os que atuam na formação geral. Tal constatação reverbera em outra implicação, que é a concepção de formação restrita, cujo foco é a transmissão de conteúdos que garantam a inserção do sujeito no mercado de trabalho e “isso gera uma tensão muito importante quando o sujeito da EJA entra nas escolas da rede federal porque é outra relação que deve estabelecer” (MOURA, 2014, p. 39).

Essa tensão, como já relatamos na seção anterior, tem sido evidenciada em diversos estudos, desde a implementação do PROEJA. Santos (2008), ao enfatizar o ineditismo desse Programa, diz que o perfil desse público foge da tradição a qual as escolas federais estavam habituadas. Essa tradição está relacionada ao processo de seleção mediante a realização de provas objetivas que, historicamente, marca o ingresso de alunos nas escolas federais. No entanto, quando os alunos da EJA passaram a fazer parte da realidade dessas escolas, o critério de seleção para esse público foi flexibilizado, provocando um olhar de estranhamento por parte de alguns profissionais, refletindo numa postura de discriminação ao considerá-los menos capazes.

Ao fazer uma analogia com os estudos do filósofo argentino Rodolfo Kush sobre o mestiço culturalmente construído como uma fagocitose do encontro entre o europeu e o indígena, Santos (2008) afirma que o currículo do PROEJA consiste também numa fagocitose do encontro entre duas modalidades de ensino: a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam assumir outras possibilidades, a partir de um currículo que integre o conhecimento popular ao científico e retorne ao popular para explicar essa realidade sob uma nova ótica.

Nós defendemos uma posição contrária a essa, uma vez que entendemos que a consciência do indivíduo atinge níveis mais elevados se o trabalho desenvolvido pelo professor tiver como base o conhecimento científico, artístico e filosófico. O esforço consiste, na nossa perspectiva, em tornar esse conhecimento interessante para o estudante ao explicitar a sua finalidade social, a qual não está necessariamente vinculada a algo relacionado ao seu cotidiano, ou seja, a sua utilidade imediata.

Com a finalidade de compreender a especificidade do trabalho do professor da EJA, Lopes (2006) recorre aos estudos de Marx e Lukács sobre a categoria trabalho em sua dimensão ontológica, elemento comum ao professor e ao aluno, por meio do qual o ser orgânico, que age espontaneamente sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, passa a se constituir como ser social, atuando de forma consciente, não mais como simples reação às mudanças que ocorrem no meio natural, desenvolvendo sua teleologia, que é a capacidade de antever o resultado de suas ações.

Enfatiza que essa capacidade teleológica⁹ não se restringe a sua ação sobre a natureza, ela se dá também sobre a consciência do homem e é aí onde se enquadra o trabalho do professor. Porém, a autora alerta que localizar onde o professor atua (na consciência humana) é fundamental, mas não suficiente para compreender a especificidade da prática docente na EJA, pois é preciso também ter clareza do contexto sócio-histórico¹⁰ em que professor e alunos se constituíram como ser social e que determina a posição de ambos na sociedade capitalista.

Essa análise contribui para desmistificar uma concepção estereotipada de que aluno de EJA é desocupado, uma vez, que a história evidencia que este aluno foi privado do direito à escolarização e colocado à margem do sistema produtivo, assumindo uma relação de precarização com o trabalho.

[...] há em Marx o reconhecimento de que o trabalho é expressão viva da contradição entre positividade e negatividade, uma vez que, dependendo dos modos de vida, da produção e da reprodução social, o ato laborativo pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar (ANTUNES, 2009, p. 265).

Nesse sentido, dialogamos com Lopes (2006), pois esse resgate histórico permite que o aluno compreenda a finalidade social do conhecimento, como já pontuamos anteriormente. Assim, a autora afirma, que quando o professor se conscientiza dessa realidade, ele supera a sua ignorância relativa¹¹ e tem condições de contribuir para que o aluno também a supere. “Dessa forma, a objetivação do trabalho do professor ocorre à medida que o nível de consciência do aluno se desenvolve, cujo desenvolvimento depende do nível de consciência do professor” (LOPES, 2006, p. 15).

⁹ A autora se fundamenta nos estudos de Bertoldo sobre Lukács, o qual estabelece dois tipos de teleologia: a teleologia primária, referente à ação intencional que o homem executa sobre a natureza e a teleologia secundária, que consiste na ação do homem sobre a consciência de outros homens (LOPES, 2006).

¹⁰ Lopes (2006) recorre a Verçosa, Almeida, Silva e Moura para fazer uma análise da formação da sociedade alagoana, cuja origem remonta ao período colonial, quando os colonizadores fizeram uso das terras para o plantio da cana-de-açúcar, estabelecendo uma relação de ‘mandonismo’, de subserviência dos escravos em relação aos senhores de engenho e cujos reflexos se manifestam até os dias atuais.

¹¹ Pinto (1982) aponta a ignorância relativa como produto das circunstâncias nas quais o homem foi submetido.

Lopes (2006, p. 7) diz, ainda, que professor e alunos estão assentados na mesma base de formação social, o que diferencia é que o primeiro teve oportunidades de acesso a uma parcela de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, “o que deve implicar compromisso político-pedagógico assumido pelos professores de modo geral”.

Sendo assim, o professor se constitui no elemento mediador entre os saberes acumulados pela humanidade ao longo do tempo e o aluno, cuja prática precisa levar em consideração os conhecimentos que os alunos possuem, mas com o cuidado de não se manter neles, conforme assinala:

Essa ideia de partir do conhecimento do aluno, a partir do que já sabe, tem representado uma armadilha muito grande para as pessoas que trabalham na educação de adultos. Não só por causa do risco que muita gente já está atenta, de partir do que ele sabe e fica no que ele sabe; não avançar no conhecimento do aluno, é um risco que a gente corre; que muitos grupos de educação de adultos têm corrido, não só partindo do que o aluno sabe, mas ficando no mesmo. (MAZZEU, 1998, p. 50 *apud* LOPES, 2006, p. 12).

Moura (2014) reforça esse alerta quando questiona se haveria uma única concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) capaz de se concretizar tanto para os sujeitos do ensino regular quanto para os da EJA, apontando três modelos que permeiam o cotidiano das escolas, ainda que nenhum deles se materialize integralmente. Apesar da oferta integrada não ser o nosso campo de estudo, entendemos que o discurso tecido por Moura contempla a dimensão filosófica do ensino integrado tal qual Ramos (2008) propôs, por isso iremos nos apropriar da sua análise para enfatizar a necessidade de uma educação científica para os sujeitos da EJA.

O primeiro modelo apontado por Moura (2014, p. 42) considera a existência de apenas uma concepção de EMI, mas ignora as especificidades de cada público. O segundo assume concepções distintas, refletindo numa educação mais científica, mais rigorosa para os sujeitos do ensino regular e outra mais amena para os sujeitos da EJA, que o próprio autor denominou de “educação pobre para o pobre”. Nesse sentido, Machado (2016, p. 435) destaca: “[...] há algo mais perverso que iludir a população com a certificação fácil. Trata-se de corromper o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade”.

O terceiro modelo apontado por Moura (2014) acena para uma possibilidade de garantia de uma educação igualitária para todos ao considerar a existência de uma única concepção de EMI, mas com respeito às especificidades e isso implica na necessidade de formação específica para que se possa atuar em grupos distintos. Nesse aspecto, o autor esclarece que apesar dos docentes da EJA, em sua maioria, serem comprometidos com o aluno da EJA, tal modalidade, assim como a Educação Profissional, ocupa um lugar periférico nos cursos de Licenciatura, constituindo-se em mais um desafio para integrar esses dois campos.

Constatamos, portanto, que há muitos desafios, mas que existem também aproximações entre essas duas modalidades, já relatadas neste capítulo e, agora, corroborada com os estudos de Moura (2014) ao afirmar que a Educação Profissional pode contribuir para dar significado a EJA à medida que dialoga com a categoria trabalho. E a EJA, por sua vez, ao impor à Educação Profissional uma reflexão sobre as especificidades desses sujeitos, pode favorecer o seu processo de humanização.

Como percebemos, é preciso pensar em um currículo que tenha o trabalho como seu eixo norteador, pois ele é a primeira mediação entre o homem e a natureza, categoria que funda o ser social e todas as dimensões da vida humana. Entretanto, o que tem predominado nas propostas curriculares é o trabalho na perspectiva profissionalizante, como prática econômica, desvinculado do seu sentido ontológico. O currículo está sempre se adequando às demandas do setor produtivo, refletir sobre essas implicações é essencial. É o que faremos no próximo capítulo.

3 QUESTÕES CURRICULARES E O ENSINO INTEGRADO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, teceremos algumas reflexões sobre currículo a fim de demarcar a especificidade da escola, com base em Saviani (2013) e Young (2007). Em seguida, discutiremos o sentido filosófico da integração proposto por Ramos (2008) e contextualizaremos o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apontando-a como uma teoria com grande potencial para a promoção de práticas pedagógicas integradoras, cuja perspectiva seja a formação humana integral dos estudantes, um caminho para a emancipação social, independentemente do nível e da modalidade de ensino em que se encontrem. Por fim, procuraremos estabelecer conexões entre a PHC e o PROEJA a partir de suas matrizes teóricas.

3.1 Currículo e ensino integrado: apontamentos necessários

A primeira alusão à palavra currículo surge em 1633 nos documentos da Universidade de Glasgow, mas ainda sem nenhum indicativo de estudos nesse campo, porém abarcando significações que perduram até os dias atuais: “associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

O início dos estudos sobre currículo coincide com o início do processo de industrialização norte-americana em 1900 e, no Brasil, em 1920 com o Escolanovismo, como forma de adequar a escola às exigências do setor produtivo que ora se instaurava. Assim, cabia à escola organizar um currículo capaz de proporcionar ao sujeito uma formação que garantisse a sua empregabilidade, camuflando os interesses perversos do capitalismo. É nessa perspectiva que a escola e o currículo são apontados por Lopes e Macedo (2011, p. 22) como “instrumentos de controle social”.

Segundo Sacristán (2013), o currículo carrega um paradoxo, pois ao organizar e unificar o ensino e a aprendizagem, simultaneamente, reforça as fronteiras entre as disciplinas. Além disso, ao selecionar os conteúdos passíveis de serem ensinados e aprendidos, evita que esta escolha ocorra de forma arbitrária, regulando a prática pedagógica.

O autor enfatiza, porém, que toda proposta curricular, ao ser interpretada, é suscetível a alterações. Trata-se da dimensão processual e práxis do currículo, o qual é elaborado e desenvolvido em diversas instâncias. Contudo, isso não minimiza a sua importância, ao considerá-lo como um texto curricular relevante que direciona e torna pública a cultura que se pretende desenvolver na escola.

Nessa perspectiva, Sacristán (2013) estabelece como primeira dimensão o currículo oficial, concernente ao projeto de educação expresso nas legislações. Este currículo, ao ser interpretado pelos agentes mediadores (professores e materiais didáticos), transforma-se em currículo realizado, desenvolvido no âmbito das práticas pedagógicas, o qual será expresso na subjetividade dos alunos, correspondendo ao verdadeiro resultado da educação escolar. Esse processo culmina no currículo avaliado, que se manifesta no rendimento do aluno mediante avaliação, mas que não equivale a um retrato fiel dos efeitos provocados pelo ato educativo, pois nem tudo é mensurável.

O somatório desse processo é o que Sacristán (2013) denomina de currículo real. Desse modo, há uma diferença entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado. Aí reside sua complexidade, cujas dimensões são sempre permeadas por negociações e vinculadas a um projeto de sociedade que se almeja, sendo, portanto, uma arena de disputas ideológicas pela definição do conhecimento escolar que melhor viabiliza desenvolver o projeto adotado. Tal proposição, porém, nos leva a indagar: qual é o melhor conhecimento escolar?

A resposta ao questionamento proposto não é uníssona. E, dependendo da valoração de cada um, a resposta seria relativizada com outra pergunta: melhor para quem? Se assim não fosse, teríamos uma escola única e uma sociedade mais justa. No entanto, o que temos é uma educação marcada por uma dualidade histórica, atrelada ao papel que cada classe deve desempenhar de acordo com os pressupostos da sociedade capitalista.

Moura (2014) pontua que não existe neutralidade na educação, pois esta vincula-se a um projeto político. Desse modo, ou ela fortalece o projeto hegemônico (cuja centralidade é a dimensão econômica) ou se opõe, deslocando a dimensão humana para o centro desse processo, sem, contudo, desprezar a dimensão técnica.

As bases conceituais do PROEJA, como já vimos no capítulo anterior, firma o seu compromisso com a classe trabalhadora e, conseqüentemente, com um conhecimento escolar que promova sua emancipação. Uma concepção de EJA “que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica” (MACHADO, 2016, p. 433).

Nesse sentido, o conhecimento que julgamos melhor é o preconizado por Young (2007). Este autor advoga que o conhecimento que deve compor o currículo é o conhecimento especializado. Com isso, o autor não despreza os conhecimentos que o aluno possui, mas enfatiza que o sentido de existir da escola relaciona-se ao fato de ser esta um espaço onde a maioria dos estudantes adquirem o conhecimento mais elaborado, o qual independe de contexto.

Young (2007) diferencia o conhecimento dependente do contexto do conhecimento independente de contexto. O primeiro subdivide-se em prático e procedimental e relaciona-se

ao conhecimento que é desenvolvido ao realizar atividades específicas. Já o segundo, fornece uma base teórica que possibilita ao indivíduo fazer generalizações. É esse o conhecimento que Young (2007) denomina de poderoso, pois permite ao estudante fazer generalizações e não apenas se limitar a resolver problemas práticos do cotidiano.

Saviani (2013), precursor da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), comunga desse mesmo pensamento e afirma que lançar mão da ideia de clássico é uma estratégia que pode ser adotada para selecionar os conteúdos que precisam ser trabalhados na escola. O clássico sendo entendido como aquilo que é essencial, independentemente da época em que foi produzido. O objetivo da educação escolar, segundo este autor, consiste exatamente na identificação dos conteúdos essenciais ao desenvolvimento humano e dos meios para atingir essa finalidade. Cabe, pois, à escola proporcionar os meios necessários para que o estudante seja capaz de expressar o saber produzido no âmbito das relações sociais de forma elaborada.

Ao tratar da organização dos conteúdos nos currículos, Santomé (1998) alerta para a relação entre ideologia e conhecimento. A organização clássica em disciplinas é apenas uma das possíveis formas e a cultura acadêmica vivenciada nas escolas é um recorte do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, sendo necessário um olhar atento aos temas que têm sido silenciados. Afirma que esse currículo disciplinar é justificado pelos estudos de Bernstein como uma classificação forte do conhecimento, que o isola em domínios específicos e que também é consequência da divisão técnica do trabalho que dicotomiza o pensar e o fazer, apartando trabalho intelectual e trabalho manual.

Aponta que as principais críticas a este tipo de organização curricular se concentram, dentre outros aspectos, na naturalização do fracasso escolar, na difusão da neutralidade ideológica, na ocultação dos conflitos presentes nas descobertas científicas, na negação da construção histórica da cultura, na rigidez da organização do tempo e do espaço e, encabeçando o topo da lista, “insuficiente atenção aos interesses de alunos e alunas, quando estes deveriam ser um dos principais pontos de um programa educacional” (SANTOMÉ, 1998, p. 110).

Observamos que essa centralidade no interesse do aluno como a base principal do currículo não dialoga com a concepção de Young (2007), já apresentada, tampouco com Saviani (2013). Este último traz uma diferenciação entre o aluno empírico e o aluno concreto que corrobora com essa afirmação. O aluno empírico é produto de suas experiências imediatas, enquanto o aluno concreto é síntese das múltiplas determinações sociais. Determinações estas que estão postas para o aluno empírico, ainda que este as desconheça e que precisam ser trabalhadas na escola, pois a sua atuação crítica na sociedade demanda a apropriação desse conhecimento que foi acumulado historicamente.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2013, p. 122).

Com base nessas reflexões, entendemos que a flexibilização posta na Lei 13.415/2017, a qual estabelece as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, leva em consideração apenas as necessidades do aluno empírico. Essa Lei atribui ao estudante a responsabilidade de escolher o seu itinerário formativo (ressalta-se que essa escolha se restringe às possibilidades de oferta da instituição) em um momento em que este ainda não tem conhecimento para tomar tal decisão, pois será uma decisão baseada naquilo que ele considera ter utilidade imediata. Por isso, dizemos que é uma Lei que está a serviço de um projeto de conformação da classe trabalhadora. Em síntese, trata-se de continuar distribuindo o conhecimento de forma desigual fazendo uso de outra estratégia (KUENZER, 2017).

Se o objetivo da escola é transmitir o saber especializado (saber este que recebe um tratamento pedagógico), a relação entre aluno e professor é guiada por este objetivo e, portanto, hierárquica. Saviani (1999) argumenta que, do ponto de vista pedagógico, professor e alunos apresentam níveis diferentes de compreensão da prática social¹² e essa diferença não pode ser ignorada. É por este motivo que Young (2007), assim como Saviani (2013), afirmam que o aluno não tem conhecimento prévio suficiente para escolher o que precisa estudar, daí a autoridade pedagógica do professor, que não deve ser confundida com autoritarismo, mas como alguém que tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico, de modo a possibilitar aos estudantes a aquisição¹³ do conhecimento poderoso¹⁴.

Ainda na perspectiva de enfatizar a especificidade da escola, Saviani (2013) alerta para a necessidade de diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, pois com uma definição abrangente de que tudo que se desenvolve na escola é currículo, essa diferença tem sido anulada e a escola sofrido um processo de descaracterização. Daí propõe um conceito de

¹² Saviani (1999) denomina a compreensão do professor de *síntese precária* porque este, apesar de já articular conhecimentos e experiências relativos à prática social, no contexto da sua prática pedagógica inicial, precisa prever possibilidades de atuação com seus alunos, pois ainda não tem conhecimento do nível de compreensão que estes têm da prática social. Já a compreensão dos alunos é *sincretica* por ainda não terem condição de relacionar conhecimento acadêmico e prática social.

¹³ Quanto ao vocábulo aquisição, esclarecemos que não o concebemos acompanhado de passividade, assim como os autores com os quais estamos dialogando (SAVIANI, 2013).

¹⁴ Trata-se de uma expressão utilizada por Young (2007) para indicar que a classe menos favorecida precisa se apropriar do conhecimento poderoso que está sob o domínio dos poderosos. Saviani (1999) também dialoga nesse mesmo sentido quando afirma que o dominado só se liberta se dominar aquilo que os dominantes dominam.

currículo que contempla sua abrangência, mas melhor caracteriza o trabalho escolar: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Definido o tipo de sociedade que almejamos e a especificidade da escola, ao caracterizar o conhecimento que deve ser o núcleo da ação pedagógica, é preciso pensar na abordagem que melhor possibilita aos estudantes a apropriação desse conhecimento. As críticas já apontadas anteriormente, referentes a organização disciplinar do currículo, estão mais relacionadas a forma como os conteúdos são trabalhados do que mesmo ao fato desses conteúdos se agruparem em disciplinas.

É nesse cenário que, em meados da década de 60, na Europa, com mais intensidade na França e na Itália, emergem propostas de estudo interdisciplinar, visando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Essas propostas são discutidas tanto no âmbito da produção do conhecimento científico quanto do seu ensino, como forma de possibilitar uma visão holística do fenômeno estudado e atrair o interesse dos alunos ao relacionar conhecimento social e conhecimento acadêmico. George Gusdorf foi um dos pioneiros nesse estudo. Apresentou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1961, um projeto interdisciplinar que visava à convergência pela unidade humana (FAZENDA, 2000, p. 19).

O movimento interdisciplinar, no Brasil, manifestou-se mais energicamente a partir da década de 1970 com os estudos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. A primeira obra brasileira significativa sobre o assunto é de autoria de Japiassu, publicada em 1976, intitulada *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Ao tratar dos motivos que justificam o projeto interdisciplinar, Japiassu (1976, p. 54) afirma:

Independentemente das motivações daqueles que defendem a interdisciplinaridade, o fato é que esta se apresenta, hoje, como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências (JAPIASSU, 1976, p. 54).

A discussão sobre o paradigma interdisciplinaridade, no entanto, não é unívoca. Jantsch e Bianchetti (2011) reuniram diversos estudos sobre esta temática e organizaram o livro *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, o qual se contrapõe à obra de Japiassu (1976). De acordo com os organizadores, a filosofia do sujeito (teoria hegemônica que sustenta as discussões sobre interdisciplinaridade e presente nos escritos de Japiassu) se caracteriza pela supremacia da ação do sujeito pensante sobre o objeto investigado, desprezando as condições objetivas na construção do conhecimento.

Com isso, nega a história e todo o processo de humanização, pois a tendência é considerar o sujeito já como indivíduo humano, imprimindo um caráter a-histórico às reflexões sobre esse paradigma. Segundo esses autores, é preciso pensar a interdisciplinaridade na perspectiva do materialismo histórico-dialético, cuja categoria contradição é fundante de toda análise.

Sob essa ótica, as disciplinas não são encaradas como uma doença, um tumor que precisa ser extirpado, como sugere a obra de Japiassu (1976), pois a especialização do saber pode ter ocasionado alguns problemas, mas possibilitou também o avanço científico em diversas áreas. Assim, não é o trabalho em equipe que garantirá a recomposição da totalidade, mas a compreensão da historicidade dos fenômenos analisados, reconhecendo que a produção da existência e do conhecimento está condicionada à materialidade presente em cada contexto histórico.

Nesse sentido, Jantsch e Bianchetti (2011) advogam que a interdisciplinaridade se coloca como exigência da atual materialidade histórica provocada pela possibilidade de dispensa do trabalho manual em função do avanço tecnológico. É o próprio sistema capitalista que impõe a superação da fragmentação do trabalho e do conhecimento, pois já não se necessita mais de trabalhadores especializados em uma determinada área, mas de trabalhadores com capacidade de projetar, executar e avaliar.

Parece-nos que a tecnologia já construída, se por um lado (potencialmente) torna possível a dispensa do trabalho manual, por outro lado põe a necessidade de superação do trabalho e do conhecimento fragmentados. Possibilita-se, assim, a nosso ver, o conceito marxista de homem omnilateral (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 173).

Também refletindo sobre o paradigma interdisciplinar, Frigotto (2011) afirma que delimitar um problema, um objeto a ser investigado de forma criteriosa, não implica em desconsiderar as múltiplas determinações inerentes a esse objeto.

A compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta, como nos adverte Kosik (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui (FRIGOTTO, 2011, p. 37).

Ao tratar do currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, Malanchen (2016) afirma que essa teoria não concorda com a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, mas também não nega a necessidade de socializar as máximas conquistas que essas especializações ocasionaram. Pensando dialeticamente, conforme propõe Saviani (2013), as

disciplinas correspondem ao momento analítico em que decomposições foram feitas porque o indivíduo não consegue captar de imediato a realidade concreta.

Segundo Santomé (1998), a denominação currículo integrado é potencializada na perspectiva de materializar um currículo que contemple as justificativas da globalização e a defesa por maiores parcelas de interdisciplinaridade na construção do conhecimento, cuja prerrogativa é a unidade entre as disciplinas escolares.

No entanto, o alerta mencionado anteriormente sobre a relação entre ideologia e conhecimento, também é enfatizado por Santomé (1998) quando se trata da adoção de currículos integrados para que não se reduza a apenas um *slogan*, no sentido atribuído por Thomas S. Popkewitz, que pode criar uma falsa aparência de substituição de uma determinada prática, mas, ocultamente, continuar perpetuando as desigualdades, servindo a fins que não os proclamados.

Ramos (2009) conceitua currículo integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica incorporando as análises de Santomé e Bernstein, as quais destacam a necessidade de se estabelecer uma relação entre as atividades desenvolvidas na escola e a prática social concreta. Porém, enfatiza que essa relação deve servir para revelar a face oculta do conhecimento, ou seja, a prática social concreta não se limita ao cotidiano do aluno, mas abrange o processo histórico dos modos de produção e formação da sociedade.

Para Ramos (2008, 2014) e Frigotto (2012), a integração curricular possibilita a formação omnilateral ao integrar, nos processos educativos, os três eixos fundamentais da vida e estruturantes da prática social: trabalho, ciência e cultura. O trabalho não sendo entendido apenas no seu sentido histórico, como prática econômica, oriundo do modo de produção capitalista, mas, principalmente, no seu sentido ontológico, como elemento que media as relações do homem com a natureza e promove ciência e cultura.

A ciência é a produção do conhecimento realizada pelo gênero humano que foi sistematizada a partir de um método capaz de apreender a essência do fenômeno analisado. A cultura, por sua vez, consiste nos valores éticos e estéticos que foram sendo construídos e regulam a vida em sociedade. É esse caráter histórico arraigado ao conhecimento, mas muitas vezes silenciado nas práticas pedagógicas, que possibilita ao sujeito enxergar a realidade, as desigualdades sociais, como uma construção humana e que, portanto, pode ser superada, transformada (RAMOS, 2008, 2014).

Assim como Santomé (1998), Ramos (2009) também reconhece que a definição de um currículo exige um recorte da realidade, demandando a organização dos conteúdos em componentes curriculares; porém, enfatiza que, independentemente da forma em que se

estruturem (disciplinas, módulos, projetos), a relação entre esses conteúdos precisa ser restabelecida como pré-requisito para a integração, conforme também sinaliza Machado (2010, p. 81):

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo (MACHADO, 2010, p. 81).

Ramos (2008, 2009) compreende a impossibilidade de o currículo refletir a realidade em sua totalidade, mas enfatiza que o trabalho pedagógico deve primar por sua reconstituição a partir da relação entre os conceitos oriundos do recorte que foi estabelecido. O desafio é selecionar os conhecimentos essenciais para que, gradativamente, o objeto estudado possa ser percebido como uma síntese de múltiplas determinações, a partir de uma abordagem em que conhecimentos de formação geral e específicos estejam imbricados. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 138) ressaltam, porém, que “Tendo a totalidade como objetivo do ensino, não será ao fim de uma aula, um bimestre, um semestre, e às vezes nem mesmo um ano, que obteremos esse resultado”.

O ensino integrado tem esteio nos estudos de Gramsci (1982), que propôs a escola unitária, uma escola única e para todos, independentemente de classe social, como solução para a crise provocada pelo desenvolvimento industrial, que fez emergir a escola técnica em paralelo à escola clássica de cultura geral, dando origem a histórica dualidade educacional. A primeira, destinada à profissionalização das classes menos favorecidas, com a finalidade única de formar mão de obra qualificada para a produção; enquanto a segunda, destinada às classes dominantes visando à formação daqueles que irão dirigir a sociedade.

Na escola unitária gramsciana haveria um equilíbrio do desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e intelectualmente e, só após uma sólida formação geral, humanista e formativa, o aluno seria encaminhado à uma escola especializada e inserido na atividade social. Isso implicaria num maior investimento financeiro por parte do Estado, pois as escolas seriam integrais e exigiriam uma estrutura diferenciada com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, maior número de professores, dentre outros elementos, de modo a oportunizar aos alunos de classes menos favorecidas economicamente, experiências que só os mais abastados possuem no seio familiar e que favorecem a carreira escolar.

Além disso, haveria uma rede de auxílios à infância e instituições que acolheriam as crianças antes do seu ingresso na escola, a fim de que pudessem desenvolver a disciplina coletiva antes de serem inseridas na atividade escolar. No entanto, haveria uma maior

participação da sociedade civil na formulação das políticas educacionais e menor influência estatal neste aspecto (GRAMSCI, 1982).

Observa-se, portanto, que, apesar da polêmica em torno do paradigma interdisciplinaridade, os autores mencionados se preocupam com a forma fragmentada a qual o conhecimento tem sido trabalhado nas escolas e propõem a integração curricular como possibilidade de reconstituir o tecido da totalidade. É certo que há formas de organização curricular que podem potencializar em maior ou menor grau atividades integradoras, mas sem a assunção de uma perspectiva filosófica de formação omnilateral, conforme preconizada por Ramos (2008, 2009, 2014), qualquer tentativa de integração seria puro modismo, servindo apenas para a manutenção do projeto hegemônico.

Entretanto, ao tratarmos dos eixos trabalho, ciência e cultura, precisamos deixar claro o que é cultura para o materialismo histórico-dialético. Segundo Duarte (2001, 2010), desde o escolanovismo, o currículo escolar tem sido invadido pelos ideais das pedagogias que ele denominou de “pedagogias do aprender a aprender”. Essas pedagogias negam as formas clássicas de educação escolar por darem ênfase às aprendizagens que o aluno desenvolve sozinho.

Diz esse autor que as pedagogias que fazem parte desse universo ideológico concebem as relações entre educação e sociedade numa perspectiva idealista, segundo o qual os problemas sociais são consequências de ideias mal elaboradas, buscando novas ideias para solucioná-los. No caso do desemprego, por exemplo, uma formação profissional compatível com as novas demandas do mercado ou a propagação da ideologia do empreendedorismo dariam conta de solucioná-lo. Com isso, nega-se a materialidade da origem do problema, o qual advém da forma como a sociedade capitalista se organiza para produzir, neutralizando as possibilidades de superação desse sistema.

Lembremos que sem a superação do capitalismo o desenvolvimento omnilateral para a classe trabalhadora continuará sendo apenas um horizonte a ser perseguido. Mas qual a implicação dessa ideologia para o currículo? Ora, isso resultará num currículo orientado por uma concepção de cultura também idealista, que não define os conteúdos relevantes que precisam ser trabalhados na escola com base no que é universal e necessário para explicar a realidade em sua totalidade, conforme assinala Duarte (2010):

Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se

é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura (DUARTE, 2010, p. 35-36).

Hoje, mais do que nunca, sentimos os reflexos de uma pedagogia que nega a objetividade do conhecimento quando nos deparamos com um número elevado de pessoas questionando a ciência, a validade das vacinas na atenuação dos efeitos causados pelo novo Coronavírus. Isso é, também, fruto do relativismo epistemológico e cultural que adentram às escolas por meio das pedagogias que são hegemônicas e orientam as propostas curriculares.

O ensino integrado que estamos defendendo parte, também, de uma definição clara do que é cultura, pois, como pudemos observar, a sua imprecisão leva à fragilização do currículo e isso impede uma formação humana que visa a omnilateralidade. Malanchen (2016), reconhecendo a dificuldade em se definir o que é cultura na perspectiva marxista, e fazendo um chamamento coletivo, apresenta as seguintes características, a partir dos estudos que realizou:

- a) é resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material;
- b) juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte;
- c) a ciência, a arte e a filosofia são, dessa forma, parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo;
- d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização (MALANCHEN, 2016, p. 108-109).

Com essa definição de cultura, evidencia-se a sua indissociabilidade com o trabalho e coloca-se ênfase na necessidade de sua apropriação para o desenvolvimento humano. Decerto, essa apropriação não ocorre apenas na escola, mas é neste espaço que a classe trabalhadora tem a possibilidade de acessar e assimilar o conhecimento sistematizado.

Na direção oposta, as teorias pedagógicas contemporâneas têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal (ORSO; MALANCHEN, 2016, p.4).

Gasparin e Petenucci (2012) afirmam que as tendências pedagógicas influenciam a prática docente, sendo mister que os professores conheçam os seus pressupostos teóricos e assim possam exercer uma prática orientada às finalidades a qual se propõem. No entanto, relatam que a maioria dos professores não conseguem explicitar a teoria pedagógica que

sustenta sua prática e isso é um dos obstáculos para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que toda teoria guarda sintonia com os anseios da sociedade num determinado momento histórico.

Todos estamos inseridos em processos que humanizam e alienam. Entendemos, portanto, que ter consciência desses processos é condição necessária para que nos coloquemos a favor de uma pedagogia que considera as contradições do sistema capitalista não para negar o que de bom foi produzido, mas para se apropriar dessa riqueza de forma a superar as desigualdades que se originam do modo como as relações se estabelecem nesse tipo de sociedade: uma relação de exploração da classe proletariada.

Contudo, concordamos com Oliveira (1993) quando afirma que uma prática educativa transformadora pressupõe não só o conhecimento das condições de alienação geradas pelas relações sociais estabelecidas, mas também de um posicionamento valorativo que enxergue nessa realidade possibilidades de superação, de um *dever-ser possível*. Com base em Gramsci, a referida autora afirma que o dever ser é concreção sob a ótica histórico-social que estuda a realidade não para a ela adaptar-se, mas para transformá-la. É o que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

Apoiado em Car, o qual se utilizou dos conceitos de *poiesis* e *práxis* para estabelecer uma diferenciação entre prática docente e prática pedagógica, Franco (2016) afirma que a prática docente enquanto *poiesis* caracteriza-se como uma prática mecânica, desprovida de reflexão. Já a prática docente enquanto *práxis* é regida por critérios éticos e dotada de intencionalidade, por isso, tecida pedagogicamente. Com base nesse argumento, podemos afirmar que toda prática pedagógica é prática docente, mas nem toda prática docente é prática pedagógica.

Estabelecendo a relação desses conceitos com o de prática curricular, podemos inferir que na perspectiva da prática docente exercida sem uma costura pedagógica, o currículo será concebido como um elemento estático, inquestionável, pronto para ser executado. Diferente do professor que, ao exercer pedagogicamente a sua docência, questionará esse currículo e o materializará conforme sua concepção de mundo, de homem, de sociedade e com base nas condições objetivas da escola em que atua.

Acreditamos, portanto, que adotar uma teoria pedagógica que interpreta a realidade utilizando as lentes do materialismo histórico-dialético, desnudando a desfaçatez capitalista ao revelar as contradições inerentes a este sistema, pode ser um caminho para a almejada transformação social. É dessa teoria que iremos tratar na próxima seção.

3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das teorias da educação

Na seção anterior, destacamos que pautar a base curricular pelo que é de interesse do aluno ou pelo que é útil ao mercado, implica em negar, aos alunos de classes menos favorecidas, o conhecimento que pode promover a justiça social. A Pedagogia Histórico-Crítica advoga essa necessidade da escola enquanto instância socializadora dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Em tempos de negacionismo da ciência, entendemos que divulgar essa teoria pedagógica é um ato de resistência e nos propomos a evidenciar elementos dessa teoria favoráveis à integração no seu sentido filosófico que, em nosso entendimento, é a base de todo pensamento crítico.

Para contextualizar o seu surgimento, teceremos algumas reflexões, de forma sucinta, sobre as teorias da educação que emergiram ao longo da história, com base no livro *Escola e Democracia*, do professor Dermeval Saviani, publicado em 1983. Este livro veio desvelar as discriminações educacionais, ao mesmo tempo em que anunciava uma pedagogia cujo horizonte é a superação das desigualdades e que, mais tarde, veio a ser denominada Pedagogia Histórico-Crítica.

No referido livro, Saviani (1999) classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos, de acordo com a forma pela qual essas teorias interpretam a questão da marginalidade: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. No primeiro grupo, estão as teorias que fetichizam a educação. Ao analisá-la sem considerar os condicionantes sociais externos, essas teorias passam a atribuir à educação um poder que esta não possui na superação da marginalidade.

Estão inseridas neste primeiro grupo: a Pedagogia Tradicional - “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p. 18) e isso seria feito pela transmissão lógica e ordenada dos conhecimentos acumulados pela humanidade; a Pedagogia Nova - teoria que mantinha a crença no poder da educação em superar a marginalidade, mas queria rever os métodos já que o modelo de escola tradicional não vinha cumprindo essa finalidade; a Pedagogia Tecnicista - fruto de uma preocupação exacerbada com os métodos novos, que culminou num modelo pedagógico inspirado no modelo fabril de produção, imprimindo à educação um caráter instrumental.

Saviani (1999) advoga que, enquanto para a Pedagogia Tradicional, a marginalidade está relacionada à ignorância e para a Pedagogia Nova, à rejeição; para a Pedagogia Tecnicista, a marginalidade está associada à incompetência. Por isso, a ênfase da primeira é no professor;

da segunda, no aluno e da terceira, nos meios, nos recursos empregados para alcançar as aprendizagens esperadas.

Já no segundo grupo, estão as teorias que entendem que a educação apenas reflete e reproduz as desigualdades geradas pelas relações sociais capitalistas, por isso denominadas crítico-reprodutivistas. Neste grupo, Saviani (1999) enquadra a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, elaborada por Bourdieu e Passeron. Afirma que, de acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadas que, desprovidas da força material e simbólica, não conseguem atuar contra o sistema. Nesse caso, o sistema de ensino é definido como uma modalidade de violência simbólica que dissimula as relações de força material e impõe, de forma arbitrária, a cultura dominante aos dominados, reproduzindo as desigualdades.

Inclui, também, nesse grupo, a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) preconizada por Althusser. Segundo Saviani (1999), Althusser identifica no Estado a presença de instituições de caráter ideológico e repressivo, cuja finalidade é garantir a perpetuação dos interesses da classe hegemônica. Defende que a escola consiste no aparelho ideológico dominante, pois inculca nos alunos, durante anos, saberes práticos que reproduzem as relações de exploração, as quais alimentam o modo de produção capitalista e marginaliza a classe trabalhadora. Saviani (1999) analisa que apesar de Althusser reconhecer que a escola é também local da luta de classes, ele não acredita numa vitória do proletariado tamanha é a força burguesa.

Insero, ainda nesse segundo grupo, a teoria elaborada por Baudelot e Establet a qual ele denominou de teoria da escola dualista pelo fato desses autores defenderem que não existe uma escola única nem mesmo no ensino primário, como se faz acreditar. Nesta teoria, o conceito de AIE é retomado, mas como produto das relações contraditórias entre as duas grandes redes que Baudelot e Establet chamaram de S.S (rede secundária-superior) e P.P. (rede primária-profissional). Essas redes refletem a cisão da sociedade capitalista em duas classes e se articulam a fim de realizar a inculcação ideológica. Na análise de Saviani (1999), a finalidade da escola, segundo esses autores, não é apenas intensificar a marginalidade, mas inibir o desenvolvimento da ideologia do proletariado que se origina fora da escola. Por este motivo, a burguesia aparta escola e produção. A escola é, pois, instrumento de luta apenas da classe dominante, sendo anulada a possibilidade do proletariado se articular neste espaço (SAVIANI, 1999, 2013).

Para Saviani (1999), não adianta o discurso de que a sociedade está dividida em duas classes, uma que explora e outra que é explorada, se não se busca meios para a superação dessa

realidade. É nesse contexto que esse autor começa a delinear uma nova teoria pedagógica, esboçando uma crítica às teorias existentes e propondo um novo método, cujo lastro é o materialismo histórico-dialético. Assim surge a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), superando, por incorporação, as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Essas últimas, avançaram no entendimento de que a educação é condicionada pelos determinantes sociais, reproduzindo as desigualdades geradas pela sociedade capitalista, mas criaram um cenário de desesperança no meio educacional por não enxergarem possibilidades de transformação dessa realidade. Diferente da PHC que reconhece as desigualdades como uma construção histórica. Portanto, do mesmo modo que foram criadas podem vir a ser superadas.

Ao falar do método da nova pedagogia que propõe, Saviani (1999) afirma que não se trata de um ecletismo que condensa os métodos tradicionais e novos, pois estes concedem autonomia à pedagogia em relação à sociedade, enquanto a preconizada por ele entende que há uma relação dialética entre educação e sociedade. Lembra que o ensino tradicional teve origem após a revolução industrial e se estruturou por meio do método expositivo inspirado nos cinco passos formais de Herbart¹⁵, que equivale ao método científico indutivo formulado por Bacon e que fundamentou o desenvolvimento da ciência moderna. Saviani faz essa exposição para demonstrar a fragilidade da crítica da escola nova ao método tradicional ao julgá-lo como anticientífico e dogmático (SAVIANI, 1999).

Isso não quer dizer, porém, que Saviani não teça críticas à escola tradicional. A sua finalidade é desmistificar a ideia de que a escola nova é portadora de todas as virtudes enquanto a escola tradicional é portadora de todos os vícios. Nessa perspectiva, argumenta que as críticas feitas pela Escola Nova não afetaram o método da pedagogia tradicional em si, mas a forma mecânica como este método passou a ser desenvolvido nas escolas. E reconhece que é uma crítica procedente, pois uma teoria ou método ao ser avaliado precisa levar em consideração os efeitos que provocaram. Utilizando o mesmo critério de análise, Saviani (1999) observa que os métodos novos aprimoraram o ensino destinado às elites, mas contribuíram para empobrecer o ensino destinado às classes menos favorecidas, pois as escolas das massas não foram equipadas com os recursos propagados pelo escolanovismo.

Destaca, também, que a Escola Nova associa o ensino ao processo de pesquisa enquanto a escola tradicional o associa ao produto. Assim, o foco da pedagogia tradicional é a transmissão dos conhecimentos sistematizados pela ciência, o que justificaria o professor como centro do

¹⁵ Saviani (1999) descreve os cinco passos do método herbartiano: 1 - preparação (recorda a lição anterior); 2 - apresentação; 3 - comparação e assimilação (apresenta-se um novo conhecimento e, por comparação com o já visto, ocorre a assimilação); 4 - generalização (identifica o assimilado nos fenômenos analisados); 5 - aplicação (através da resolução de novos exercícios o aluno demonstra se realmente aprendeu).

processo educativo. Já o foco da pedagogia nova é o processo de construção do conhecimento, por isso centrado nas motivações e desejos do aluno. Para Saviani, a Escola Nova acentuou o problema da marginalidade, pois rebaixou o nível do ensino direcionado à classe popular ao anular a diferença entre ensino e pesquisa.

Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista (SAVIANI, 1999, p. 58).

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013) aponta como mais um equívoco da Escola Nova a negação do automatismo como condição necessária para a aprendizagem e conseqüente libertação humana. Denomina de *habitus* o processo de incorporação dos mecanismos que possibilitam desempenhar determinada tarefa de forma espontânea, como se fosse algo nato, mas, na verdade, passa a constituir sua segunda natureza. Corresponde ao que Marx, nos Manuscritos econômico-filosóficos, chamou de órgãos da sua individualidade e corpo inorgânico para se referir ao processo de apropriação das objetivações humanas que vai possibilitando ao indivíduo superar seus limites biológicos, tornando-o mais livre (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). É este o sentido de libertação preconizado por Marx.

Saviani (1999) lembra também que a educação escolar passou a ser a forma dominante de educação quando a burguesia se tornou classe hegemônica. A escola tradicional é a escola criada pela burguesia, enquanto classe revolucionária, com a finalidade de opor-se à escola jesuítica, principalmente ao seu currículo, que deveria estar a serviço da formação de mão de obra qualificada para atuar nas fábricas em detrimento de uma formação humanística. Era a burguesia quem advogava a universalização da escola, pois tinha interesse em firmar uma ordem democrática e isso coadunava com o desejo do proletariado de participar das decisões políticas. No entanto, quando a burguesia se consolida como classe hegemônica e a participação das massas no processo político desencadeia resultados que contrariam seus interesses, ela mesma passa a defender uma reforma educacional, emergindo a Escola Nova.

Esse processo, Saviani (1999) denominou de recomposição dos mecanismos de hegemonia e o identifica também quando surgem as pressões para que esse modelo de escola, o qual, da forma que havia sido preconizado, ficou restrito às elites, fosse estendido às classes populares. Nesse momento, a burguesia aciona novamente um mecanismo de recomposição

hegemônica. Desta vez, as mídias, para propagar um discurso que relativiza a importância da escola.

Não é, pois, por acaso que justamente quando esse tipo de questionamento vai se tornando mais agudo; quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares; quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação de uma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola (SAVIANI, 1999, p. 78).

Saviani (2013) está se referindo a um movimento de descolarização liderado por Ivan Illich que afirmava ser a escola não só desnecessária como prejudicial. A PHC surge exatamente com a finalidade de resgatar a importância da escola no processo de humanização do sujeito, o qual ocorre mediante incorporação da cultura produzida historicamente pela humanidade, sendo essa a tarefa precípua da educação escolar. Tecidas essas considerações, ao nosso ver, necessárias para compreender a proposta de Saviani ao formular esta teoria pedagógica, partiremos para os seus fundamentos e explicitação do seu método.

3.2.1 Pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento filosófico o materialismo histórico-dialético de Marx, cuja tônica é conceber os fenômenos em permanente movimento e transformação. Masson (2007, p. 109) afirma que no materialismo “a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade”. Ao discorrermos sobre as teorias educacionais, com base em Saviani (1999), fica perceptível esse movimento que ele consegue captar, libertando as contradições e desvelando os fatos em sua concreticidade.

Saviani (2015) afirma que, entre os gregos, a dialética já se fazia presente, mas como lógica (como método de conhecimento) ela surge a partir de Hegel¹⁶ ao incorporar a contradição como categoria do pensamento. Até então, o que se tinha era a lógica formal fundamentada no princípio da identidade, cuja contradição só existia para invalidar uma proposição; enquanto em Hegel a contradição se torna categoria para explicar a realidade que está em constante

¹⁶ Saviani (2015) frisa que a dialética como lógica surge com Hegel, mas isso não implica dizer que ela não existia anteriormente, pois está presente na própria estrutura da realidade regendo o seu desenvolvimento. O que ocorre é que ainda não se tinha consciência dela. Por isso, Marx afirma que a realidade existe ainda que não tenhamos consciência disso.

movimento e que é o motor de sua transformação. No entanto, Marx observou que a dialética em Hegel estava presa ao idealismo, ou seja, para Hegel a realidade é o que a nossa consciência determina. Diferente de Marx que afirmava ser a consciência humana determinada pela realidade.

Decerto que os limites da lógica formal não a invalidam, mas revelam sua limitação à apreensão do aspecto mais imediato do real, uma vez que somente é capaz de descrever a positividade aparente da realidade. A lógica dialética é capaz de ultrapassar os limites da lógica formal, uma vez que reconhece e considera o movimento do pensamento que isola, fixa, compara e classifica como necessário, porém não suficiente (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 67).

A lógica dialética não dispensa a lógica formal, pois entende que só se chega ao concreto pela mediação do abstrato. Assim, a lógica formal passa a ser um momento da lógica e não todo o processo, conforme afirmou Saviani (2015). Do mesmo modo que Hegel supera por incorporação a lógica formal, Marx também supera a dialética de Hegel, pois não compreende ser suficiente explicar a dinâmica da realidade apenas no campo das ideias.

De acordo com a teoria social de Marx e Engels, o que o homem produz pela atividade social do trabalho é objetivado materialmente ou imaterialmente permitindo que as gerações futuras se apropriem dessa produção e realizem novas objetivações, garantindo o desenvolvimento contínuo e a universalidade do ser humano. Ao se apropriar dessas objetivações humanas, o homem vai se tornando cada vez mais humano. No entanto, no sistema capitalista, a produção que é realizada pelo gênero humano não é disponibilizada de forma igualitária a todos os indivíduos singulares, ocasionando o que Marx denominou de alienação do trabalho. Assim, o trabalho que ontologicamente humaniza passa a desumanizar aqueles que, apesar de participarem da produção, são impossibilitados de acessá-la (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Saviani (2013) enquadra a educação na categoria de trabalho não material¹⁷, a qual está relacionada a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, refere-se à produção do saber objetivo, que, ao ser incorporado pelo indivíduo, torna-se a sua segunda natureza, como já dito anteriormente.

Podemos dizer, então, que o papel da educação é desenvolver essa segunda natureza, ou seja, ofertar os meios para que o indivíduo singular se aproprie das formas mais elaboradas do saber e possa dar continuidade aos processos de objetivação que garantem a universalidade do

¹⁷ Saviani (2013, p. 6) identifica dois tipos de produção não material: “aquela que em que o produto se separa do produtor” (livros e objetos artísticos) e “aquela em que o produto não se separa do ato de produção”, onde está localizada a educação.

ser humano. Isso demanda a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a facilitar a sua assimilação pelos alunos não apenas como um produto, mas compreendendo o seu contexto de produção.

O fundamento psicológico da PHC é a psicologia histórico-cultural de Vygotski, a qual está assentada na mesma base filosófica da PHC, qual seja: o materialismo histórico-dialético, que, como já vimos, concebe o trabalho como atividade vital do homem, cuja dimensão biológica não dá conta de explicar a sua filogênese¹⁸.

Duarte (2016) lembra o contexto revolucionário de surgimento da psicologia histórico-cultural para afirmar que a teoria pedagógica que se alinha a essa perspectiva é a PHC. Nesse sentido, Martins (2016, p. 55) afirma que “a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos”.

Ao se apropriar dos estudos de Marx, Vygotski passou a se contrapor à ideia de que o desenvolvimento do psiquismo e da consciência era produto exclusivo de um processo natural de maturação das estruturas mentais herdadas desde o nascimento. Observou que a vida cultural promove transformações no psiquismo humano, identificando funções psíquicas elementares (origem biológica) e funções psíquicas superiores (origem sociocultural proveniente do trabalho). Identificou, portanto, que o fator decisivo da humanização do psiquismo está na atividade social do trabalho (VIGOTSKY, 2007).

Assim, “[...] o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho” (MARTINS, 2016, p. 59). Diferente de Piaget, que acreditava ser as funções psíquicas superiores partes integrantes do psiquismo, e que estas apenas seriam desenvolvidas com as relações sociais. Ao observar que há uma diferença qualitativa entre as propriedades psíquicas que se estruturam na vida social e as funções psíquicas elementares, Vygotski se opôs a ideia de Piaget afirmando que as funções psíquicas superiores têm sua gênese na vida social.

Esse ponto de vista metafísico, segundo o qual esquemas psicológicos inerentes existem anteriormente a qualquer experiência, leva inevitavelmente a uma concepção apriorística das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 2007, p. 41).

Essa constatação reforça a importância do meio físico social na construção das funções psíquicas superiores. Isso coloca ênfase nos processos educativos como condição para o desenvolvimento humano, pois não são atributos espontâneos, dados biologicamente. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, cada fase do desenvolvimento do indivíduo é

¹⁸ Martins (2016), com base em Ferreira, define filogênese como história do desenvolvimento da espécie humana.

marcada por uma atividade principal que media a sua relação com o meio social e promove mudanças em seu psiquismo.

Na fase adulta, essa atividade é o trabalho. Entretanto, quanto mais se complexificam as experiências do indivíduo, mais difícil fica definir a atividade dominante. Desse modo, embora o trabalho seja considerado a atividade dominante, é preciso considerar que ela se mantém em unidade dialética com outras atividades sociais, que agem como codeterminantes na relação do indivíduo com o mundo (ABRANTES; BULHÕES, 2020).

Esses autores enfatizam que existe uma unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. A posição do jovem em relação aos meios de produção é que determina a predominância de uma ou de outra. Assim, a forma como o jovem se relaciona com o trabalho assume significados diferentes em função da sua posição social, mas em ambas “a relação do jovem com a realidade implica formas de alienação” (ABRANTES; BULHÕES, 2020, p. 248).

Isso porque, para os jovens da classe trabalhadora, o desenvolvimento da sua autonomia está relacionado ao seu ingresso imediato, de forma precarizada, no mercado de trabalho (atividade produtiva). Já para os jovens providos economicamente, esse desenvolvimento vincula-se a um projeto de formação profissional (atividade de estudo profissionalizante) que o prepare para ingresso no ensino superior, para as atividades intelectuais, mas apartado do mundo do trabalho, das necessidades que todos deveriam estar envolvidos. Já vimos que essa cisão só contribui para a naturalização da situação de exploração, por isso a defesa de um currículo pautado pelo trabalho como princípio educativo.

Em relação à atividade, Tuleski e Eidt (2020) afirmam que nem tudo o que o sujeito realiza pode ser considerado atividade. A condição primeira de toda atividade é a necessidade. Segundo Mesquita (2012), para que se crie o sentido psicológico de uma necessidade, a partir da adolescência, é preciso vinculá-la ao seu sentido social. Entretanto, o desenvolvimento do pensamento conceitual é condição necessária para que surjam os motivos para aprender. Diz esse autor que o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem é um processo gradual, que leva anos para se consolidar e, por isso, os motivos não devem ser concebidos como algo que antecede a escolarização, pois é um produto dela, conforme assinala:

Em outras palavras, a motivação para a aprendizagem escolar não pode aparecer em sua forma desenvolvida, autoconsciente, no começo da escolarização, mas somente ao seu fim (se tudo correr bem). Por isso *ela não pode, de forma alguma, ser ponto de partida pedagógico, mas deve ser ponto de chegada*. Tratá-la como ponto de partida é desconsiderar sua história de desenvolvimento e os profundos vínculos internos (psicológicos, pedagógicos e temporais) que a caracterizam (MESQUITA, 2012, p. 169, grifos do autor).

Um grande desafio que está posto para a prática docente na EJA é garantir a participação dos educandos nos processos de ensino e aprendizagem. Isso não é fácil porque envolve também fatores de ordem política e econômica que extrapolam os domínios da escola. Entretanto, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, refletir sobre as vivências desses educandos poderá contribuir para a formação de uma concepção de mundo que compreenda a importância da apropriação do saber sistematizado para a sua verdadeira emancipação (OLIVEIRA, 2007).

É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica se alinha à Psicologia Histórico-Cultural, pois atua em defesa da escola enquanto espaço de socialização do saber objetivo. Não define os conteúdos escolares com base nas motivações do aluno, pois, como podemos observar, o motivo para aprender é fruto de um longo processo de escolarização. Sendo assim, quando se afirma que o conhecimento precisa ter uma finalidade social, essa finalidade não está atrelada ao contexto do aluno, mas à prática social global, na qual ele está inserido e onde também se insere a educação. Foi com base nesses fundamentos que Saviani (1999) propôs o método pedagógico histórico-crítico, o qual abordaremos a seguir.

3.2.2 O método pedagógico histórico-crítico

Retornando ao livro *Escola e Democracia*, Saviani (1999), na intenção de distinguir o método pedagógico histórico-crítico que propunha dos métodos tradicionais e novos, faz a seguinte exposição:

[...] se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos”. [...] O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. [...] Segue-se, pois, o terceiro passo que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova) [...]. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. [...] O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). [...] é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos esse quarto passo de *catarse* [...]. O quinto passo, finalmente, também não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a *própria prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. (SAVIANI, 1999, p. 79-81, grifos do autor).

Apesar dessa exposição, é preciso observar que Saviani evidencia a impossibilidade de traduzir esse método em passos. No entanto, em 2002, Gasparin, na tentativa de elaborar uma didática para a PHC, a fim de orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, sistematizou esse método em passos, imprimindo, segundo alguns autores, um caráter de linearidade incompatível com a lógica dialética que o fundamenta. Por esse motivo, algumas críticas vêm sendo costuradas, até mesmo por teóricos filiados a esta teoria, associando sua elaboração aos princípios defendidos pela Escola Nova.

Podemos encontrar essas críticas no livro Fundamentos da didática histórico-crítica, de Galvão, Lavoura e Martins (2019). No capítulo que trata desses fundamentos, os autores iniciam esboçando uma análise crítica à transposição didática realizada por Gasparin, apontando, inclusive, inconsistências teóricas.

Com efeito, mesmo sem ser sua intenção, Gasparin acaba por tornar a didática da pedagogia histórico-crítica muito mais próxima da propalada formulação metodológica da ação-reflexão-ação, esta que é pertencente ao ideário pedagógico da formação do professor reflexivo e que tem raízes no próprio movimento escolanovista (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 125).

Apesar das críticas tecidas, os mesmos autores reconhecem a importância da obra de Gasparin, a qual foi destacada pelo próprio Saviani, recomendando o seu estudo no sentido de se apropriar daquilo que é válido e superar por incorporação os equívocos existentes. É preciso destacar que ninguém ainda havia ousado a dar uma contribuição na mesma esteira de Gasparin e que, naquele momento histórico, esse autor contribuiu significativamente para a divulgação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas. Não à toa, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 89) afirmam que a ciência deve ser ensinada “não como algo harmônico e completo, mas como aquilo que permanentemente se renova (uma revolução destruidora do que era a ciência ontem)”.

Na perspectiva de melhor elucidar o método pedagógico histórico-crítico, Galvão, Lavoura e Martins (2019) esclarecem que quando Saviani diz que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico é porque ele concebe a educação como uma modalidade da prática social global, cuja finalidade é mediar a relação entre o indivíduo singular e o gênero humano universal. Desse modo, ninguém sai da prática social e depois retorna. O que se tem são sujeitos (professor e alunos) com níveis diferentes de compreensão em relação a essa prática.

No contexto da prática pedagógica inicial, ou seja, no ponto de partida, Saviani (1999) denomina a compreensão do professor de síntese precária. É uma síntese precária porque o professor, apesar de já articular conhecimentos e experiências relativos à prática social, ainda

não tem conhecimento do nível de compreensão dos alunos sobre esta prática, precisando prever possibilidades de atuação. Já a compreensão dos alunos é sincrética, caótica, porque estes ainda não têm condições de estabelecer relações entre conhecimento acadêmico e prática social.

Então, apesar da prática social ser comum a professor e aluno, ambos se posicionam de forma diferente em relação a essa prática porque um já se apropriou dos conteúdos (instrumentalização) que a revelam em sua concreticidade e o outro ainda não. Essa diferença pode ser anulada no ponto de chegada pela mediação da problematização e instrumentalização, culminando na catarse (detectado o problema e tendo se instrumentalizado, o aluno tem condições de explicar a prática social para além da sua aparência imediata). A visão sincrética (caótica) do aluno cede lugar à visão sintética (elaborada), se igualando a do professor.

A catarse é uma categoria que Saviani incorporou de Gramsci para traduzir essa passagem da consciência em si para consciência para si, indicando a “ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (DUARTE, 2016, p. 137). É o ponto culminante da prática pedagógica, momento em que se objetiva o trabalho docente. Saviani (1999) diz que “essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 1999, p. 81).

Na problematização, define-se quais questões são prioritárias, mas não em detrimento de uma realidade particular e sim da totalidade, selecionando os conteúdos que possam responder às questões suscitadas. Sobre a problematização e instrumentalização Saviani (1999, p. 80) afirma: “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

Para atingir essa finalidade é preciso não perder de vista que ensino e aprendizagem operam de forma diferente, “são opostos não excludentes”, como nos adverte Martins (2016), pois realizam percursos inversos:

[...] a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise. O ensino, por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síntese, própria do momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende (MARTINS, 2016, p. 84).

É por esse motivo que Saviani (2012) diz que a problematização se coloca primeiro para o professor, ao se questionar sobre quais problemas da prática social precisam ser discutidos em sala de aula, pois os alunos ainda não têm conhecimento da prática social global. Ninguém demonstra interesse pelo que ainda não conhece, pelo que escapa à sua percepção imediata. No entanto, enquanto membro do gênero humano, é do seu interesse se apropriar das formas mais

elaboradas do saber para que possa atuar criticamente nesta sociedade. Além disso, é a apropriação das objetivações humanas que permite a continuidade do processo evolutivo sem que seja preciso voltar ao início.

Saviani (1999) deixa claro que os momentos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social) do método pedagógico histórico-crítico estão articulados. Concebê-los de forma isolada é negar o caráter de reciprocidade que permeia todo o processo. A dialeticidade do método é tão evidente que, ao partirmos de uma problematização imanente da prática social, novas problematizações poderão vir à tona, indicando vários processos catárticos em função das instrumentalizações apreendidas, as quais possibilitam a elaboração de novas questões. Desse modo, não se pode compreender a catarse como uma avaliação pontual.

Nesse sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 138-139) são categóricos ao afirmarem que a atividade de ensino histórico-crítica demanda a apropriação das bases teóricas que a fundamentam, sem as quais corre-se o risco de corromper o verdadeiro sentido ontológico da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses autores apresentam cinco fundamentos da didática histórico-crítica a fim de que os momentos do método proposto por Saviani sejam apreendidos como “um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda organização e desenvolvimento do trabalho educativo”.

O primeiro fundamento está relacionado à dimensão ontológica do trabalho educativo, deslocando questões do tipo: Como ensinar? para O que é ensinar?, pois a educação é uma atividade humana desenvolvida no interior da prática social. Como diz Saviani (2013, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Essa reflexão é necessária para que o método não caia numa camisa de força, como uma sequência de passos a ser seguido, pois é regido pela dialética, como já pontuamos anteriormente.

A partir daí cabe ao professor, dentro do seu componente curricular, organizar a sua prática pedagógica por meio de um planejamento que considere a tríade: conteúdo-forma-destinatário. O professor precisa reconhecer a importância do conteúdo selecionado para o desenvolvimento do aluno e buscar as formas adequadas para a sua transmissão. O conteúdo é o saber objetivo, que convertido em saber escolar, facilita a sua assimilação pelo aluno. Tendo sempre como horizonte o aluno concreto, pois a finalidade social do conhecimento é dada em função desse sujeito, o qual sofre determinações que ele, a princípio, desconhece.

O segundo fundamento diz respeito à assunção da transmissão¹⁹ de conhecimentos com intencionalidade, sem que isso incorra num processo mecânico e passivo. Os momentos do método pedagógico precisam ser concebidos de forma dialética, identificando a sua célula essencial, tal como fez Marx n'Ó Capital ao analisar a sociedade capitalista e desvelar suas contradições. Desse modo, esses autores identificam a categoria transmissão como a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico, uma vez que visa produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida pelos homens ao longo da história (SAVIANI, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O terceiro fundamento decorre do segundo e guarda coerência com a defesa intransigente que essa teoria faz da escola enquanto instância responsável pela socialização das formas mais elaboradas do saber. Para que haja transmissão, o professor precisa dominar os conteúdos da sua área de formação. Só assim ele poderá desenvolver um ensino que possibilite ao aluno reproduzir, pelo pensamento, o objeto do conhecimento. “Esse ensino será tão mais verdadeiramente um “bom ensino” quanto mais saturado o pensamento do aluno estiver com as determinações e as mediações reais dos conteúdos que expressam as formas de ser do objeto do conhecimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, grifo dos autores).

Sobre a categoria reprodução, Duarte (2016) questiona se haveria espaço para ela na PHC e responde afirmativamente, pois a acepção dialética de reprodução não está restrita à conservação do existente. Diz esse autor que a realidade natural e social é movida pelo conflito entre os contrários, o qual precisa ser superado. Desse modo, “reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio” (DUARTE, 2016, p. 12).

O quarto fundamento consiste numa concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética. Os autores esclarecem que a elaboração desse eixo tem referência nos estudos já produzidos no interior da PHC por Escobar, Gama, Coletivo de Autores e Varjal. Essa concepção ampliada de eixo de ensino se efetiva por meio de uma abordagem do conhecimento que permita ao aluno ir desvelando o objeto de forma processual, a partir de aproximações sucessivas, evoluindo de um nível de generalização a outro, até penetrar em sua essência. Isso ocorre ao longo do processo de escolarização. Com base no Coletivo Autores, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apresentam quatro grandes ciclos concernentes ao grau de generalização do pensamento.

¹⁹ Historicamente, essa expressão ganhou uma conotação pejorativa ao associá-la à Pedagogia Tradicional, cujo método era marcado pelo seu caráter mecânico e pela passividade dos alunos, conforme já pontuamos com base em Freire (1981).

O primeiro é o ciclo de identificação de dados da realidade, é o momento caótico, conforme pontua Saviani (1999), em que o aluno constata dados do objeto e os identifica de maneira difusa, prevalecendo as experiências sensíveis na sua relação com o conhecimento. Já no segundo, denominado ciclo de sistematização dos dados, o aluno avança no grau de generalização do pensamento já sendo capaz de estabelecer comparações a partir de características comuns ao objeto estudado. No terceiro, nomeado ciclo de ampliação dos dados da realidade, o aluno avança para generalizações abstratas, mas ainda relacionadas aos aspectos fenomênicos do objeto. Por fim, no quarto ciclo, denominado ciclo de aprofundamento dos dados da realidade, o aluno supera a representação do objeto tal como a sua experiência sensível o revelava no início, sendo capaz de explicar teoricamente as determinações essenciais que incidem sobre ele, explicitando suas regularidades gerais e particulares (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Em relação à ampliação da dinâmica do ensino, Galvão, Lavoura e Martins (2019), analisam a tríade de elementos do processo de ensino e aprendizagem apresentados por Escobar, Gama e Coletivo de Autores: o trato com o conhecimento, a organização escolar (organização temporal e espacial) e a normatização escolar (conjuntos de normas que regulam o ensino). Diz os autores que, embora o trato com o conhecimento seja o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, pois se relaciona diretamente à prática pedagógica, uma vez que envolve o modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento, este não pode ser concebido de forma isolada, pois sofre determinações dos demais.

No que diz respeito ao trato com o conhecimento, entendemos ser importante destacar a importância da avaliação nesse processo, a qual precisa ser concebida como instrumento que possibilita o professor refletir sobre a sua própria prática docente, replanejando as ações, formulando novas, a fim de que o ensino vá se complexificando ao revelar os traços essenciais do objeto estudado, facilitando a sua assimilação pelo aluno. A avaliação visa a promoção do aluno, possibilita acompanhar o seu desenvolvimento e, como nos diz Magalhães e Marsiglia (2017, p. 236) “[...] avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem”.

Reforçamos que a PHC despreza os modismos propagados pelas pedagogias hegemônicas, as quais chegam a corromper o sentido etimológico de algumas expressões. Ao usar a expressão verificar, por exemplo, é importante dissociá-la de um processo de avaliação

estritamente somativo. A forma como se verifica a aprendizagem é que vai definir se ela é excludente ou includente, se visa a promoção do aluno ou a sua retenção.

O quinto fundamento da didática histórico-crítica elencado por Galvão, Lavoura e Martins (2019), consiste no reconhecimento de que a atividade de ensino difere da atividade de aprendizagem, conforme já comentamos com base em Martins (2016) e Saviani (2012). O aluno é o aprendiz e o percurso que este realiza em direção ao conhecimento vai da síncrese à síntese, ou seja, o aluno estabelece uma relação inicial caótica com o objeto que se deseja conhecer, pois só consegue perceber o que é tangível, aparente. O professor já passou por esse processo em sua formação e agora atua como o par mais desenvolvido, cuja atividade de ensino precisa revelar os traços essenciais do objeto estudado.

Percebe-se, portanto, que esses fundamentos estão intimamente relacionados, de modo que encontramos elementos de um no outro, evidenciando o caráter dialético do método pedagógico histórico-crítico, possibilitando, dessa forma, a visão de totalidade que o ensino integrado preconiza. Com base nas considerações tecidas, buscaremos apresentar, na próxima seção, um diálogo entre a PHC e o PROEJA.

3.3 PROEJA e Pedagogia Histórico-Crítica: conexões possíveis

O Título II da LDB, Lei nº. 9.394/96, trata dos princípios e fins da Educação Nacional. Em seu Art. 3º preconiza que o ensino será ministrado com base em alguns princípios. Dentre eles, está o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” elencado no inciso III (BRASIL, 1996). Isso sugere que o professor tem liberdade para se filiar à teoria pedagógica que julgar mais coerente.

Na vertente histórico-crítica isso pode significar mais. Pode significar o uso do discurso da democracia como sinônimo de liberdade plena para fragilizar as práticas pedagógicas e relativizar a importância da escola no processo de socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos como único caminho possível para a verdadeira emancipação humana, o grau mais elevado da liberdade humana (DUARTE, 2016; MALANCHEN, 2016).

No entanto, cientes desse amparo legal que, embora seja contraditório, também nos ampara, nosso intuito é divulgar a PHC e estabelecer conexões com o PROEJA, pois, como afirmam Gasparin e Petenucci (2014), apesar dessa teoria pedagógica representar um marco na educação brasileira, ainda é pouco discutida e implementada, seja por desconhecimento ou falta de domínio dos princípios que a embasam.

Em palestra proferida por meio de uma *live* intitulada A Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo, Saviani (2020) dá pistas de que a atuação do professor da EJA, na perspectiva da PHC, se dá nos moldes do ensino regular, porém respeitando suas especificidades. Eis uma conexão possível: tal pensamento dialoga com o de Moura e Pinheiro (2009) quando afirmam:

[...] pensar no EMI, para adolescentes ou para jovens e adultos, é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Isso é essencial para evitar que na incorporação de jovens e adultos pobres à escola, esta se torne menos escola (SIMÕES, 2010). Vieira Pinto (1982) enfatiza a importância pedagógica da educação de adultos para o desenvolvimento educacional das crianças e dos jovens, pois aos adultos cabem a responsabilidade de zelar pela educação dos seus filhos. Para esse autor, o problema da educação infanto-juvenil precisa ser analisado como dependente do nível de consciência dos seus pais, que, por sua vez, está vinculada às condições materiais de sua existência.

É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é *sociologicamente falsa*, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e *pedagogicamente errônea*, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância. Entretanto, só a compreenderão na prática, alfabetizando-se eles mesmos (PINTO, 1982, p. 81-82, grifos do autor).

Ao defender a educação de adultos para alavancar o processo educacional de crianças e jovens, Vieira Pinto (1982) dialoga com a PHC e, nesse sentido, podemos dizer que um adulto com consciência de classe é um forte aliado no processo de superação da sociedade capitalista. A travessia para a formação omnilateral pressupõe a superação desta sociedade, que se nutre da exploração da classe trabalhadora e tolhe o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

Ao buscarmos conexões entre o PROEJA e a PHC, temos ciência que a fundamentação teórica do seu Documento Base é híbrida, se adequando, portanto, à outras teorias pedagógicas. Essa pluralidade, faz jus ao que preconiza a LDB, que, como dito anteriormente, também é marcada por um ecletismo de concepções. Aliás, na sociedade capitalista, não há lei que não seja marcada pela contradição, assim como todas as relações nela estabelecidas.

De acordo com Malanchen (2016), a década de 1990, no Brasil, foi marcada por reformas nas políticas curriculares para a educação básica e nelas se insere a LDB. Essas reformas trazem em seu bojo as marcas do neoliberalismo, que se camuflam no relativismo propagado pelo pensamento pós-moderno e se materializam nas escolas com a teoria multiculturalista do currículo. Não ter uma definição clara do que é cultura, como já dissemos anteriormente, é uma estratégia do multiculturalismo para, em nome da valorização das diferenças, não pôr em relevo o que é comum e, portanto, universal.

A ênfase está na divisão da cultura humana em microculturas, e não na universalização da cultura, produzida e acumulada em sua forma mais rica, por toda a humanidade. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o individual, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões e relações existentes entre o singular, o particular e o universal (MALANCHEN, 2016, p. 99).

É contra essa fragilização do currículo escolar, contra essa tendência de estagnação do pensamento ao nível dos conceitos espontâneos, que não explicam a realidade em sua essência, que a PHC vem se posicionar. Um exemplo dessa fragilidade pode ser observado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE quando destaca que “O trabalho docente deve sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, privilegiar estratégias que evoquem memórias a respeito do conteúdo em questão, “provocando” os estudantes e levando-os à ação” (IFPE, 2014, p. 137).

Ora, será que os alunos terão sempre conhecimentos prévios em relação a qualquer conteúdo que precisa ser socializado porque vai possibilitar o seu desenvolvimento enquanto membro do gênero humano? Considerar esses conhecimentos (quando existem) durante a abordagem do conteúdo é totalmente válido para suplantar os conhecimentos científicos. Isso a Psicologia Histórico-Cultural não nega. Entretanto, afirmar que o trabalho docente precisa sempre ter como ponto de partida esses conhecimentos é negar a possibilidade de os alunos atingirem níveis mais elevados de consciência da realidade.

Adotar os princípios da PHC implica considerar que a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade é a arma contra hegemônica que possibilitará a justiça social. Isso porque, na sociedade capitalista, os meios de produção são propriedade privada e o conhecimento produzido socialmente é um meio de produção. Nesse sentido, a tendência é deixá-lo restrito à classe dominante. Mas como a produção moderna demanda a apropriação desse conhecimento, há a necessidade de socializá-lo. Entretanto, socializa-se o mínimo, apenas o suficiente para que se formem trabalhadores produtivos (SAVIANI, 2013).

Sendo assim, a educação contribui para a superação da sociedade capitalista quando luta pela socialização desse conhecimento. A apropriação da cultura não ocorre de forma natural, é

um processo mediado, demanda um trabalho educativo, como dito anteriormente, e a escola é o local onde a classe trabalhadora tem, ou deveria ter, acesso a esse saber universal.

Salientamos que a adoção da PHC não implica na negação por exclusão da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pois entendemos que a EJA tem seu nascedouro na Educação Popular e reconhecemos a importância dos movimentos desencadeados em prol de uma educação crítica e emancipadora.

O próprio Saviani (2020) destacou que a Pedagogia Libertadora e a PHC são companheiras de luta e que a principal diferença entre ambas é que a primeira secundariza o saber sistematizado e é vulnerável às influências da pós-modernidade, incorporando elementos que favorecem à classe hegemônica; enquanto a segunda valoriza a ciência, o saber elaborado e faz forte crítica à pós-modernidade.

Silva (2016), ao destacar a intencionalidade de Freire em desenvolver um currículo problematizador, buscando uma unidade entre os conteúdos a partir de temas geradores extraídos da experiência dos alunos, também nos permite compreender a diferença entre essas duas teorias pedagógicas. A PHC não toma como centralidade do currículo as experiências do aluno, embora não as despreze. Já tratamos sobre isso anteriormente ao trazermos a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto proposta por Saviani (2013).

Ao analisar o Documento Base do PROEJA, podemos identificar algumas similaridades teóricas no que tange à abordagem de um conceito basilar desse Programa: a integração. Assim como na ótica da PHC, o conceito de integração presente em tal documento está relacionado à perspectiva de totalidade, cuja fundamentação vem de Ciavatta (2005):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Outro ponto de convergência entre o PROEJA e a PHC, como se pode observar, é o reconhecimento de que o trabalho é a categoria fundante do ser social e, por isso, é concebido como princípio educativo em seu Documento Base. Diz Vieira Pinto (1982) que em qualquer fase da vida humana, o trabalho exprime e determina a essência do homem, mas é na idade adulta que ele se revela mais intensamente como elemento peculiar da natureza humana.

Quando se coloca o trabalho como princípio educativo, o que se pretende é mostrar que, ontologicamente, todos precisam trabalhar para garantir a sua subsistência. A humanidade existe e alcançou esse patamar de evolução pelo trabalho social acumulado. Com isso, jovens e

adultos, de qualquer classe social, vão entender que se alguns não trabalham é porque vivem da exploração de outros. Havendo compromisso ético-político, a indignação poderá levar à luta por igualdade social, pela superação da sociedade capitalista, único caminho possível para o desenvolvimento omnilateral que tanto desejamos.

Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2008, p. 8).

Para Marx, o trabalho, enquanto atividade humana que media a relação entre o homem e a natureza, é o fio condutor de todas as outras dimensões humanas, a exemplo da socialidade, linguagem, educação, dentre outras (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; LEAL; MASCAGNA, 2020). Cada uma dessas dimensões, apesar de apresentarem natureza e função específicas, dependem ontologicamente do trabalho. Desse modo, se queremos uma explicação verdadeira para os fenômenos, temos que partir dessa categoria.

Por isso Vieira Pinto (1982, p. 92), ao buscar uma definição verdadeira e justa de analfabeto, também lança mão da categoria trabalho. Segundo esse autor, o analfabeto não é o indivíduo que “não sabe ler”, mas aquele que “não necessita ler” porque o trabalho que realiza para a produção da sua existência, e que determina a sua posição na sociedade de classes, não exige esse conhecimento. Desse modo, a apropriação da leitura e escrita é uma exigência histórica e não ontológica.

Apontadas algumas similaridades, reafirmamos a importância em se desenvolver um trabalho pedagógico com o aporte teórico da PHC, pois a perspectiva de formação integral, também presente na proposta do PROEJA, só poderá se tornar realidade com a transformação dessa sociedade. E quem advoga essa necessidade é a Pedagogia Histórico-Crítica, cujos “[...] princípios devem ser gerais e cabíveis a qualquer segmento, nível e modalidade de ensino, pois dizem respeito ao papel da educação escolar na formação do gênero humano” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 134).

Portanto, é perfeitamente cabível discutir o ensino integrado à luz dessa teoria pedagógica, quando se visa a formação omnilateral dos indivíduos, pois não se forma nessa perspectiva considerando apenas a sua dimensão empírica, como fazem as pedagogias contemporâneas. Aliás, é uma contradição falar em integração de conteúdos e métodos para formar o ser omnilateral e deslocar o indivíduo do seu amplo contexto, no qual incidem determinações diversas que influenciam diretamente nas suas condições de vida.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que deram suporte ao desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, classificamos a pesquisa, justificando nossas opções, destacamos o seu contexto, os participantes, os instrumentos utilizados para a construção dos dados e como estes foram organizados e analisados, respeitando todos os princípios éticos que devem orientar qualquer tipo de pesquisa.

4.1 Classificação da pesquisa

Falar em pesquisa, seja no âmbito do mestrado acadêmico ou do mestrado profissional, implica considerar o rigor teórico-metodológico como premissa fundamental, pois, de acordo com André (2017, p. 824), “ambas exigem planejamento, controle e sistematização do conhecimento”, características que cancelam o conhecimento científico, independentemente do tipo de abordagem adotada.

Face ao objetivo desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, pois coadunamos o pensamento de Minayo (2016) quando afirma que ao se delimitar como objeto de estudo os significados que os participantes constroem sobre determinado fenômeno, dificilmente conseguiremos expressar essas informações quantitativamente. Isso porque o que não é expresso em palavras também traz elementos passíveis de interpretações, fugindo à obrigatoriedade da quantificação.

Quanto aos fins, a pesquisa é aplicada. De acordo com Gil (2008, p. 27), esse tipo de pesquisa tem como “característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento”. A aplicação do conhecimento produzido é uma exigência dos mestrados profissionais. Por isso o desenvolvimento de um produto educacional que dialogue com a pesquisa, como forma de intervenção na realidade. No capítulo 6, trataremos do processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional oriundo desta pesquisa, o qual contempla nosso terceiro objetivo específico.

A pesquisa seguiu as etapas indicadas por Minayo (2016). A primeira diz respeito a fase exploratória, a qual englobou a elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação e cujo levantamento bibliográfico foi imprescindível. Sobre esse tipo de estudo, Gil (2002) afirma que a sua principal vantagem é nos permitir abarcar uma variedade de fenômenos com maior amplitude e se apropriar do conhecimento já sistematizado sobre a temática estudada, contribuindo para uma melhor delimitação do problema e construção de hipóteses. O

estado do conhecimento, realizado a partir do GT18 da ANPEd, citado na introdução desta dissertação, se insere nessa fase.

Ainda na fase exploratória, nos valem do estudo de alguns documentos públicos relacionados ao PROEJA/EJA, os quais se encontram disponíveis na internet: o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a integração entre Educação Básica e Educação Profissional; o Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o PROEJA restrito ao Ensino Médio; o Decreto nº 5.840/2006, que revogou o anterior ampliando sua abrangência; o Documento Base PROEJA (2007); os relatórios das ações desenvolvidas pela SETEC para implementação do PROEJA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A segunda fase consistiu no trabalho de campo, correspondendo à fase de execução do projeto. O trabalho de campo nos possibilitou interagir com os participantes da pesquisa, ainda que de forma virtual, e se aproximar da realidade sobre a qual havíamos levantado uma questão de estudo (MINAYO, 2016).

A terceira fase está relacionada à análise e tratamento do material empírico, indicando como os dados foram organizados e tratados, de modo que fosse possível compreendê-los e interpretá-los à luz dos referenciais teóricos adotados (MINAYO, 2016). Para isso, nos apoiamos na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), a qual detalharemos mais adiante. Para essa fase, Gil (2008, p. 178) ressalta a importância da revisão da literatura realizada na primeira fase, pois é determinante para “conferir significado aos dados”.

No que diz respeito à análise do fenômeno investigado, nosso estudo não poderia estar ancorado em outro pressuposto que não fosse o dialético, pois “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade” (GIL, 2008, p. 14). Concebe, portanto, que nenhum fenômeno pode ser analisado de forma isolada, dissociado do seu contexto histórico, político, econômico e cultural.

4.2 Campo de pesquisa

Tomamos como campo de pesquisa um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE) e uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM/PE) da rede estadual de Pernambuco que atuam em regime de parceria, desde 2014, na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Nível Médio, pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA). Essa parceria está regulamentada pelo convênio de cooperação técnica firmado em

2012, entre o IFPE e o Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Assim, os estudantes contam com uma matrícula na EREM/PE, instituição responsável pela formação geral; e uma matrícula no IFPE, onde os estudantes cursam a qualificação profissional, sendo os cursos estruturados em um período de dois anos, correspondendo a quatro módulos semestrais. No entanto, os estudantes só passam a frequentar o *campus* do IFPE a partir do segundo módulo.

A pesquisa abrangeu os três cursos PROEJA/FIC (concomitância externa) ofertados por essas instituições, quais sejam: Agricultura Familiar, Auxiliar Técnico em Agropecuária e Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças. O quadro 1, abaixo, especifica a carga horária destinada a cada curso.

Quadro 1 – Cursos PROEJA/FIC ofertados em regime de parceria

CURSOS PROEJA/FIC	FORMAÇÃO GERAL (Carga Horária)	FORMAÇÃO PROFISSIONAL (Carga Horária)	CARGA HORÁRIA TOTAL
Agricultura Familiar	1 500 h	300 h	1 800 h
Auxiliar Técnico em Agropecuária	1 500 h	300 h	1 800 h
Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças	1 500 h	280 h	1 780 h

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico de cada curso

Dentre as competências da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco está a responsabilidade de organizar o processo de seleção de estudantes para o Programa (IFPE, 2012). Para isso, o estudante precisa ter, no mínimo, 18 anos de idade, como determina a legislação em vigor para ingresso no Ensino Médio na modalidade EJA, e ter concluído o Ensino Fundamental em escola pública. Obedecidas essas determinações legais, a forma de seleção fica à critério da escola da rede estadual. Nesse caso específico, a seleção tem ocorrido por ordem de matrícula até atingir o número de vagas ofertadas.

Registra-se que cada curso ofertado conta com um coordenador do IFPE. No momento da coleta de dados, o coordenador do curso Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças atuava também como docente do curso e contribuiu com o nosso estudo. Já a EREM/PE, responsável pela formação geral, conta com um coordenador para todos os cursos.

4.3 Participantes da pesquisa

Foram convidados a participar deste estudo todos os docentes que atuavam nos três cursos ofertados em regime de parceria, já mencionados. Para tanto, considerando o contexto

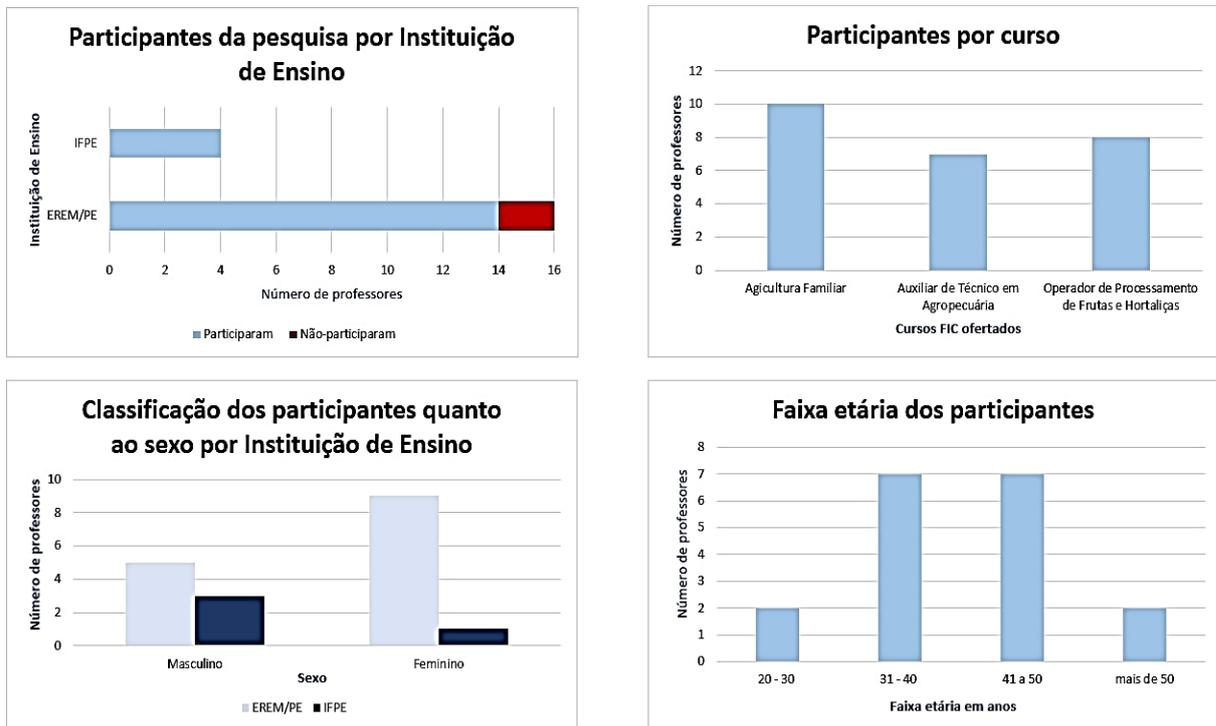
pandêmico, cujo contato presencial estava impossibilitado, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), enviamos, via *e-mail*, o parecer consubstanciado (Anexo A) para as duas instituições participantes, informando o início da pesquisa de campo e solicitando o contato dos professores.

Em seguida, estabelecemos uma comunicação com cada professor, via *WhatsApp*, esclarecendo o motivo do contato, a finalidade da pesquisa, os procedimentos éticos da pesquisa e convidando-o a participar do nosso estudo. No momento da coleta dos dados, o quadro docente dos cursos PROEJA/FIC (concomitância externa) era composto por 16 professores que atuavam na formação geral (EREM/PE) e 4 professores que atuavam na formação profissional (IFPE), totalizando 20 docentes.

No entanto, dois professores que atuavam na formação geral não deram retorno. Desse modo, 18 professores aceitaram participar da primeira etapa do nosso estudo, respondendo ao questionário *online*, o qual foi elaborado via *Google Forms* e estava acompanhado do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – (Apêndice B), em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Apesar do não aceite de dois desses docentes, o número de participantes ultrapassou o quantitativo informado ao CEP, pois, no momento da submissão do projeto na Plataforma Brasil, havia 14 docentes atuando nesses cursos. A figura 1, a seguir, retrata o perfil dos participantes quanto à instituição e curso em que atuam, sexo e faixa etária.

Figura 1 – Perfil dos participantes quanto à instituição e curso em que atuam, sexo e faixa etária



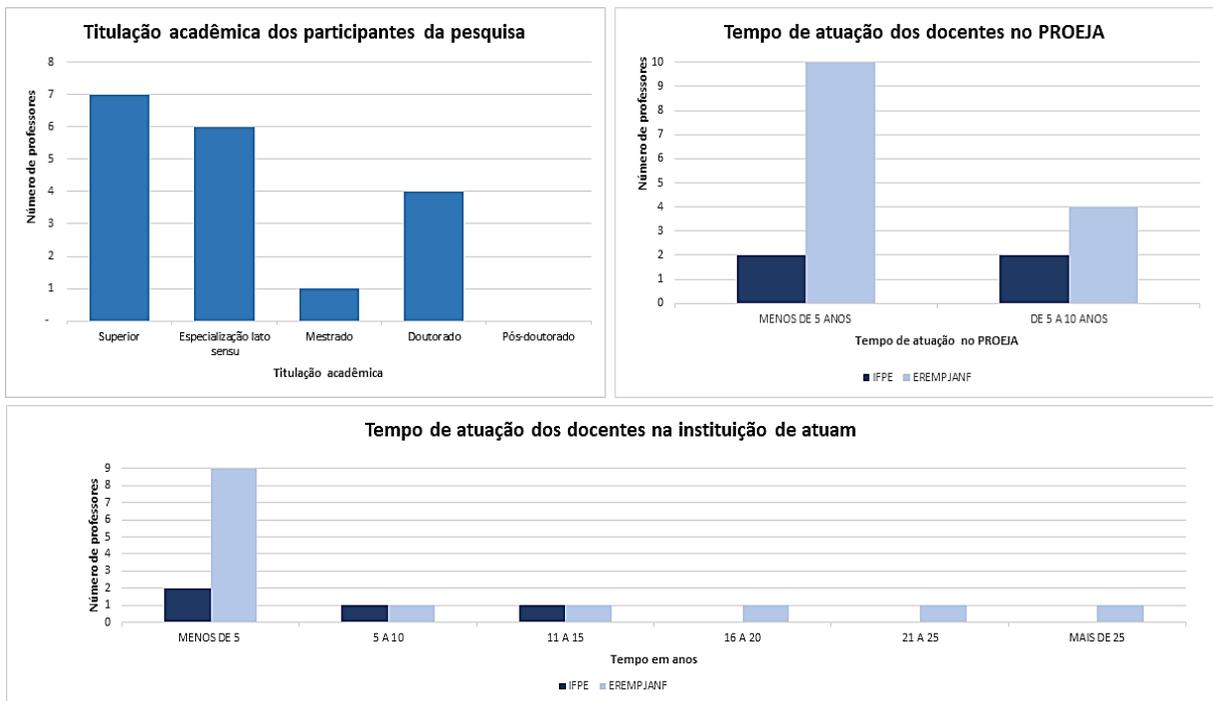
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que houve uma participação de 100% dos docentes do IFPE e de 87,5% dos docentes da EREM/PE e que a pesquisa abrangeu docentes de todos os cursos ofertados (Agricultura Familiar, Auxiliar de Técnico em Agropecuária e Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças). Importante destacar que há professores da formação geral que atuam em mais de um curso, até mesmo nos três, e, por isso, o somatório ultrapassa o quantitativo de participantes.

Em relação ao sexo dos participantes, não há discrepância quando consideramos a totalidade, mas prevalece o sexo feminino com 10 (55,6%) participantes, enquanto 8 (44,4%) são do sexo masculino. Porém, se analisarmos considerando apenas os professores da área técnica, verificamos que, dos 4 participantes, apenas 1 é do sexo feminino, ou seja, 75% dos professores da área técnica que atuam nesses cursos são do sexo masculino.

Quanto à faixa etária dos docentes, 7 professores tinham idade que variava de 31 a 40 anos, correspondendo ao mesmo quantitativo de professores com idade variando de 41 a 50 anos. Apenas 2 professores tinham idade que variava de 20 a 30 anos e 2 tinham mais de 50 anos. A seguir, na figura 2, traçamos o perfil formativo desses docentes, incluindo o tempo de atuação na Instituição pesquisada e no PROEJA.

Figura 2 – Perfil formativo dos participantes da pesquisa e tempo de atuação na Instituição pesquisada e no PROEJA



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No que diz respeito ao grau de formação acadêmica, a maioria dos professores possui pós-graduação. Destaca-se que, dos 4 professores da área técnica, 1 é tecnólogo, 1 possui licenciatura em Ciências Agrícolas e 2 possuem bacharelado. Todos possuem doutorado em sua área específica. Os 14 professores que atuam na formação geral, e responderam ao questionário, são licenciados. Desses, 6 possuem especialização *lato sensu* e apenas 1 possui mestrado, ou seja, mais de 50% desses professores não possuem pós-graduação.

Quanto ao tempo de atuação nas instituições pesquisadas, observa-se que a maioria dos docentes (mais de 60%) da EREM/PE estavam atuando há menos de cinco anos nessa Instituição e no PROEJA. Em relação aos docentes do IFPE, 50% acumulavam menos de cinco anos de experiência nessa instituição e no PROEJA; os outros 50% atuavam na instituição e no PROEJA há mais de cinco anos, tendo um desses mais de 10 anos de exercício na Instituição.

4.4 Procedimentos para a construção dos dados

No que diz respeito aos procedimentos utilizados para a construção dos dados, foi realizado, preliminarmente, um estudo bibliográfico, sobre os temas que incidem sobre o objeto de estudo, em livros e artigos científicos. Procurou-se entender como a EJA se constituiu

historicamente e o que representou a sua integração com a EPT, a partir do PROEJA, na luta pela formação omnilateral da classe trabalhadora, explicitando como a PHC pode contribuir nesse processo. Isso nos permitiu relacionar as bases teóricas do PROEJA aos fundamentos da PHC, contemplando o nosso primeiro objetivo específico.

Levantamos, também, informações expressas nos documentos que se relacionam diretamente aos cursos pesquisados, como o termo de convênio que firmou a parceria entre as instituições pesquisadas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE e o Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC). Todos esses documentos também se encontram disponíveis na internet. Neles, procuramos identificar elementos que auxiliassem no delineamento do nosso objeto de estudo.

Reiteramos que, devido ao contexto pandêmico causado pelo novo Coronavírus, a aplicação dos instrumentos para a construção dos dados empíricos foi realizada de forma eletrônica, observando as orientações emitidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 24 de fevereiro de 2021²⁰. Nesse caso, foram solicitados aos gestores, de ambas as instituições, o contato dos docentes para que fosse enviado o convite de participação na pesquisa, conforme pontuamos anteriormente.

Para a construção dos dados empíricos, foi aplicado um questionário misto (Apêndice C) a todos os participantes (14 docentes da formação geral e 4 docentes da formação profissional) e realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) com 8 desses participantes.

Utilizamos o aplicativo *Google Forms* para a aplicação do questionário, o qual foi acompanhado de link para download do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pela pesquisadora, de modo que o participante pudesse ficar com uma cópia, assim como autorizar a sua participação ao assinalar o campo: aceito participar.

Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 117) afirmam que “os questionários podem servir como uma fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa”. Desse modo, com as informações obtidas via questionário, foi possível caracterizar o perfil dos participantes e conteúdos preliminares sobre o objeto de pesquisa.

Registra-se que, dos 18 professores que responderam ao questionário, 13 (72,2%) afirmaram que colaborariam com a segunda etapa do nosso estudo, participando de uma entrevista. Os critérios adotados para selecionar os docentes que seriam entrevistados foram: a) docentes com maior tempo de exercício no PROEJA, pois esses professores acumulam mais

²⁰ Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

experiências sobre o Programa; b) contemplar docentes da formação geral e da formação profissional.

Entretanto, no momento do contato para o agendamento, algumas negativas vieram à tona, sendo justificadas pela indisponibilidade de tempo. De todo modo, as oito entrevistas realizadas foram suficientes para evidenciar a saturação teórica e contemplar os critérios de inclusão mencionados anteriormente, cujo recorte possibilitou uma visão holística do fenômeno analisado, uma vez que cada área de formação (geral e específica) apresentam percursos formativos que se diferenciam no que tange à sua formação acadêmica.

É importante ressaltar que na pesquisa qualitativa “As decisões sobre a amostragem são tomadas durante a coleta de dados, e a interpretação dos dados deve ser iniciada imediatamente com os primeiros dados [...]” (FLICK, 2013, p. 63). Isso porque, nesse tipo de pesquisa, o universo não são os sujeitos, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos. Assim, não se demarca um número de participantes a priori e passa-se a utilizar o conceito de saturação teórica, no qual os participantes são incluídos progressivamente até se perceber uma regularidade nas representações que constroem sobre o fenômeno estudado, ou seja, que os dados começam a se repetir.

Salientamos que, como o sexo não é uma variável importante para o nosso estudo, não faremos essa distinção durante a análise para reforçar a preservação da identidade dos participantes. O quadro 2, abaixo, apresenta o perfil dos oito docentes entrevistados, os quais foram codificados alfanumericamente.

Quadro 2 – Perfil dos docentes entrevistados

ENTREVISTADO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO PROEJA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Docente D1	Desde 2014 (início da parceria)	Formação Profissional
Docente D2	Desde 2018	Formação Profissional
Docente D3	Desde 2014 (início da parceria)	Formação Geral
Docente D4	Desde 2014 (início da parceria)	Formação Geral
Docente D5	Desde 2021	Formação Geral
Docente D6	Desde 2021	Formação Geral
Docente D7	Desde 2021	Formação Geral
Docente D8	Desde 2021	Formação Geral

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Para a realização das entrevistas, utilizamos o *Google Meet*, sendo possível manter uma interação síncrona e gravá-la para posterior transcrição. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, conferidas e enviadas aos participantes, por *e-mail*, para que lessem e validassem ou não. Todas foram validadas na primeira transcrição, exceto uma, cujo participante solicitou alguns ajustes, os quais foram feitos, sendo a entrevista validada posteriormente. Conforme

recomenda o CONEP, fizemos o *download* dos dados coletados virtualmente para um disco rígido, de propriedade da pesquisadora principal, e, posteriormente, excluimos todos os registros das plataformas virtuais.

A entrevista semiestruturada permitiu flexibilidade na condução da entrevista, sem, contudo, desviar o foco da questão investigada. Essa é uma característica desse tipo de instrumento, pois permite que o entrevistador faça adaptações capazes de gerar dados cada vez mais significativos para a elucidação do objeto de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse instrumento proporcionou, também, uma maior interação com os participantes da pesquisa, permitindo compreender os significados que estes atribuíam à integração, contribuindo para o enriquecimento das análises. É preciso deixar claro, porém, que quando utilizamos o questionário ou a entrevista como técnica de coleta de dados, não podemos compreender na íntegra as práticas dos docentes, mas o que estes dizem sobre as suas práticas (DESLANDES, 2016).

4.5 Procedimentos para a análise dos dados

Câmara (2013) afirma que a definição acurada das técnicas de coleta e análise dos dados constitui um momento crucial para o sucesso de uma pesquisa. Para tanto, definimos a análise de conteúdo temática como técnica utilizada para o tratamento dos dados produzidos por meio das entrevistas, amparadas na ideia de que esse tipo de análise se caracteriza pelo fato da inferência ser realizada com base em indicadores não necessariamente frequenciais.

Assim, o que não está explícito ou pouco aparece em um discurso, pode revelar muito mais do que aquilo que foi expresso reiteradamente, conforme assinala Bardin (2016, p. 144) “A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. Nesse caso, para uma interpretação fidedigna é necessário ir além do que está expresso, levando em consideração o contexto em que a mensagem foi produzida.

Bardin (2016) estruturou a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa envolveu a transcrição das entrevistas e a disposição dos dados levantados em quadros, com espaços para a inserção de códigos. Consistiu na organização do material coletado à luz do objetivo proposto, a fim de constituir o *corpus* da pesquisa. Nem sempre tudo que é levantado numa entrevista, por exemplo, contribui para elucidar a questão de estudo e, por isso, precisa ser descartado. Assim,

o *corpus* é a reunião dos dados levantados que podem responder à questão suscitada, sendo submetidos a um tratamento analítico. Para o estabelecimento do *corpus* desta pesquisa foi realizada uma leitura flutuante de todo material, conforme recomenda essa autora.

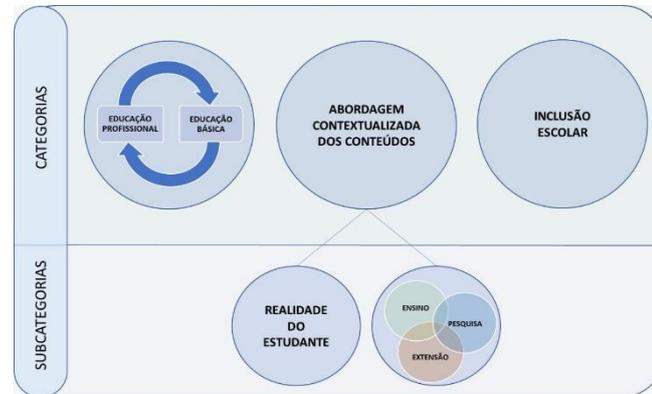
A segunda etapa, relacionada a exploração do material, consistiu em operações de codificação, de recortes do texto em unidades de registro para identificação de informações similares que pudessem ser agrupadas em categorias temáticas. Bardin (2016, p. 135) esclarece que “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido”.

No entanto, para que esses núcleos de sentido venham à tona, a unidade de registro carece de uma unidade de contexto, uma referência mais ampla que sirva de suporte para a sua interpretação. De acordo com Bardin (2016, p. 147) “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Esse processo permitiu o agrupamento das unidades de registro em três categorias temáticas, as quais estão intimamente relacionadas à categoria central desta pesquisa (Ensino Integrado), haja vista que elaboramos nossos instrumentos de coleta a fim de gerar informações que pudessem responder a nossa questão de estudo.

A unidade de registro definida foi a palavra integração. Quando essa unidade, considerando o seu contexto, se relacionava à articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, passava a ser incluída na categoria denominada Integração como forma de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica. Quando dava indícios de como o professor pensava essa integração em sua prática docente, no que diz respeito ao trato com o conhecimento, foi possível tematizar esses dados na categoria intitulada Integração como abordagem contextualizada dos conteúdos (nesta, foram observadas duas subcategorias: Integração com a realidade do estudante e Integração entre ensino, pesquisa e extensão). Por fim, emergiu um terceiro sentido, o qual se relacionava à reinserção do aluno na escola, passando a compor a categoria denominada Integração na perspectiva da inclusão escolar. A figura 3, abaixo, sintetiza essas informações.

Figura 3 – Categorias e subcategorias temáticas construídas a partir dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes que atuam nos cursos PROEJA/FIC (oferta de concomitância externa) das instituições participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Por fim, a última etapa está relacionada ao tratamento dos resultados, que corresponde a inferência e interpretação, guiada pela teoria que fundamentou esta pesquisa e que serão apresentados no capítulo posterior. Desse modo, o olhar direcionado ao objeto de estudo buscou desvelar suas contradições, num movimento dialético, que partiu da realidade empírica, do real aparente manifestado nas falas dos docentes e, por mediação da teoria, ascendeu ao concreto pensado, considerando as variáveis políticas, econômicas e históricas que incidem sobre o objeto estudado.

4.6 Aspectos éticos da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), atendendo aos fundamentos éticos e científicos inerentes às pesquisas que envolvem seres humanos. Desse modo, mesmo de posse da anuência da Reitoria do IFPE e das instituições participantes da pesquisa, o ingresso no campo só ocorreu após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), consoante parecer substanciado de número 4.740.161.

Ao tratarem da ética na pesquisa educacional, Fiorentini e Lorenzato (2012) afirmam que se trata de uma questão que permeia todos os tipos de abordagens de pesquisa e que transcendem a relação do pesquisador com os participantes da pesquisa, pois envolve também o compromisso com uma análise fidedigna. No entanto, na abordagem qualitativa as questões éticas assumem maior relevo porque a vida dos investigados é invadida com maior

profundidade. Isso demanda cautela e transparência dos pesquisadores junto aos participantes da pesquisa que precisam ser informados sobre a sua finalidade.

Destacam, porém, que no caso da pesquisa qualitativa o cumprimento desse princípio ético fica comprometido, pois, ao investigar as concepções que os participantes têm acerca de determinado tema, informá-los sobre tudo o que se pretende pode interferir nas suas respostas. Para sanar esse problema, mesmo já de posse da anuência dos participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi elaborado em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012 e continha informações acerca dos objetivos da pesquisa, título, descrição dos procedimentos, benefícios, riscos e da liberdade de desistirem da participação a qualquer momento, as entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes, de modo que tiveram a oportunidade de ler e consentir ou não o seu uso. Todos/as consentiram.

A pesquisa não acarretou nenhum dano à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, sendo os dados coletados utilizados para fins estritamente pedagógicos. O risco previsível era o desconforto por parte de alguns participantes ao exporem suas concepções durante a realização de uma entrevista gravada. No entanto, procuramos dirimir essa situação estabelecendo uma conversa inicial, esclarecendo os objetivos da pesquisa e reforçando o seu viés estritamente pedagógico, não sendo registrada nenhuma intercorrência.

Este estudo trouxe como benefício um produto educacional (no formato de cartilha) que sistematiza informações sobre o PROEJA e possibilita uma reflexão sobre o conceito de integração, servindo de orientação para o exercício de uma prática curricular docente, cuja perspectiva seja a formação omnilateral à luz da PHC. A versão final da cartilha será compartilhada com os participantes via *e-mail* e cada instituição pesquisada receberá uma cópia física, após a sua validação pela banca. Além disso, os artigos gerados a partir deste estudo também poderão contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas, ampliando as discussões sobre essa temática.

5 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTEGRAÇÃO: SENTIDOS QUE ORIENTAM SUAS PRÁTICAS NO PROEJA/FIC

Partindo do pressuposto de que a integração não se constitui apenas como um tipo de oferta da Educação Profissional e cientes de que as discussões em torno desse tema, em sua origem, tinham como finalidade romper com a histórica dicotomia entre formação intelectual para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora, a ação aqui empreendida buscou analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular de docentes que atuam nos cursos PROEJA/FIC, ofertados em regime de parceria entre um *campus* do IFPE e uma escola da rede estadual de Pernambuco, e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para isso, costuramos um diálogo entre os dados empíricos, construídos a partir dos nossos instrumentos de coleta (questionário e entrevista), os dados levantados a partir do estudo dos documentos que amparam o PROEJA e a literatura que baliza esta pesquisa, qual seja: os fundamentos da EPT e da EJA, na vertente histórico-crítica, e da Pedagogia Histórico-Crítica. As seções deste capítulo estão relacionadas com as categorias temáticas apresentadas no capítulo referente à metodologia.

5.1 Integração como forma de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica

O PROEJA é fruto de esforços coordenados entre setores da sociedade civil e alguns atores políticos que, ao longo da história, defendem a bandeira de uma educação unitária para todos, especialmente para a classe trabalhadora, cuja trajetória é marcada por uma educação direcionada a sua subserviência ao sistema capitalista.

Ao se estabelecer a articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, o que se coloca em evidência é o sentido ético-político da integração. Esse sentido está relacionado à consciência de que a classe trabalhadora precisa garantir a sua subsistência e, por isso, não pode adiar o seu ingresso no mundo do trabalho. No entanto, luta-se para que essa inserção não ocorra de forma subalterna, demandando, portanto, uma formação que transcenda o caráter instrumental.

No caso do PROEJA, a articulação é pensada para jovens e adultos que já estão inseridos na vida produtiva, quase sempre, de forma precarizada, cuja escolarização foi interrompida na idade considerada regular. Assim, além do diálogo entre Educação Profissional e Educação Básica, é preciso dialogar também com as especificidades socioculturais dos educandos da EJA.

Em se tratando do PROEJA, essa articulação pode ocorrer na forma integrada ou concomitante, contrariando o próprio Programa que se autodenomina integração.

Ramos (2008) define a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica como as formas de integração entre esses dois campos. Preferimos defini-la como as formas de articulação, embora, na vertente histórico-crítica, todas devam estar orientadas pelo princípio da integração, cuja premissa fundamental é possibilitar aos estudantes uma formação profissional acompanhada de uma formação política, econômica e científica, mesmo num contexto de oferta concomitante, pois se trata de uma integração no nível de construção do conhecimento e de compreensão da realidade, não no nível de oferta do curso. Uma formação que lhes possibilite atuar em qualquer espaço da sociedade.

Os cursos PROEJA/FIC, desenvolvidos pelas instituições partícipes deste estudo, são regulamentados pelo termo de convênio que firma a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o IFPE, cuja cláusula segunda, define:

As partes reciprocamente resolvem que as ações sejam executadas em parceria, no sentido de promover a qualificação e certificação profissional para estudantes do Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos - EJA. Os cursos ofertados em cada *Campus* serão escolhidos a partir da vocação e demanda local da região. O presente acordo não comprometerá a carga horária para ambas as partes, em atendimento ao Decreto 5.840/2006 que atribui a carga horária mínima de 1.400 (um mil e quatrocentos) horas. Tendo carga horária mínima de 1.200 (um mil e duzentas) horas para formação geral e no mínimo 200 (duzentas) horas destinadas à qualificação profissional, visto que o presente instrumento será trabalhado na concomitância externa (IFPE, 2012, p. 2).

Os dados empíricos revelaram, porém, que somente metade dos professores entrevistados tinham conhecimento de que o PROEJA visa a articulação entre formação geral e profissional. Corresponde aos professores que acumulavam mais tempo de experiência no Programa. Dois desses docentes são da formação geral e estavam atuando no PROEJA desde o início da parceria, quando houve um encontro na EREM/PE para a apresentação da estrutura dos cursos aos alunos e professores. Os demais, por serem da área técnica, já vivenciam essa realidade nos cursos regulares do IFPE, pois é fruto do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a integração entre esses dois campos (BRASIL, 2004). Todos esses, apesar de terem ciência da parceria, deixaram claro que a comunicação entre os docentes dessas instituições não se efetiva, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Entre os docentes, eu acho que, praticamente, nem existe comunicação. Quando estava presencialmente, às vezes, no início do curso, a gente até ia lá à escola EREM/PE, para se apresentar para os alunos, para dizer que estávamos aguardando eles lá, para ver essa questão da matrícula. Então, assim, é uma relação muito pouca, muito pequena. [...]. E aí eu até sei que existe uma ligação entre a gestão do IFPE e a gestão da EREM/PE por essa questão de organizar a frequência, vínculo dos alunos,

organizar matrícula, combinar reuniões e tudo. [...] Então, assim, existe essa comunicação das duas escolas, mas a comunicação entre os professores é muito pequena (DOCENTE D1).

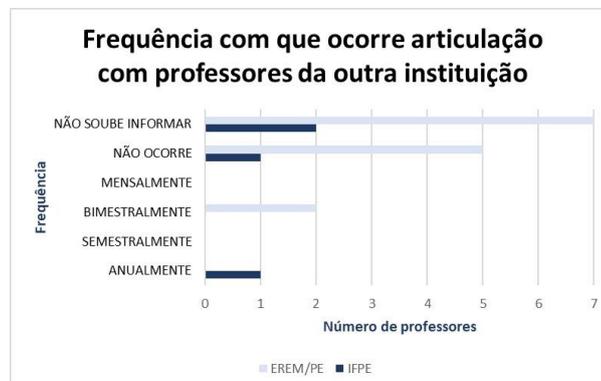
Da minha parte eu não conheço ninguém porque eu sou da parte técnica, mas a parte da formação geral eu creio que já deve ter existido alguns cursos de formação. Quem fica na comunicação são os coordenadores dos cursos PROEJA concomitante com o diretor da EREM/PE (DOCENTE D2).

A parte do currículo do Ensino Médio com o currículo do profissionalizante desenvolvido pelo IF, para nós, nunca foi muito clara essa integração [...]. Então, na verdade o que acontece é que essa ponte que deveria ocorrer entre as duas partes do currículo ela fica um pouco prejudicada. Essa ponte ela nunca foi tão consolidada. Então, na verdade, a nossa visão global não é clara quanto ao PROEJA. Nós, inclusive, questionamos por que não ficar com o EJA Médio? Porque é como se nós tivéssemos um aluno no Ensino Médio e um outro aluno num curso profissionalizante, é como se fossem duas realidades. Então, essa integração entre essas duas realidades, não existe (DOCENTE D3).

Aí é onde está a falha. Infelizmente, é cada um por si, que não deveria ser assim. Quem começou a tentar mudar um pouco essa cara foi o nosso atual gestor. Ele está em cima, pedindo para que o pessoal do IF envie a frequência do aluno de lá pra cá, quer fazer essa ponte que não existia até hoje (DOCENTE D4).

Os dois primeiros relatos são de docentes da área técnica enquanto os dois últimos são de docentes da formação geral. Todos ecoam numa mesma direção: a comunicação que existe é entre a gestão da EREM/PE e os coordenadores do IFPE responsáveis pelo PROEJA concomitante, com a única finalidade de organizar a matrícula e acompanhar a frequência do estudante. Essa desarticulação já havia sido sinalizada pelos dados levantados por meio do questionário, conforme podemos verificar no gráfico 3, abaixo, em que metade dos docentes não sabiam informar a frequência com a qual os professores das duas instituições se reuniam e 6 (aproximadamente 33 %) afirmaram que essa articulação não ocorre.

Gráfico 3 – Frequência de articulação entre os docentes das instituições pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No entanto, resgatamos, mais uma vez, a concepção de integração aqui defendida. Aquela vinculada a uma proposta de formação humana omnilateral, que perpassa qualquer nível ou modalidade de ensino, a fim de permitir que o indivíduo possa, gradativamente, elevar o nível de consciência de si e da realidade que o circunda em conexão com a totalidade social. O próprio Documento Base do PROEJA traz como proposta “a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43).

Desse modo, como a forma de articulação não é suficiente para determinar o seu conteúdo, ou seja, a forma não define se a perspectiva de formação adotada é aquela que busca desenvolver as máximas potencialidades humanas, a desarticulação evidenciada entre os docentes também não nos permite inferir que suas concepções ou práticas não tenham como horizonte a omnilateralidade. O que determina a visão de totalidade, princípio subjacente à integração, quando esta é concebida sob a ótica do materialismo histórico-dialético, enquanto processo de formação que permite ao sujeito desvelar as contradições que revelam a prática social em sua concreticidade, é uma abordagem que considere o caráter histórico-social dos conteúdos (RAMOS, 2008; JANTSCH; BIANCHETTI, 2011).

Mesmo diante dessa ponderação, não podemos deixar de destacar que, no contexto da Educação Profissional, a integração visa superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual imposta pela divisão social do trabalho, de modo que todos possam assumir o controle do processo e do produto do seu trabalho (RAMOS, 2008; CIAVATTA, 2014). Sendo assim, não é incoerente afirmar que essa desarticulação fragiliza a discussão sobre a categoria trabalho. Essa categoria, concebida como princípio educativo, consiste em mais um dos princípios do PROEJA elencados em seu Documento Base, cuja vinculação não está diretamente relacionada à ocupação profissional, mas à compreensão de que é pelo trabalho que homens e mulheres se humanizam (BRASIL, 2007).

Os relatos que seguem, embora revelem que os professores desconheciam os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), nos quais constam as ementas dos componentes curriculares da formação profissional, evidenciam também que a articulação se impõe como exigência deles próprios.

[...] se houvesse uma integração maior desses dois pontos do currículo dos meninos, o profissionalizante e realmente a formação do currículo das diversas disciplinas, nós teríamos como inserir nas nossas atividades, enquanto professores de Física, Matemática, Química, Biologia, questões que estão relacionadas ao curso profissionalizante que eles estão fazendo, mas nós não temos acesso, inclusive, a esse currículo que eles têm lá, então, fica difícil a gente casar esses dois pontos do currículo. [...] Como eu disse a você: eu não sei se o meu aluno, quando ele vai trabalhar lá processamento de frutas e hortaliças, se ele tem noção do que está acontecendo ali com base em conceitos científicos, conceitos das diversas ciências ou se ele está fazendo aquilo ali de forma automatizada. Porque foi feito dessa forma,

então vou fazer dessa forma, mas sem uma ideia do porquê ele está colocando aquele ingrediente, do porquê ele está conservando àquela temperatura. Então, isso aí a gente não sabe (DOCENTE D3).

A gente que tenta trabalhar conteúdos que favoreçam eles lá. Nós temos essa preocupação ainda, por trabalharem com a parte de produção, a gente trabalha com regra de três, com porcentagem, que vai favorecê-los nessa área, mas eu não vejo tanto encaixe de escolas, infelizmente, é muito afastado, muito mesmo (DOCENTE D4).

Na primeira fala, está subjacente o entendimento da formação omnilateral almejada pelo PROEJA. Uma formação que permita ao educando compreender os fundamentos científicos que subjazem as diferentes técnicas e não uma formação direcionada ao adestramento de uma habilidade (SAVIANI, 2007). Valoriza-se os conceitos científicos (uma das teses centrais da PHC), levando-nos a inferir que a sua prática pode estar orientada por essa finalidade. No entanto, por apegar-se à forma, se questiona se isso está se concretizando. Como nos diz Ramos (2008):

a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (RAMOS, 2008, p. 19).

A articulação entre conhecimentos gerais e específicos possibilita que o aluno compreenda a força produtiva do conhecimento a partir dos seus fundamentos científicos. Essa vinculação com o trabalho é fundamental, pois é a atividade dominante nessa etapa do desenvolvimento humano, a qual engendra as principais mudanças psíquicas (ABRANTES; BULHÕES, 2020). Além de ser o trabalho a categoria fundante do ser social, o qual permite compreender a historicidade do conhecimento dando vida ao conteúdo trabalhado.

No entanto, metade dos docentes só passaram a ter a informação de que os estudantes cursavam uma qualificação profissional no IFPE ou do curso que estes faziam, durante o desenvolvimento desta pesquisa, isto é, desconheciam a articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, algo anunciado já na denominação do Programa e que confere destaque a essa Política Pública. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

Eu não tenho muita informação em relação a integração com a outra escola. Agora, eu, enquanto professor, eu não vejo essa integração do professor com a outra instituição não. Tanto que, em relação àquela questão do questionário para informar em qual curso eu lecionava, eu não sabia responder. Eu, enquanto professor, não sabia ainda que havia essa possibilidade de os alunos escolherem o curso e se era a partir do segundo módulo. Eu não tinha essa informação ainda. Até porque eu cheguei agora na rede e eu não sabia dessa parceria da escola com o IFPE. Inclusive, essa pesquisa foi bem importante, bem interessante em relação a isso (Docente D5).

Eu só tive o contato duas vezes, acho que com o coordenador, quando ele foi na sala avisar aos alunos sobre o início das aulas no Agrícola. Apenas essas duas vezes. Para tratar de questões pedagógicas, nenhum contato. Quando você mandou aquele questionário, tinha uma pergunta lá sobre o curso que eles faziam e eu nem sabia. Eu não sei qual o curso complementar que eles fazem lá (Docente D6).

Não sei os cursos que eles fazem lá (Docente D7).

Tenho três turmas, mas não sei o curso que eles fazem (Docente D8).

Esse desconhecimento pode estar relacionado à mudança que a escola estadual sofreu no ano de 2021, em plena pandemia, tornando-se escola de tempo integral. Essa escola passou a integrar o quadro das Escolas de Referência em Ensino Médio e a maioria dos professores efetivos que atuavam no PROEJA migraram para o Programa de Educação Integral, sendo substituídos por professores contratados. Essa rotatividade de professores inviabiliza o acúmulo de experiências e vai de encontro a uma das características próprias da atividade educacional “que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (SAVIANI, 2013, p. 92).

Ao prescrutarmos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), observamos que suas matrizes já se apresentam cindidas: uma matriz curricular da formação geral, organizada por componentes curriculares distribuídos em quatro módulos semestrais; e uma matriz curricular da formação profissional, organizada por componentes curriculares distribuídos em três módulos semestrais, cujo início se dá a partir do segundo módulo (IFPE, 2014a, 2014b, 2014c).

Tal organização curricular, contraria uma recomendação expressa no Documento Base do Programa, o qual enfatiza que a concomitância deve ocorrer desde o início do curso, de modo a se aproximar, o máximo possível, da oferta integrada (BRASIL, 2007). Contudo, como se trata de cursos FIC, cuja carga horária da formação profissional é bem inferior à da formação geral, essa aproximação fica ainda mais difícil de acontecer.

Entretanto, mesmo considerando a oferta integrada de cursos técnicos PROEJA, o nosso estudo exploratório, realizado a partir das publicações do GT 18 da ANPED, revelou que a proposta curricular desses cursos, em alguns casos, também não se dava por integração, mas por justaposição da área técnica ao curso já existente. Inclusive, com a formação profissional sendo introduzida só a partir do terceiro semestre (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2021).

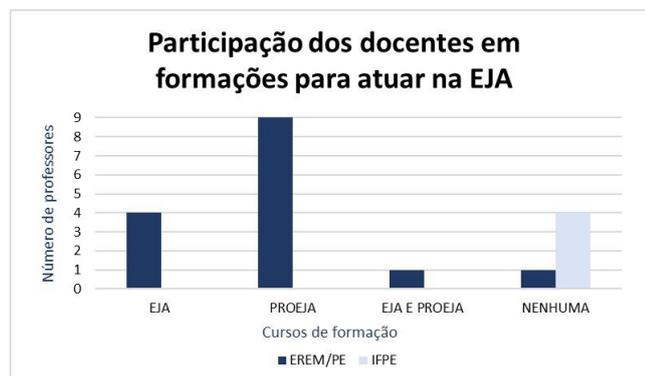
Ramos (2008) reconhece as limitações da oferta concomitante, mas entende que esta se mostra como alternativa provisória, já que os sistemas de ensino ainda não criaram as possibilidades de universalização da oferta integrada. No entanto, pondera: “Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que,

se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições” (RAMOS, 2008, p. 13).

Esse desafio, já anunciado desde a instituição do PROEJA, é uma realidade que se mantém atual, mesmo após 16 anos da sua implementação. Entretanto, conforme apresentado na introdução desta dissertação, o IFPE tem priorizado a oferta concomitante de cursos FIC, quando já deveríamos estar avançando para a universalização da oferta integrada.

Não obstante as explicações aqui tecidas, no intuito de compreender os possíveis motivos que levaram os docentes a desconhecem a essência do PROEJA, o que esse fato coloca em evidência não é só a ausência de uma formação continuada como, também, a falta de uma orientação prévia para ingresso do professor no PROEJA. Contradiz, inclusive, os dados levantados, por meio do questionário, em que a maioria dos docentes da área de formação geral informaram já ter participado de formações sobre o PROEJA, como mostra o gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 – Participação dos docentes em formações sobre EJA/PROEJA



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Durante as entrevistas, foi possível constatar que a formação a qual participaram foram promovidas pela Gerência Regional de Educação (GRE), órgão vinculado à Secretaria de Educação da Rede Estadual de Pernambuco, as quais se limitaram às discussões sobre as especificidades dos educandos da EJA sem fazer nenhuma relação com a formação profissional, além disso, sem a participação dos docentes desta área. Essas informações podem ser observadas nas falas abaixo:

As formações que estamos tendo em EJA são da GRE, que é uma formação em EJA de uma forma geral, não de PROEJA. É uma formação que vale para o EJA Fundamental e para o EJA Médio (DOCENTE D3).

Nós tivemos uma formação, apenas uma, que foi bem interessante. Até porque eu já trabalho com turma de EJA, não sequencialmente, há uns seis anos, tanto de Fundamental quanto do Ensino Médio e a gente vê que a EJA fica muito lá no cantinho. Então, quando tem essa importância, agora no Estado eu estou vendo que tem um departamento que trabalha com esse professor da EJA, para o aluno da EJA,

a maneira de avaliar o aluno é diferente da maneira de avaliar o aluno do Ensino Médio normal ou o aluno do Fundamental. Então, a gente tem que olhar para esse aluno de uma forma diferente, é um olhar diferente para ele, bem interessante (DOCENTE D5).

Orientação específica sobre o Programa, não. Eu lembro até que fiquei um pouco perdida em relação a organização em módulos (DOCENTE D6).

Particpei de uma formação online com o pessoal da GRE. Mostraram como se deve trabalhar com essas turmas, falaram mais da parte pedagógica, de como deveria ser feito o trabalho em sala de aula com eles (DOCENTE D7).

Particpei de uma formação com o pessoal da Gerência. Tratou da maneira como o professor deve trabalhar com os alunos da EJA porque tem muitos professores que, por terem trabalhado muito tempo com a Educação Infantil, acaba querendo usar os mesmos meios. Só que eles são jovens e adultos, aí tem que ter uma visão mais ampla, tem que conversar com eles, dialogar para poder passar o conteúdo (DOCENTE D8).

Ainda de acordo com o gráfico 4, observa-se que todos os docentes da área técnica nunca participaram de formação sobre EJA ou PROEJA. Isso nos chama a atenção porque três desses professores se enquadram no grupo dos graduados que não têm formação pedagógica. Reportando a Moura (2008), isso implica numa necessidade de formação relacionada ao eixo didático-político-pedagógico. Segundo esse autor, a atuação docente precisa se pautar pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa, conjugando a qualidade formal (referente ao rigor científico) e a qualidade política (relacionada à formação cidadã).

Um professor, que atua no PROEJA desde o início da parceria entre essas duas instituições, esclarece, ainda, que

Logo quando o PROEJA foi implantado na escola houve uma primeira reunião onde os professores do IF foram para a escola do Estado e foi feita uma reunião com todos os professores do PROEJA, mas foi uma única, não houve continuidade. Inclusive, foi assim, foi mais apresentando o curso do que realmente mostrando como ele iria funcionar na prática, foi mais uma apresentação estrutural do curso quanto aos módulos, como seria a presença do aluno na escola estadual, como seria a presença do aluno na escola federal, mas a nível de formação mesmo de currículo, de como seria trabalhado e essa integração como seria, não (DOCENTE D3).

Esse relato é importante à medida que demonstra consciência de que a docência no PROEJA tem especificidades que transcendem a EJA. Moura (2014) enfatiza a necessidade desse diálogo entre a EJA e a EPT porque uma tem contribuições a dar a outra. Enquanto a EPT carece de humanização para se desvincular da concepção instrumental de educação que tradicionalmente marca essa modalidade, a EJA precisa refletir sobre o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e de todas as outras dimensões humanas.

Então, é necessário que os professores da área profissional participem dessas formações promovidas pela rede estadual e que o IFPE também contribua para essa troca de experiências. Inclusive, o PPC de Auxiliar Técnico em Agropecuária e de Operador de Processamento de

Frutas e Hortaliças preconizam que é de responsabilidade do IFPE a formação continuada não só dos professores, como também dos gestores (IFPE, 2014b, 2014c).

Entretanto, o convênio que firmou a parceria entre as duas instituições não menciona de quem é a responsabilidade pela formação de professores. Quem trata dessa temática é o Documento Base do Programa, enfatizando que essa responsabilidade é das instituições proponentes, ou seja, de ambas, cuja finalidade é sistematizar experiências que possam orientar o processo garantindo a sua continuidade (BRASIL, 2007).

O que não pode escapar dessa análise é o processo de alienação a que nós, professores, também somos submetidos. Isso é colocado, inclusive, por Duarte (2016) quando discorre sobre as contradições que perpassam a relação entre conhecimento e liberdade, refletindo na precarização da formação docente. Não estamos aqui nos referindo à competência técnica do professor. No entanto, esta não é suficiente, principalmente quando se trata de um público tão diverso e com características tão peculiares. É preciso dominar os conhecimentos pedagógicos e específicos da sua área de formação e, também, se instrumentalizar com as demandas do Programa, se o que se pretende é uma prática sintonizada com os seus pressupostos.

No entanto, as condições objetivas não são favoráveis. Os baixos salários cooperam para que professores e professoras da rede estadual se desdobre em mais horas trabalhadas, não sobrando tempo para se dedicarem à própria formação. Isso é constatado quando se observa que metade desses professores não possuíam pós-graduação sequer a nível de Especialização. Então, os docentes, assim como qualquer membro da classe trabalhadora, estão sujeitos às perversidades do sistema capitalista, cujas contradições também atravessam o conhecimento (SAVIANI, 2003).

Essa dificuldade do professor do Estado em investir na sua formação é reconhecida por um dos docentes da área técnica, ao refletir:

Querendo ou não, o professor que trabalha no Estado tem uma dificuldade gigantesca para fazer a sua pós-graduação. É uma carga horária gigante, miserável, que eu, sinceramente, eu tinha que ser professor do IF porque se fosse para ser professor do Estado ou do Município eu não ia não, porque eu não ia ter condições psicológicas não, eu ia dizer..., meu hipotálamo não ia aguentar não. Porque eu ter uma carga horária gigante, de manhã, de tarde e de noite, praticamente, e ganhar muito pouco pelo trabalho que tem que eu sei como é (DOCENTE D2).

Evidenciadas essas demandas, apesar das limitações que caracterizam esse tipo de oferta, um mínimo de comunicação entre essas instituições é imprescindível para um melhor direcionamento do trabalho docente no PROEJA, de modo que não se corra o risco de restringir a concepção de integração à simples reinserção do aluno na escola, conforme será observado

na última categoria de análise. Isso implicaria em transformar um projeto contra hegemônico, como foi concebido o PROEJA, em mais um Programa de viés assistencialista que não responde às demandas da classe trabalhadora em sua luta por emancipação. Essa necessidade, inclusive, foi evocada por um docente, durante a entrevista.

Eu acho que não só deve ser possível como é muito possível de se fazer isso. Inclusive, como nós estamos falando agora por conferência. Independentemente do professor ter aquela disponibilidade de se deslocar ou para a escola federal, para fazer uma reunião lá, ou para a escola estadual, pois isso pode ser feito também de forma remota, num horário que pudesse contemplar a maioria. E nós precisamos disso! Inclusive, não só em relação ao currículo como no próprio acompanhamento do aluno. Nós temos muitas dúvidas se o meu aluno que está frequentando as minhas aulas está frequentando as aulas do IF também e vice-versa. [...] É necessário, extremamente necessário para que a gente realmente tenha uma formação profissional e também acadêmica do aluno quanto ao currículo, a base do currículo. [...] Essa sua pesquisa vem muito a calhar porque é uma modalidade muito esquecida. E esse olhar que você está trazendo [...] é uma autoavaliação para nós enquanto professores desse curso, dessa modalidade. É um olhar para nós mesmos que a gente não tem tempo de ter. A gente tem uma reunião sobre o Ensino Médio, passa dois turnos só falando de EM, das peculiaridades, das dificuldades, das exigências, mas a gente não parou um minutinho sequer para ter esse olhar da nossa prática para a EJA. A gente vai fazendo assim, vai seguindo o carro, sem fazer nenhuma manutenção, mas esperando que dê tudo certo (DOCENTE D3).

Está subjacente nessa fala indicativos para a organização do trabalho educativo. O professor reconhece a necessidade de se criar tempos e espaços para momentos de reflexão sobre a sua prática no PROEJA, pois precisa saber se as finalidades estabelecidas estão sendo alcançadas, buscando novas rotas, sempre que necessário. Como diz Saviani (2013, p. 66) a escola “necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. Para esse autor, no entanto, quando se deseja modificar a prática tomando como base uma outra teoria, não é suficiente apenas elaborar o projeto pedagógico e divulgá-lo para os sujeitos envolvidos no processo. É preciso atentar para as influências da teoria anterior que continuam atuando na consciência dos sujeitos e orientando suas práticas.

Nesse sentido, quando a GRE promove as formações continuadas para esses docentes que atuam no PROEJA e não articulam discussões sobre a Educação Profissional é porque a teoria anterior de EJA dissociada de uma formação profissional continua exercendo influência em suas ações, ainda que de forma inconsciente e isso reverbera na prática docente, que chega, inclusive, a desconhecer características fundamentais do Programa, como já tratado anteriormente. Isso justifica o porquê da prática ser “o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário” (SAVIANI, 2013, p. 103).

Embora a integração, na perspectiva a qual concebemos, não tenha como centralidade a junção de profissionais, planejando e desenvolvendo determinada atividade em parceria, não negamos que esse processo só tende a fortalecer qualquer proposta pedagógica, cujos objetivos devem ser comuns, por isso não o desprezamos.

Se na oferta integrada as pesquisas já sinalizavam para esse distanciamento entre as duas formações, não é de se estranhar que isso se agrave na oferta concomitante. Apesar de não causar estranhamento, não se pode normalizar que os docentes desconheçam a proposta de integração subjacente ao Programa. Afinal, conhecer é o primeiro passo para quem deseja transformar.

Ainda ao refletirem sobre a articulação entre Educação Profissional e Educação Básica no PROEJA, alguns docentes evidenciaram a sua importância para a integração sociolaboral dos educandos. Essa dimensão social da Educação Profissional, que transcende a simples preparação para o mundo do trabalho, é preconizada pelo seu Documento Base (BRASIL, 2007).

É esse o motivo real do PROEJA: fazer que o aluno recupere o tempo escolar que ele perdeu na sua juventude e, também, se insira no mercado de trabalho (DOCENTE D2).

Na verdade, na percepção que eu tenho dos cursos profissionalizantes, de uma forma geral, é inserir, é possibilitar ao aluno um nicho de mercado de trabalho. É realmente formá-lo, capacitá-lo para desenvolver uma atividade profissional naquele ramo sem o prejuízo dos conhecimentos gerais (DOCENTE D3).

Eu acho uma ideia interessante pelo fato de que eles têm a aula no Estado e tem essa ligação com a Escola Federal, onde lá eles fazem o curso profissionalizante. É uma forma de empolgá-los um pouco mais, de não terminar somente o Ensino Médio, de também ter um direcionamento profissional, abrindo um leque para uma profissão futura, acho bem interessante a ideia (DOCENTE D4).

No entanto, o cuidado que precisamos ter é de não cairmos na armadilha do discurso neoliberal de que ter uma formação profissional é suficiente para garantir aos estudantes a sua inserção no mundo do trabalho, “[...] desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural” (MOURA, 2006, p. 6). Isso traz à tona o mito da empregabilidade a partir de uma qualificação profissional (RUMMERT; ALVES, 2010), o qual precisa ser desconstruído.

O desemprego estrutural é um projeto da sociedade capitalista, cuja solução Marx já indicava: redução do tempo de trabalho e socialização da riqueza produzida (ANTUNES, 2009). Isso implicaria em tempo livre para que o homem pudesse cultivar as outras dimensões e ter as possibilidades de se constituir em ser omnilateral. Ou seja, esse sistema que aliena, e que lutamos para superá-lo, foi quem construiu as possibilidades para o desenvolvimento da

omnilateralidade (DUARTE, 2016). O problema é que a riqueza produzida fica restrita aos detentores dos meios de produção, enquanto a classe trabalhadora precisa continuar trabalhando incansavelmente para garantir as condições básicas de sua existência.

Essas questões precisam ser discutidas entre os professores de modo que possamos superar essa visão arraigada no senso comum e ascender à consciência filosófica, pois, a formação omnilateral só é possível com a superação da sociedade capitalista. É preciso ter clareza de que a limitação imposta pela supressão das condições materiais obstaculiza uma formação nessa perspectiva.

Com isso, esperamos que as reflexões desencadeadas nesta categoria de análise possam suscitar um novo olhar por parte dos atores envolvidos nesta parceria, a fim de desenvolver uma concomitância que possa se aproximar da oferta integrada não só na questão da sua forma, mas, principalmente, do seu conteúdo. Não dá para falar em integração sem um sólido investimento na formação teórica dos docentes sobre as discussões que deram origem a esse Programa e os princípios que o amparam.

5.2 Integração como abordagem contextualizada dos conteúdos

Um outro sentido de integração que emergiu na fala dos docentes diz respeito à abordagem contextualizada dos conteúdos. A necessidade de contextualização dos conteúdos escolares é acentuada quando se trata da modalidade EJA. Isso porque os educandos adultos, de uma forma geral, são trabalhadores, responsáveis pelo seu sustento e da sua família, são líderes sindicais, com orientação religiosa definida ou sem religião, adeptos de movimentos culturais, ou seja, com uma gama de conhecimentos já consolidados em função das suas experiências.

Dialogar com essas experiências é fundamental, pois, como nos diz Vieira Pinto (1982), o educando adulto já tem uma consciência formada, ainda que, geralmente, ingênua, de tal modo que é preciso despertá-lo para a consciência da necessidade de instruir-se. Diz esse autor que essa consciência só pode vir a ser despertada se, concomitante, for despertado no educando a consciência crítica da sua realidade total enquanto membro do gênero humano, levando-o a identificar as causas do seu atraso cultural e da sua pobreza.

Nesse sentido, a forma como o educador concebe e realiza essa contextualização é o que vai definir o grau de ampliação dessa consciência. Os achados da pesquisa revelaram que essa contextualização tem sido percebida em dois aspectos: a partir da integração dos conteúdos com

a realidade do estudante e, também, a partir da integração entre os eixos ensino, pesquisa e extensão.

5.2.1 Integração dos conteúdos com a realidade do estudante

A integração dos conteúdos com a realidade do estudante, como já foi dito, tem como fundamento a necessidade de contextualização, a qual é evidenciada ao se estabelecer uma conexão entre o conteúdo abordado e a prática social, entre teoria e prática, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Normalmente, parte da carga horária está destinada para aula prática em laboratório. Por exemplo, fazer um doce de uma determinada fruta. Então a gente trabalhava isso em slides, trabalhava realizando atividades em grupos, em apostilas, mas também trabalhava isso em laboratório. E no laboratório a gente fazia a prática em si, de desenvolver aquele produto, mas, também, de consumir, de ver que eles fizeram, que eles conseguiram, e que poderiam fazer isso em casa, que poderiam comercializar (DOCENTE D1).

Eu digo que a gente vai ver tal assunto, eu acho que vocês já tiveram contato com isso. Na área de Agricultura é que é bom. Na aula sobre solo, eu mostrei um solo de cor mais avermelhada e perguntei: vocês, com certeza, já viram um solo escuro [...]. Viram não? - A gente já viu professor, o que é aquilo? Aí a gente começa a debater. Tem uma aula de aplicação de calcário na disciplina de Culturas Anuais e Cana de Açúcar que eu pergunto: vocês aí, passeando [...], já viram um rapaz aplicando um pó branco no solo da cana de açúcar? - Já! Aquilo ali é isso, é o que eu vou falar agora. - Serve para que aquilo, professor? Digo para que serve e tento contextualizar. [...] a gente tenta fazer... trazer com a realidade, tenta mostrar para eles de onde vem os alimentos que eles consomem, a importância do pequeno produtor na região. Eu imagino integração da sala de aula e a realidade que eles vivem (DOCENTE D2).

Trabalhar com situações do dia a dia do estudante, para mantê-lo motivado (DOCENTE D4).

Quando a gente começa a conversar, explicar, dar exemplos como: olha, no seu dia a dia, quando você apaga uma lâmpada, acende uma lâmpada... Daí, a partir de exemplos, ele vai conseguindo entender o porquê, onde que a Física se encontra naquele momento. Eu estou me referindo a parte de Física que é a disciplina que eu trabalho com eles. Eu tento integrar a parte teórica com a parte prática. Muitas vezes, o professor chega na sala de aula, só faz escrever e explica, mas o aluno olha assim... Onde é que eu vou utilizar isso? Para que eu vou estudar isso? Então, quando você leva algo na prática, principalmente a parte de Física, chama mais a atenção dele. Essa integração da prática com a teoria é bem interessante (DOCENTE D5).

Integração, na minha visão, é integrar os conteúdos, a dinâmica em sala de aula à realidade do aluno, pois, querendo ou não, é uma realidade diferente do regular. Trabalhar o cotidiano do aluno, integrando-o a aula, considerando assuntos do seu interesse, proporcionando seu protagonismo atuante (DOCENTE D8).

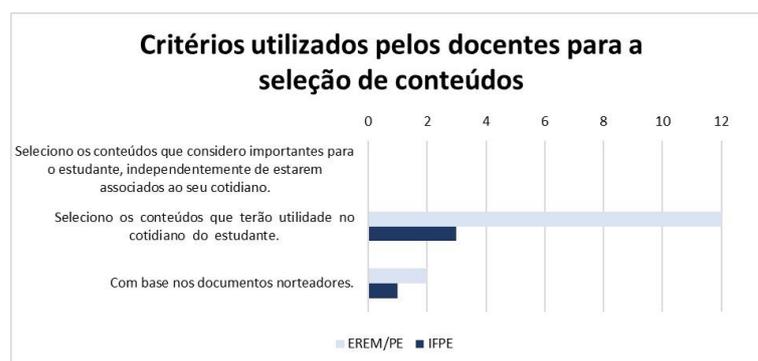
A contextualização é apontada por Araújo e Frigotto (2015) como um dos princípios orientadores do currículo integrado. Na ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, a

contextualização corresponderia ao processo de transformação do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo de fácil assimilação pelos educandos e que estes não apenas assimilem, mas compreendam o seu processo de produção, pois é fruto da ação humana em uma determinada etapa de desenvolvimento histórico.

Entretanto, ao tomar a contextualização como princípio orientador do currículo é preciso atenção para não limitar a prática social às necessidades imediatas do aluno. Essa é uma perspectiva que tem orientado as pedagogias do aprender a aprender e que tem dominado as propostas curriculares. Consiste em mais um dos posicionamentos valorativos denunciados por Duarte (2001), em que o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir do interesse do estudante.

Em nosso estudo essa tendência também foi observada. O gráfico 5, a seguir, indica como os docentes selecionam os conteúdos a serem trabalhados em seu componente curricular.

Gráfico 5 – Critérios adotados pelos docentes para selecionar os conteúdos do seu componente curricular



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que a maioria dos docentes afirmaram que selecionam os conteúdos que terão utilidade no cotidiano dos alunos. Apenas 2 docentes indicaram que selecionam os conteúdos com base nas Orientações Teórico- Metodológicas da Secretaria Estadual de Educação de PE para a EJA/Médio, relacionando-os com situações do cotidiano; e 1 indicou que seleciona, dentre os que estão sugeridos na ementa do curso, aqueles que terão utilidade no cotidiano ou é de melhor compreensão para os alunos.

Entendemos que a integração, concebida enquanto princípio pedagógico que visa ampliar nos sujeitos a capacidade de compreensão da sua realidade em conexão com a totalidade social, não pode ter como elemento definidor do currículo os interesses que o aluno externaliza com base em suas necessidades imediatas. Isso porque, como Saviani (2013) advertiu, o aluno, enquanto membro do gênero humano, tem necessidades que ele mesmo desconhece. Contudo, a PHC não nega a importância de relacionar o conteúdo trabalhado com

a prática social (essa, entretanto, não se restringe ao cotidiano do aluno), pois entende que os conceitos espontâneos servem de suporte para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

É importante ter clareza da diferença proposta por Saviani (2013) entre aluno empírico (sujeito aparente, imediato) e aluno concreto. Sendo este último uma síntese de múltiplas determinações sociais, é com base nele que o professor precisa definir quais conteúdos ensinar. Desse modo, a problematização, um dos momentos do método da PHC, é colocada primeiramente para o professor, ao se perguntar quais conteúdos favorecem a ampliação das funções psicológicas. Alinhada aos estudos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, a PHC advoga que os conteúdos a serem ensinados são os clássicos, isto é, aqueles conteúdos que são indispensáveis ao desenvolvimento humano porque promovem a complexificação das funções psíquicas. Esta, por não ocorrer de forma espontânea, impõe ao ensino um papel primordial nesse processo.

Ao refletir sobre os conteúdos que seleciona para trabalhar o seu componente curricular com as turmas do PROEJA, o discurso, abaixo, se alinha com a perspectiva defendida pela PHC e, também, por Moura (2014), quando advoga a necessidade de uma educação científica para os educandos da EJA:

Então, eu pego aqueles conteúdos da EJA/Médio e aí eu não faço uma seleção, eu trabalho todos os conteúdos. Agora, a forma que eu vou trabalhar aí é que vai diferenciar porque vai depender de como a minha turma se comporta, que tipo de atividade eles aceitam mais. [...]. **O conteúdo é na íntegra.** Agora **a forma como eu vou passar esse conteúdo e como eu vou dar significado a esse conteúdo é que vai diferenciar**, até porque nós **temos turmas que têm mais alunos jovens, adultos e nós temos turmas que tem mais alunos idosos**, então até isso a gente tem que olhar para que a gente consiga explorar o máximo possível daquela turma. Então, não é uma medida só para todos. **O conteúdo é um só, mas as doses e como essa medicação vai ser dada, aí é diferente**, como esse conteúdo vai ser trabalhado e que ritmo a gente vai dar ao conteúdo, vai mudar dependendo da turma que a gente trabalha (DOCENTE D3, grifos nossos).

Esse relato coloca em evidência a tríade conteúdo-forma-destinatário que deve guiar o planejamento didático-pedagógico histórico-crítico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Reiteramos que o destinatário, aqui considerado, é o aluno concreto. Desse modo, o professor não relativiza a importância do conteúdo em função do destinatário (se é para aluno do ensino regular ou do PROEJA), pois enfatiza: o conteúdo é um só! Ciente da sua importância para a formação humana, o que pondera é a forma de transmiti-lo, buscando sempre a melhor maneira de expressá-lo ao ter como referência as condições em que se encontra o destinatário, ou seja, o seu estágio de desenvolvimento sociocognitivo.

Do contrário, quando se toma os interesses do aluno empírico como cerne do currículo, o que se observa é o esvaziamento de conteúdos²¹ na escola e, conseqüentemente, o empobrecimento do ensino. Isso reflete, também, no afrouxamento dos critérios de avaliação, que terminam não verificando se o aluno ascendeu do concreto imediato ao concreto pensado, conforme podemos verificar nos relatos abaixo:

Eu procuro avaliar no PROEJA pela assiduidade, presença dos alunos, e coisas o mais simples possível. Antes da pandemia, era questionário: defina isso, o que é isso, o que se entende por aquilo e ele olhava no material e transcrevia. Hoje, perguntas objetivas. Porque se eu pedir para ele dissertar sobre alguma coisa, primeiro que ele vai dissertar como no celular, escrever... eu acho que nem vou entender, do jeito que a linguagem virtual é diferente. Eu não peço para dissertar nada. É certo ou errado. Eu não boto nem 5 opções. Eu boto lá a sentença e pergunto se está certo ou errado, por incrível que pareça (DOCENTE D2).

A maneira de avaliar é diferente da forma de avaliar os alunos do ensino regular. Então, eu avalio muito o dia a dia na sala de aula, naquela conversa, naquele bate papo, naquele diálogo entre o aluno e o professor dentro do conteúdo ou até mesmo fora do conteúdo porque, muitas vezes, o aluno, como trabalha o dia todo, se chegar na escola e se deparar só com quadro e fala do professor, se desmotiva, mas esse bate papo, falar do que ele pode ver lá fora se ele não tiver uma boa formação, é interessante. Então, isso é uma maneira de avaliar, é você ver no aluno que ele realmente está interessado, que ele realmente quer aprender, que ele quer ser uma pessoa diferente para a sociedade, então, isso daí conta muito nessa maneira de avaliar (DOCENTE D5).

Essa semana mesmo a gente vai começar a avaliação com eles. Tem alunos que tem dificuldades na escrita. Muitas vezes eu faço a prova porque a gente precisa ter esse documento, mas eu avalio também pelo engajamento, pelo desempenho deles em sala de aula (DOCENTE D7).

Eu avalio os alunos no dia a dia. Tem alunos que não sabem ler, não sabem escrever, mas na oralidade, na hora de se expressar, na hora do diálogo em sala de aula, ele consegue debater na oralidade, mas na escrita não consegue, aí eu vou avaliando dessa maneira (DOCENTE D8).

Importante observar que, apesar de alguns docentes mencionarem a diversificação de instrumentos, em nenhum momento se fala da avaliação enquanto um processo de reflexão da própria prática. Naturaliza-se o não domínio da leitura e escrita, buscando outros meios de avaliar (o diálogo). De acordo com Oliveira (1987), no cenário da educação de adultos, essa forma de atividade é supervalorizada como se, por si só, garantisse a democracia no ato de ensinar. Isso contribui, ainda que de forma inconsciente, para a manutenção do analfabetismo adulto e, conseqüentemente, para o regime de exploração da classe trabalhadora.

²¹ Os conteúdos os quais nos referimos é o saber objetivo defendido pela PHC. Trata-se do saber historicamente produzido com base nas ciências, nas artes e na filosofia, cuja apropriação é condição para a humanização do indivíduo. Como essa apropriação não ocorre de forma espontânea, esse saber objetivo constitui-se em objeto específico da educação escolar, qualificando o trabalho educativo.

Além disso, passa-se a adotar como critérios de avaliação o engajamento do aluno, a sua frequência, o seu interesse, mas não se avalia o seu aprendizado, se o conteúdo abordado foi assimilado. Inclusão para a PHC é possibilitar ao educando o acesso e a assimilação dos conteúdos mais desenvolvidos, pois são eles que darão as condições de luta pelo desenvolvimento omnilateral.

Magalhães e Marsiglia (2017) alertam que a avaliação é um juízo de valor e, portanto, é preciso ter clareza do que está sendo valorado. Afirmam que, no caso da avaliação de conteúdos, há uma grande tendência em valorar a cotidianidade, corroborando com os dados deste estudo. Isso pouco contribuirá para o processo de libertação da classe trabalhadora, pois continuarão reféns das explicações aparentes. A avaliação para ser inclusiva, precisa verificar se o aluno atingiu, em termos de aprendizagem, os objetivos traçados. Concebida nesse sentido, a avaliação servirá de instrumento para que o professor reorienta o ensino, sempre que necessário. Isso pode ser observado nos relatos abaixo, quando os docentes refletem sobre a avaliação.

[...] professor da universidade não está preocupado se aluno está aprendendo ou não, são maiores de idade, ele acha que o que está ali é porque quer. Não é feito a gente que dá aula no Ensino Médio, querendo ou não o PROEJA é um Ensino Médio, a gente tem que se preocupar se o aluno está aprendendo ou não, tanto é que existem os conselhos de classe e no ensino superior não (DOCENTE D2).

A minha mãe dizia assim: - eu só ensino quando o meu aluno aprende. Até um dia desse eu estava pensando sobre isso. Eu disse assim: Poxa! Não, eu ensino, eu faço a minha parte, se o aluno não aprende não é culpa minha, eu fiz a minha parte. Mas, depois de tantos anos, eu entendi que o ensino-aprendizagem é algo tão ligado que não tem como um ensinar sem o outro aprender. Então, hoje eu compreendo que eu realmente só ensino quando o meu aluno aprende porque se ele não aprender eu vou ter que repetir novamente até que ele aprenda (DOCENTE D3).

Ressalta-se que, para a PHC, ensino e aprendizagem constitui uma unidade dialética contraditória. Essa contradição é necessária para que haja o ensino. O professor é o par mais desenvolvido dessa relação e por isso precisa “Assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade pedagógica do ato de ensinar histórico-crítico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 141). Nas falas dos docentes a seguir, podemos observar uma certa fragilidade dessa intencionalidade, deslocando a centralidade da transmissão de conhecimentos para a sua mediação e motivação do aluno a partir de uma boa relação com o professor.

Eu acho que a gente tem que bater muito em cima da questão do aproximar esse aluno porque se a gente não chegar junto dele, não chegar de uma forma diferenciada, esse aluno vai evadir e essa é uma das preocupações da EJA. E assim, a gente procura chegar mais próximo dele, conversar mais com ele porque, muitas vezes, falta esse contato do aluno com o professor em sala de aula, não só chegar lá e tome conteúdo de Física, mas conversar, saber como está a vida dele, até porque ele trabalha o dia

todo, já chega cansado à noite e aí, se ele não tiver uma motivação, acho que essa é a palavra-chave, uma motivação para que eles possam continuar e dar andamento a sua formação, eles podem desistir (DOCENTE D5).

Eu acho que além de ser mediador do conhecimento, da aprendizagem, o professor tem que ser um parceiro do aluno. Porque se a gente não for parceiro, vai gerar uma antipatia e eles vão se afastar, pois para muitos deles tanto faz estar estudando ou não (DOCENTE D6).

Eu acho que o papel do professor é fundamental para estimular esses alunos que já chegam com uma carga muito pesada, já chegam desmotivados. Então, o professor tem por finalidade criar essa expectativa neles, de que eles ainda têm condições de buscar o que querem, não importa a idade, não importa a dificuldade (DOCENTE D7).

Eu acho que o nosso papel é o de mediador, ao mesmo tempo que a gente está passando o conhecimento a gente está aprendendo, a gente aprende coisas novas (DOCENTE D8).

Esses depoimentos retratam, também, a difícil realidade tanto dos educandos quanto dos professores da EJA. São jovens e adultos que precisam garantir a sua subsistência e a da sua família. Desse modo, mesmo tendo o direito de retornarem à escola, esse direito não vem acompanhado das condições necessárias que garantam a sua participação. É preciso que o professor considere essas dificuldades e flexibilize. No entanto, o conhecimento precisa servir de baliza para essa flexibilização. Não adianta flexibilizar e não garantir que o estudante se aproprie das ferramentas culturais que são indispensáveis à sua luta contra a situação de exploração a que são submetidos.

Flexibilizar com equilíbrio, de modo a garantir a aprendizagem do aluno, nós diríamos que é o grande desafio do professor da EJA. E, para isso, é importante entender a relação de reciprocidade entre a especificidade da educação e a sua dimensão política, para que não se corra o risco de cair no politicismo (OLIVEIRA, 1987). Duarte (1987) esclarece que a finalidade política é contemplada ao se desenvolver um ensino que contribua para que o educando perceba o caráter histórico do conhecimento. Isso irá ajudá-lo a olhar para outras situações, a situação de exploração a que somos submetidos, por exemplo, como um processo que se estabelece na história pela ação dos próprios homens e que, portanto, não precisa ser assim.

Além disso, é preciso, também, ter clareza do que significa a motivação para a psicologia, a partir dos estudos de Vigotski. Segundo Mesquita (2012), os motivos para aprender estão relacionados às finalidades sociais do conhecimento e da educação e não surgem espontaneamente, sendo resultado de um longo processo. Então, para além de uma boa relação com o aluno, é preciso que o professor organize o ensino com intencionalidade e que isso esteja claro para o educando.

Por outro lado, outros docentes, apesar de também reconhecerem as especificidades dos educandos da EJA, parecem assumir a transmissão de conhecimentos como necessidade primeira, até como forma de motivá-los, pois a aquisição das ferramentas culturais é condição essencial para o desenvolvimento da sua autonomia.

Eu acho que o nosso papel, como professor, é de conduzir e, ao mesmo tempo, de animar, porque os alunos do PROEJA tem esse perfil de serem já adultos, de terem responsabilidade de trabalho, de família, muitos têm filhos pequenos [...]. O fato deles serem adultos tem uma sobrecarga muito grande de preocupação. Então, eu acho que o professor está ali mais nesse sentido: de conduzir o aprendizado e, por outro lado, de animar para que eles não desistam do curso (DOCENTE D1).

Aí é uma questão... a gente sempre fala da educação mediadora, né? O professor como mediador do conhecimento. Só que nós temos uma particularidade de trabalhar com alunos que muitas vezes passaram 10, 15, 20 anos fora de sala de aula. Então, até chegar a essa fase de mediação, nós precisamos trabalhar uma fase realmente de ... o professor se colocando como aquele que vai, de uma certa forma, pegar na mão do aluno e dar as primeiras diretrizes, para depois sim, trabalhar a autonomia dele (DOCENTE D3).

O nosso papel principal é a gente conseguir mostrar aos alunos que nós estamos ali para ajudá-los. Eu sou bem claro quanto a isso. Eu digo que eu recebo para estar ali, não estou fazendo favor para ninguém não, então cobrem isso de mim porque eu estou aqui a trabalho, façam por onde adquirir o máximo de conhecimento possível. Eu até falo que a escola é uma caixinha de conhecimento. Se ele quiser, ele vem, busca informação e vai crescer, logicamente, em conhecimento (DOCENTE D4).

Fica aqui evidenciada as potencialidades do ensino integrado na perspectiva da PHC, pois, se a finalidade é formar o homem tendo como horizonte a sua omnilateralidade, nenhuma dimensão pode ser desconsiderada. Considerar apenas a dimensão empírica do sujeito implica em descartar a sua dimensão concreta, usurpando da educação escolar o papel que lhe cabe na promoção de catarses, ou seja, de ofertar as condições para que o estudante possa realizar o movimento próprio do conhecimento que é a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

5.2.2 Integração entre ensino, pesquisa e extensão

Para além da articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, docentes da área técnica, ao refletirem sobre a integração no PROEJA a relacionam aos processos de ensino e aprendizagem que considere o tripé: ensino, pesquisa e extensão como elementos indissociáveis. No entanto, observam que essa tríade, no PROEJA, fica comprometida porque os alunos trabalham e não podem se dedicar a essas atividades, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

Como esse PROEJA é concomitante, por mais que parte dele seja realizada na escola do Estado, tem a parte técnica que é realizada no IFPE e esse é um dos pilares do instituto: a integração. Então, eu acho que, daquilo que eu percebo de integração no instituto como um todo, independentemente de ser apenas no PROEJA, é justamente essa integração do curso técnico com o curso básico. [...] é a integração do ensino com a pesquisa, com a extensão. Por mais que o PROEJA em si não atue muito nessa questão de pesquisa e de extensão, mas também envolve a participação em eventos. Eu acho que essa integração parte disso, dele não ficar restrito ali só naquele ensino básico, aquela coisa muito simples (DOCENTE D1).

Integração no sentido do ensino técnico com o ensino médio? O Programa em si, PROEJA, é muito controverso nos debates, nas discussões. [...]. Eu acho que integração é a questão do ensino. Dentro do Instituto Federal seria o ensino, pesquisa e extensão, mas no PROEJA a gente quase não tem extensão, quase não tem pesquisa praticamente [...] (DOCENTE D2).

A compreensão desses docentes é fruto das constantes discussões que permeiam o universo do IFPE, pois ensino, pesquisa e extensão “são os alicerces deste Instituto” (IFPE, 2014, p. 31). A indissociabilidade entre esses três eixos é uma prerrogativa das instituições de ensino superior, anunciada no Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A LDB de 1996, em seu Art. 43, inciso VII, atribui à Educação Superior a responsabilidade em promover atividades extensionistas com o objetivo de propagar o conhecimento produzido e estabelecer um vínculo com a comunidade (BRASIL, 1996).

A pesquisa se constitui em um dos princípios do PROEJA elencados em seu Documento Base. É concebida como atividade que permite ao educando produzir conhecimentos, desenvolvendo sua autonomia intelectual e avançando na compreensão da realidade (BRASIL, 2007). Desse modo, a pesquisa, de acordo com esse Documento, deve fazer parte das ações dos estudantes do PROEJA, mas, mais uma vez, se esbarra nas condições objetivas: como os estudantes vão pesquisar se trabalham o dia todo e estudam à noite? Nenhuma política surte os efeitos proclamados se não for acompanhada de mudanças estruturais no campo político e econômico. É por isso que Saviani (1999) não concebe autonomia à educação para a resolução dos problemas sociais, embora a considere indispensável nessa luta.

Além disso, o próprio Documento Base reconhece que “A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 11). O que nos leva a questionar: seria mesmo viável a pesquisa para jovens e adultos em percurso descontínuo de escolaridade? Será que se trata de um público que já se apropriou dos conteúdos essenciais para desenvolver esse tipo de atividade? Será que não é a assimilação desses conteúdos que promoverão a autonomia, daí sim, o estudante estaria apto para a pesquisa? Será que a pesquisa como princípio educativo, principalmente nesse contexto, não pode gerar um quadro de inclusão excludente?

Levantamos esses questionamentos apenas para reflexão. Não entraremos nesse mérito, mas alinhada à teoria que elegemos para olhar os dados desta pesquisa, importa recorrer a Saviani (1999) quando este alerta para que não se confunda ensino com pesquisa. A pesquisa demanda autonomia do estudante, a qual é alcançada pela assimilação de conteúdos relevantes mediados pelo ensino. “Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido” (SAVIANI, 1999, p. 58).

Duarte (2001) analisa que a pesquisa como princípio educativo é fruto dos posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender, presentes tanto no escolanovismo como no construtivismo. Segundo esse autor, há, nessas correntes, uma acentuada valorização da aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho, sendo preferível que ele desenvolva um método de aquisição de conhecimentos do que mesmo aprenda o conhecimento científico já produzido. Tudo em defesa de uma pseudoneutralidade ideológica e do desenvolvimento de uma criatividade limitada a adaptação do indivíduo às rápidas transformações do setor produtivo. Nunca uma criatividade direcionada ao desvelamento das contradições da sociedade capitalista em busca de sua superação.

Porém, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 90) afirmam que, na educação básica, independentemente da modalidade de ensino que estejamos considerando, “trabalhamos com a reprodução do gênero humano mais do que com o seu caráter criador”. Todavia, os autores esclarecem que a reprodução é também criação, pois é ela que possibilita o desenvolvimento humano e contém os *germens* para a criação do novo. Isso não é diferente para o educando adulto, pois como nos diz Vieira Pinto (1982, p. 86), “O que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo. A este respeito, sua perspectiva cultural não difere, de direito, daquela da criança”.

O relato a seguir parece caminhar nessa direção. Embora faça analogia com o ensino para crianças, entendemos que o intuito não foi infantilizar o adulto, apenas enfatizar que sem o domínio de conhecimentos básicos a pesquisa torna-se inviável.

Porque nós recebemos alunos com baixa autoestima, aquele aluno que acha que não vai aprender, então se você botar o aluno para fazer uma pesquisa ele não vai, ele vai achar que não vai conseguir. Então, no primeiro momento, a gente trabalha realmente a parte de autoestima, de você pegar na mão do aluno e mostrar, aos poucos, que ele é capaz de andar sozinho. É como ensinar uma criança a andar de bicicleta. No começo, você não dá a bicicleta e diz assim: ande! Você vai segurando a bicicleta até que ela tenha a confiança de andar só. Então, EJA é realmente um processo em que a gente começa realmente ali com o beabá com o aluno, muitas vezes trabalhando até a questão de alfabetização, trabalhando a questão dos conhecimentos mais básicos da Matemática, para você aí entrar no conceito de Física, para você aí entrar no conceito de Química (D3).

Contudo, é preciso reforçar o cuidado que precisamos ter para não infantilizar o educando adulto, pois o mesmo Vieira Pinto (1982) assinala que o desenvolvimento humano é de caráter social e não cessa pelo fato de ser ou não analfabeto. O domínio das ferramentas culturais se associa à expansão da consciência crítica, que permite ao indivíduo agir de modo a melhorar as suas condições de vida.

Então, se é esse o propósito da educação: atuar na consciência do indivíduo ampliando-a a níveis cada vez elevados, essa categoria de análise também coloca em evidência a necessidade de se criar espaços para reflexões entre os docentes. Discutir sobre as necessidades concretas desses educandos contribuirá no entendimento de que são as suas condições materiais de existência que determinam sua posição na sociedade de classes.

Cientes disso, havendo compromisso ético-político, os docentes atuarão na defesa de um currículo que tenha como centralidade o saber objetivo e não o saber cotidiano. É o saber objetivo que os dominantes usam para perpetuar a sua dominação, como diz Young (2007), é esse o conhecimento poderoso. Portanto, é preciso ter clareza que a contextualização é princípio metodológico, orienta a forma de se trabalhar os conteúdos, não é princípio definidor dos conteúdos curriculares.

5.3 Integração na perspectiva da inclusão escolar

A integração é um conceito basilar do PROEJA, já anunciado em sua denominação. Carrega consigo uma multiplicidade de nomenclaturas e, por vezes, de sentidos, a depender da base epistemológica que guia sua interpretação. Ora visto apenas como uma das formas de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, ora como uma concepção de formação humana que busca desenvolver no indivíduo suas máximas potencialidades.

Isso não é por acaso, a legislação é dúbia, contraditória, com bifurcações, sinaliza para um caminho, mas dá margem para outros. Expressa a síntese dos conflitos entre os que almejam uma educação emancipatória para todos e os que a ela se opõem. As falas dos docentes participantes deste estudo revelam mais. Revelam que a integração no contexto do PROEJA pode ser vista, em alguns casos, apenas como um processo de reintegração do aluno ao sistema escolar e que isso é possível a partir de uma boa relação interpessoal com os colegas, professores e demais membros da escola, conforme podemos observar nos trechos destacados a seguir:

E era até legal porque, às vezes, a gente percebia também essa integração de uns alunos compreenderem a condição do outro. Então, eu tinha uma aluna que ela levava a filhinha pequena, só que a caminhada do centro da cidade até o Instituto era um

pouco longa, então, às vezes, os outros alunos começavam a levar a menininha no colo para ajudar, para que ela não chegasse tão cansada (DOCENTE D1).
Eu vejo a ideia de integração como uma nova oportunidade para aqueles que se afastaram da escola por algumas razões lá atrás (DOCENTE D4).

Eu acho que a parte da integração de aluno com o professor deve ser muito importante, visto que, se não houver uma integração eficaz, esse aluno tende a evadir da escola. Se não houver uma boa integração do aluno com o professor e, também, em relação à escola (é um conjunto), se eles não funcionarem de forma perfeita, não vai haver essa integração. Então, essa parte de integração é muito fundamental dentro da EJA (DOCENTE D5).

Eu vejo a integração deles mediante muito sacrifício porque muitos trabalham o dia todo, tem um índice de desistência alto. Eles se integram direitinho, mas muitos chegam para a gente com pouca bagagem (DOCENTE D6).

Eu acho que é um programa inovador, que tende a resgatar as pessoas que já passaram da faixa etária de estudar (DOCENTE D7).

O trabalho com eles é diferente, a gente tem que ter muito jogo de cintura, envolve muito a amizade, cativá-los, motivá-los diariamente com histórias de vida, com textos de motivação (DOCENTE D8).

Quatro desses docentes, acumulavam menos de um ano de experiência no PROEJA e pareciam compreender a integração estritamente na perspectiva da inclusão escolar. São os docentes que desconheciam que o Programa articula Educação Profissional e Educação Básica, conforme já pontuamos anteriormente. A ideia de inclusão manifestada por esses docentes guarda relação com a perspectiva compensatória que a Educação de Jovens e Adultos assumiu ao longo da sua existência.

A inclusão consiste no primeiro princípio do PROEJA expresso em seu Documento Base. Está relacionada ao compromisso das instituições educacionais em contemplar jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica na idade considerada regular em sua oferta, haja vista a constatação do pouco acesso desse público à escola. Contudo, o mesmo Documento ressalta que a inclusão não se concretiza apenas com o acesso. É preciso garantir a sua permanência e sucesso (BRASIL, 2007).

Ora, o sucesso não pode ser outra coisa que não seja a aprendizagem, a formação plena do indivíduo, uma formação que não se restringe à sua preparação para o mundo do trabalho. Uma formação que considera a condição do sujeito jovem/adulto trabalhador, que dialoga com as suas experiências, mas que não relativiza a importância do conhecimento científico em função dessas especificidades.

Sendo assim, o sentido da integração no contexto do PROEJA pode sim estar relacionado à inclusão, mas em seu sentido amplo, de acesso ao conhecimento sistematizado, pois é a incorporação deste conhecimento que formará o trabalhador crítico, em condições para

lutar por sua emancipação, “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p.49).

Não negamos, com isso, a importância das boas relações interpessoais nos espaços educativos, pois só contribuirá no processo de inclusão e permanência dos estudantes nesses contextos. Isso foi observado, inclusive, em nosso estudo exploratório, quando Abreu Júnior (2017) evidencia que as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela instituição na qual ele desenvolveu sua pesquisa, proporcionam a construção de vínculos entre os diversos sujeitos do PROEJA e são determinantes para a sua permanência, se sobrepondo, inclusive, à auxílios materiais.

Todavia, quando percebemos que a concepção de integração se associa, quase que exclusivamente, às relações professor-aluno e aluno-aluno, nos preocupa um possível reducionismo da proposta de integração preconizada pelo PROEJA. Parece persistir no imaginário social, inclusive de profissionais inseridos no contexto da EJA, a perspectiva assistencialista a ela atribuída historicamente, a qual precisa ser desconstruída por meio de exaustivos debates acerca do assunto e de iniciativas voltadas à formação docente.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL: DA ELABORAÇÃO À AVALIAÇÃO

Este capítulo aborda o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional. Inicialmente, destacamos que enquanto no mestrado acadêmico a pesquisa está direcionada para o progresso da teoria, no mestrado profissional ela tem o olhar voltado para a prática a fim de aprimorá-la. É aí que reside a diferença entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do prático: no seu objeto de estudo (ANDRÉ, 2017).

Com base nessa premissa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu como uma das finalidades dos mestrados profissionais da área de Ensino, atender a uma demanda da Educação Básica, contribuindo para o seu aperfeiçoamento. Isso justifica a exigência da elaboração, aplicação, avaliação e validação de um produto educacional que seja de natureza aplicada. O produto educacional é concebido como “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional [...]” (BRASIL, 2019, p. 16).

Durante a pesquisa de campo, as necessidades evidenciadas recaem sobre a formação docente, haja vista que a maioria dos professores desconheciam que o PROEJA articula formação geral e formação profissional, concebendo a integração na perspectiva da inclusão escolar com viés assistencialista. Além disso, não existe nas instituições pesquisadas nenhum material que trate do Programa e sirva de apoio à gestão, coordenação e professores em seus processos de formação continuada.

Diante dessas necessidades, elaboramos como produto educacional um material textual, no formato de cartilha²² (Apêndice E), intitulado Ensino integrado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: refletindo sobre a integração no âmbito do PROEJA/FIC (oferta de concomitância externa), com a finalidade de apresentar e discutir o conceito de integração, contribuindo para a orientação de uma prática curricular docente cuja perspectiva seja a formação omnilateral à luz da Pedagogia Histórico Crítica.

A elaboração da cartilha procurou atender às recomendações de Kaplún (2003). Segundo esse autor, um material educativo é um objeto que facilita uma experiência de

²² Poderíamos utilizar outra nomenclatura, mas optamos por chamar de cartilha para contribuir na desconstrução pejorativa associada a esse gênero textual que, historicamente, tem sido associado à escola tradicional como sinônimo de ultrapassado, mecânico, velho e em desuso. Essa perspectiva se alinha à PHC, que evita polarizações e, na luta pela defesa da escola enquanto instância socializadora de conhecimentos, busca desconstruir a ideia de transmissão de conteúdos como sinônimo de um processo educacional esteado na passividade dos alunos. Como qualquer outro gênero, a cartilha tem especificidade e sua finalidade é informar ou orientar sobre algo de forma mais leve e dinâmica. Apesar da densidade dos conceitos envolvidos nesta pesquisa, procuramos elaborá-la trazendo algumas falas dos participantes a fim de atrair a atenção do leitor e propiciar uma leitura mais agradável.

aprendizado. Orienta que a sua elaboração atenda a três eixos: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O primeiro envolve uma pesquisa temática, ou seja, demanda apropriação dos fundamentos teóricos para se conhecer com profundidade os conceitos relacionados ao assunto abordado, selecionando as ideias principais; e uma pesquisa diagnóstica para identificar as necessidades do público a quem o material se destina.

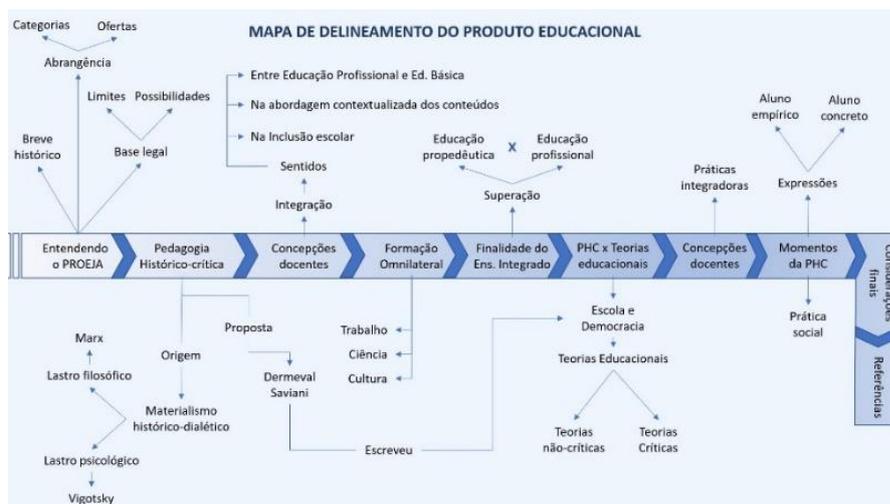
Esse eixo foi contemplado durante a fase exploratória da pesquisa, a qual possibilitou a apropriação das bases teóricas que orientaram este estudo, sendo possível definir as ideias centrais a serem contempladas no material textual; e durante a pesquisa de campo, onde os dados empíricos revelaram necessidades relacionadas à formação docente.

O segundo eixo recomendado por Kaplún (2003), o pedagógico, é entendido como articulador principal de um material educativo, diz respeito ao caminho traçado para que a mensagem tenha potencial de provocar no destinatário uma mudança ou fortalecimento de valores, concepções, embora isso não ocorra necessariamente. Nesse eixo, fizemos um esqueleto do produto, definimos as imagens de cada tópico e decidimos inserir algumas falas dos participantes.

Por fim, o terceiro eixo está relacionado ao veículo utilizado, a forma como a mensagem será transmitida (no nosso caso, um material textual no formato de cartilha), envolve a aparência do material, a diagramação e demanda criatividade (KAPLÚN, 2003). Para a diagramação da cartilha, foram utilizados os recursos do *Canva*, uma plataforma de design gráfico que permite a criação de conteúdos visuais e encontra-se disponível de forma online e em dispositivos móveis.

Com aporte teórico nas bases conceituais da Educação Profissional Tecnológica, da Educação de Jovens e Adultos e nos fundamentos do método pedagógico histórico-crítico, a cartilha permite ao leitor uma reflexão sobre um conceito basilar do PROEJA, que é a integração, bem como possibilita uma primeira aproximação teórica com a PHC, podendo ser utilizado como recurso didático na formação continuada de professores. A figura 4, abaixo, apresenta o delineamento do produto educacional.

Figura 4 – Delineamento do Produto Educacional



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Encontra-se estruturado nos seguintes tópicos principais: 1) Entendendo o PROEJA; 2) Sentidos da integração; 3) Finalidade do ensino integrado; 4) Diálogo entre EJA e a EPT; 5) A PHC no contexto das teorias educacionais; 6) Aluno empírico e aluno concreto; 6) Momentos do método pedagógico histórico-crítico; 7) Considerações finais; Referências. Todos fundamentados no referencial teórico da pesquisa.

Embora tenham participado deste estudo apenas docentes que atuam em cursos PROEJA/FIC, o produto elaborado é direcionado também à coordenadores, gestores e a todos que tenham como compromisso a emancipação da classe trabalhadora ao ofertar uma educação que prioriza a máxima socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Já com a pandemia sob controle, a aplicação e avaliação da cartilha estava prevista para acontecer num único momento, de forma presencial, na EREM/PE, abrangendo todos os docentes participantes da pesquisa: 14 da área de formação geral e 4 da área de formação profissional, cujo convite foi enviado via *WhatsApp*. Como a escola da rede estadual tem uma localização mais próxima do centro da cidade e o número de participantes desta escola era superior, seria mais fácil que os professores do IFPE se deslocassem para lá. Era uma tentativa de aproximar esses docentes e estabelecer um diálogo entre eles.

No entanto, os quatro docentes da área técnica não puderam comparecer no dia programado. Dois já haviam informado da impossibilidade da presença. Registra-se que esses professores ainda estavam trabalhando de forma remota e alguns não residiam na cidade onde se localizam as instituições. Talvez isso tenha se constituído em um obstáculo. Como alternativa, posteriormente, encaminhamos o produto educacional em formato PDF, via *e-mail*,

acompanhado de um link do *Google Forms* para avaliação. De todo modo, apenas dois professores fizeram a devolutiva.

O momento presencial contou com a presença de 7 docentes que participaram da pesquisa, a coordenadora desses cursos e mais 3 professores com experiência no PROEJA, que estavam na escola e desejaram participar, totalizando 13 avaliadores (11 da EREM/PE e 2 do IFPE que avaliaram de forma remota).

Programamos para esse momento uma dinâmica cantada, mas, como os professores ainda teriam outro compromisso, iniciamos com os agradecimentos e exposição do produto educacional, o qual foi projetado no quadro (Figura 5). Após uma breve explanação dialogada, justificando os motivos que levaram a sua construção e as bases teóricas que o fundamentam, foram distribuídas cópias da cartilha e entregue uma ficha de avaliação (Apêndice F) do produto educacional a cada participante.

Figura 5 – Momento de aplicação do produto educacional



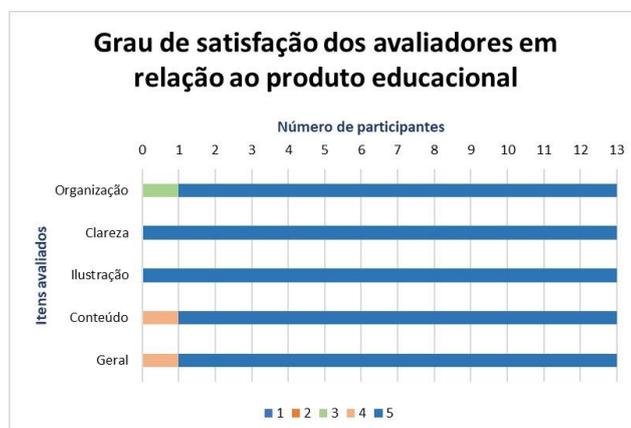
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sobre a avaliação de produtos educacionais direcionados a professores, Leite (2018) considera necessário que seja realizada de forma coletiva e com base em critérios previamente definidos. Definimos esses critérios a partir das orientações emitidas pela editora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) para autores que desejam submeter cartilhas para avaliação. Cumpre ressaltar que o próprio material destaca que não há normas específicas sobre cartilhas (GIORDANI; PIRES, 2020).

Nesse sentido, foi avaliado o grau de satisfação dos participantes em relação à cartilha nos seguintes aspectos: quanto à organização, clareza e objetividade, adequação das ilustrações e relevância do conteúdo, numa escala de 1 a 5, onde 1 indicava insatisfeito e 5 indicava

totalmente satisfeito, com espaço para sugestões em cada item. O gráfico 6, abaixo, apresenta o grau de satisfação dos avaliadores em relação ao produto educacional.

Gráfico 6 – Grau de satisfação dos avaliadores em relação ao Produto Educacional



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Todos avaliaram que as informações da cartilha se apresentavam de forma clara e que as ilustrações estavam adequadas, indicando um grau máximo de satisfação em relação a esses itens. No que diz respeito à organização, 1 avaliador apresentou grau 3 de satisfação, mas não fez nenhuma sugestão de melhoria na ficha de avaliação; os demais manifestaram satisfação em grau máximo. No que tange ao conteúdo, um avaliador atribuiu nível 4 de relevância, mas também não teceu nenhuma justificativa; os demais consideraram o conteúdo 100% relevante. Acerca da satisfação com a cartilha, de uma forma geral, apenas 1 apresentou grau 4 de satisfação. Contudo, também não fez nenhuma indicação de aprimoramento. Todos afirmaram que a cartilha ajuda a refletir sobre os sentidos da integração no PROEJA e que contribui para a orientação de uma prática curricular docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nos campos destinados às sugestões, apenas quatro avaliadores utilizaram para fazer as seguintes considerações:

A cartilha ajuda muito e instrumentaliza os professores do PROEJA. Veio no momento oportuno. Já sentia muita inquietação dos professores nesse aspecto. Cartilha ótima e oportuna (Coordenadora).

O trabalho desenvolvido pela professora Giselli Cavalcanti parte de um ponto relevante e crucial na educação desenvolvida nas turmas do PROEJA: a integração curricular. Posto que são escassos os materiais didáticos adequados ao público da EJA. O quadro se torna ainda mais complexo quando se trata de uma modalidade que une a formação geral básica à formação profissionalizante. Como integrar os diferentes saberes dando-lhes significado e de forma palatável a um público tão desafiador? Essa questão só poderá partir de um olhar para dentro. Este trabalho, ora apresentado, nos traz a reflexão para a nossa realidade em sala de aula, nossos desafios didáticos, metodológicos e sociais. Através dos dados bibliográficos trazidos na

pesquisa, podemos entender a proposta do curso do PROEJA através das lentes dos teóricos e das políticas públicas que visam resgatar do abandono intelectual aqueles que por razões diversas tiveram que abandonar cedo os bancos da escola (Docente da formação geral participante da pesquisa).

A pesquisa apresentada sobre o ensino integrado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com ênfase no PROEJA é de suma importância, pois a mesma nos faz refletir e melhorar nossa prática pedagógica em relação ao ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Ao término da pesquisa, eu, como educador, passei a ter uma nova visão sobre o trabalho docente no PROEJA (Docente da formação geral).

Produto Educacional finalizado com organização. Objetivos claros com relação as metas trabalhadas. Ilustrações bem elaboradas. De acordo com os conteúdos apresentados, nos mostram que os objetivos propostos foram bem trabalhados. Este Produto Educacional foi desenvolvido com base na busca de uma Educação Transformadora para poder, assim, minimizar as dificuldades encontradas na integralização do processo ensino aprendizagem, na busca de uma proposta significativa (Docente da área técnica participante da pesquisa).

Durante a aplicação, algumas manifestações foram verbalizadas. A coordenadora do PROEJA enfatizou a sua preocupação quando soube que realizaríamos uma pesquisa com os docentes, pois não conhecia nenhuma literatura sobre o Programa, o que dificultaria o trabalho. Uma professora destacou a importância da pesquisa desenvolvida, pois um material construído com base na realidade das instituições pesquisadas trazia uma motivação para a leitura.

Desse modo, diante das considerações registradas pelos avaliadores no formulário e das manifestações positivas durante a aplicação do produto, enfatizando a relevância do material, pois atendia a uma necessidade dos professores em compreender o que é a integração no PROEJA, acreditamos que a cartilha tenha contemplado aos três eixos indicados por Kaplún (2003).

A última etapa relacionada ao produto consiste na sua validação, a qual será realizada pela banca de avaliação no momento da defesa desta dissertação, conforme indicado no Art. 17 do Regulamento do Programa²³.

²³ O Regulamento do ProfEPT encontra-se disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 02 mar. 2021.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional confluem para o assistencialismo e tem sido determinada pelas necessidades do mercado. Quando o Estado decide alfabetizar o adulto, não é visando a sua emancipação humana, mas a sua utilidade para o setor produtivo, que se transforma e passa a exigir o domínio desse conhecimento. Os Institutos Federais, entretanto, ao longo da história, se consolidaram como centros de excelência na oferta de Educação Profissional, o que conferiu destaque ao PROEJA quando este adentrou às escolas federais.

Esse Programa foi concebido visando superar esse caráter assistencialista e a efemeridade dos programas destinados a essa modalidade de ensino, ao integrar Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA. Mais do que isso, o PROEJA apresenta uma proposta de formação para a classe trabalhadora que lhe permita compreender as contradições nas quais se estrutura a sociedade capitalista. Não à toa essa incumbência foi delegada à Rede Federal, pois é detentora de uma estrutura com grande potencial para a efetivação de práticas pedagógicas integradoras.

O próprio Decreto que instituiu o Programa expressa uma contradição ao prever em sua oferta a forma concomitante, acentuando os desafios da formação integral. No entanto, ter uma estrutura física e profissionais qualificados não é suficiente para que essa proposta se efetive. Assim como admitir a oferta de concomitância não inviabiliza práticas cuja perspectiva seja a formação omnilateral. O que é indispensável é o compromisso ético-político dos atores envolvidos. Compromisso este, que foi negado por muitos docentes ao não participarem das formações propostas pela SETEC, conforme nosso estudo exploratório revelou, pois para se trabalhar com a EJA é preciso conhecer as suas especificidades.

Ao decidirmos discutir sobre o ensino integrado no âmbito do PROEJA/FIC, na oferta de concomitância externa, já tínhamos dimensão do desafio que abraçamos, haja vista a complexidade da temática, mesmo quando considerada no contexto do Ensino Médio Integrado, dados os limites da sociedade capitalista. Ao tomarmos como lente de investigação empírica os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica ainda pouco discutida nos cursos de formação de professores, pouco utilizada nas pesquisas que abrangem o PROEJA e de profunda densidade teórica, esse desafio foi intensificado.

Entendemos, entretanto, que só essa teoria poderia dar conta de desvelar o nosso objeto de estudo em sua essência, contribuindo para a possibilidade de efetivação do ensino integrado, independentemente do tipo de oferta. Isso foi percebido assim que observamos que se as

discussões sobre o ensino integrado recaírem na necessidade obrigatória de um trabalho desenvolvido a partir da junção de professores engajados em atividades de projetos, além de não atacar o problema da fragmentação de frente, corre-se o risco de gerar apenas frustração nos professores que atuam em cursos concomitantes, pois as condições objetivas inviabilizam uma integração nessa perspectiva.

Em nosso estudo isso foi evidenciado quando metade dos docentes não soube informar a frequência com a qual os professores das duas instituições se reuniam e a terça parte afirmou que essa articulação não ocorre. Como reflexo dessa desarticulação, os professores que acumulavam menos de um ano de experiência no PROEJA, não tinham conhecimento de que esse Programa articula Educação Profissional e Educação Básica, ou seja, desconheciam princípios fundamentais que o embasam. Contudo, essa desarticulação ainda não é suficiente para responder a nossa questão de estudo: Qual a concepção de integração que orienta a prática curricular desses docentes e a sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica?

Isso porque o sentido de integração que orientou o desenvolvimento desta pesquisa parte do princípio de que a realidade é um todo estruturado, se queremos desvelá-la em sua essência, é preciso saturá-la com ricas determinações. Toma como base a categoria totalidade presente no método materialista histórico-dialético, no qual a visão de conjunto não se dá pela soma das partes, mas pela capacidade de perceber as articulações existentes entre elas. Isso não é um processo imediato. Demanda um longo trabalho pedagógico sistemático e intencional, cujo ponto de partida é a definição de conteúdos para compor o currículo escolar com base no que é universal.

E mais, entende que essa visão de conjunto nunca será o todo, pois há sempre algo que não conseguimos captar num determinado momento. Assim, as sínteses serão sempre provisórias, mas não elide nosso esforço em construí-las se quisermos transcender a aparência fenomênica dos fatos. Desse modo, a discussão sobre o ensino integrado não deve ter como foco a junção de profissionais de diversas áreas, mas sim uma abordagem que leve em consideração a historicidade do conhecimento e o seu caráter ontológico.

Entendendo que esse é o caminho mais seguro para a investigação de qualquer fenômeno, nos propusemos a analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular de docentes que atuam nos cursos PROEJA/FIC pesquisados e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

O trajeto que percorremos foi guiado pelo entendimento de que a educação de jovens e adultos é tão importante quanto a educação de crianças e jovens em idade regular, por isso a

defesa de um currículo que tenha como centralidade o saber objetivo, em qualquer fase da vida humana, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica. Um Estado comprometido com uma educação verdadeiramente emancipadora deve considerar a educação de jovens e adultos como uma ação impreterível para a promoção humana e desenvolvimento da nação, haja vista a importância que estes exercem em seu meio social, contribuindo significativamente para esse desenvolvimento.

Nesse sentido, pudemos observar que, mesmo entre os docentes que desconheciam os Projetos Pedagógicos dos Cursos e afirmaram não haver articulação entre os professores das duas instituições, o discurso que alguns teciam sobre as suas práticas e a prioridade que atribuíam aos conteúdos escolares para o desenvolvimento da autonomia dos educandos, nos levaram a inferir que se relacionavam com a perspectiva de formação omnilateral preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, os dados revelaram, também, que a maioria dos professores, por desconhecerem que o Programa articula as duas formações, geral e específica, concebiam a integração numa perspectiva relacionada à inclusão, mas orientada por um viés assistencialista. Isso reverbera em uma prática que reconhece as especificidades dos educandos da EJA, mas acaba relativizando a importância do conhecimento sistematizado em função dessas peculiaridades. Passa-se a dar centralidade aos conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos, impossibilitando a elevação da consciência a níveis mais elevados, condição necessária para uma formação que tem como horizonte a omnilateralidade.

Nessa direção, o pressuposto anunciado na introdução desta dissertação de que a propalada concepção hegemônica de interdisciplinaridade como sinônimo de trabalho em parceria, associada à defesa de um currículo centrado nos interesses do aluno empírico pode obstaculizar uma prática curricular docente na perspectiva da omnilateralidade, foi confirmado parcialmente nesta pesquisa, uma vez que o elemento da interdisciplinaridade não teve ênfase. Provavelmente pelo fato de as condições objetivas já anularem essa possibilidade, retratada pela ausência de articulação entre esses docentes, conforme já pontuamos.

Entretanto, foi observado que os próprios professores reconhecem a necessidade de que sejam criados espaços para momentos de reflexão sobre a prática docente no PROEJA e que as escolas não contam com nenhum material que oriente uma formação nessa perspectiva. A partir dessa demanda, elaboramos um produto educacional, no formato de cartilha, o qual possibilita uma reflexão sobre um conceito basilar do Programa, que é a integração, e permite uma primeira aproximação teórica com a PHC, podendo ser utilizada como recurso didático pelos gestores, coordenadores e professores em seus processos de formação continuada.

A impossibilidade do comparecimento dos professores do IFPE para o momento presencial referente à avaliação da cartilha retrata uma das limitações desta pesquisa. Reconhecemos, entretanto, que esses limites foram agravados pelo contexto pandêmico causado pela Covid-19, obrigando-nos a seguir novas rotas. Apesar dos limites impostos pela pandemia, entendemos que a nossa pesquisa se tornou ainda mais relevante a partir do momento que a nossa entrada em campo provocou movimentos por parte dos docentes a fim de compreenderem o Programa e que as entrevistas realizadas e a socialização da cartilha contribuíram para essa reflexão inicial.

Ademais, reconhecemos o caráter inconcluso da nossa pesquisa e lançamos o seguinte questionamento para pesquisas futuras: Qual deve ser o conteúdo dos cursos de formação continuada para professores do PROEJA a fim de que estes possam exercer uma prática orientada pelo princípio da totalidade?

Entendemos que, apesar do PROEJA representar um avanço nas políticas educacionais para a EJA, com investimento na elaboração de documentos norteadores, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas nesse campo e investimento na formação docente, além de um efetivo monitoramento, a não continuidade dessas ações acabaram fragilizando a efetivação de princípios fundamentais do Programa, como o ensino integrado. Assim, esse continua sendo o maior desafio do PROEJA, agravado, atualmente, pela reforma do Ensino Médio, que vai na contramão da proposta de Ensino Médio Integrado.

No entanto, a fase atual é de resistência e já foi comprovado que há respaldo legal para resistir. Resta-nos saber se haverá também compromisso ético-político. Compromisso este, demonstrado em 2013, quando muitos representantes dos institutos federais rejeitaram a proposta de integralização entre o PROEJA e o PRONATEC apresentada pela SETEC. Isso não implica dizer que desprezamos a necessidade de um investimento financeiro sólido para a EJA, com fatores de ponderação equivalentes aos do ensino regular, para a efetiva promoção de uma educação de qualidade acadêmica e social.

Por fim, ressaltamos que as conquistas no campo da EJA sempre foram pautadas por mobilizações sociais. Luta-se pela sua inserção na legislação e, conquistando-a, é preciso vigilância constante para a sua efetivação. É preciso contar com a sensibilidade dos gestores dos diversos *campi* que, conhecendo as brechas legais, poderão continuar abraçando o PROEJA, o que implica em abraçar um projeto de educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa é também um ato de resistência e contribui para o fortalecimento desse Programa ao defender o ensino integrado a partir dos

princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Não há possibilidade de desenvolvimento omnilateral para a classe trabalhadora sem a socialização dos meios de produção, sem a superação da sociedade capitalista. E quem faz essa defesa é a PHC ao lutar pela socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. Permanência no proeja de um instituto federal: entre limites, demandas e possibilidades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2017. p. 1-14. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=21. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico da sociedade de classes: juventude e trabalho. p. 241-265. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.
- ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 04 set. 2020.
- ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultas. In: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica\ SECAD-MEC\UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BAPTISTA, Anderson José Lisboa; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Goiânia-GO. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3867.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2016.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BEZERRA, Italan Carneiro. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal-RN, v. 1, n. 18, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8177>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1487-proeja2006&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1488-proeja2007&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Assistência ao Estudante do Proeja. Diretrizes 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of_circular_n%C2%BA_21_2011_dpept_setec_mec.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 - Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2019. 19 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v.6, n.2, p.179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/57618/34586>. Acesso em: 08 agosto 2020.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4447--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAVALCANTI, Giselli Kézia Oliveira; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Integração curricular no PROEJA: um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd 2006-2017. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e180121, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1801. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1801>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino médio: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 13 dez. 2022.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio; Lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2011. p. 01-09. Disponível: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 17 fev. 2020.

DOWBOR, Ladislau *et al.* **Projeto política nacional de apoio ao desenvolvimento local**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2006. Disponível em: <http://www.dowbor.org/06dlfinal.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DUARTE, Newton. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. p. 77-88. *In*: OLIVEIRA, Betty (Org.); DUARTE, Newton. **O compromisso político do educador no ensino da matemática**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, LM.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Educação e teorias da resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989. Disponível em: [https://stream2.docero.com.br/pdf_dummy/eyJpZCI6IjI4NzI5NjMiLCJuYW11IjoiUmV2aXN0YSBFZHVjYVx1MDBIN1x1MDBIM28gJiBSZWFSaWRhZGUGNiIsImV4dGVuc2lvbi6InBkZiIsImNoZW5rc3VtX2lkIjoiMTA2MDQ2ODEifQ](https://stream2.docero.com.br/pdf_dummy/eyJpZCI6IjI4NzI5NjMiLCJuYW11IjoiUmV2aXN0YSBFZHVjYVx1MDBIN1x1MDBIM28gJiBSZWFSaWRhZGUGNiIsImV4dGVuc2lvbi6InBkZiIsImNoZW5rc3VtX2lkIjoiMTA2MDQ2ODEifQ.). Acesso em: 22 mar. 2020.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em 27 mar. 2020.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 21 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Adriano Vargas. Um olhar sobre a educação de jovens e adultos. *In*: FREITAS, Adriano Vargas. (org.). **Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: [1191.pdf](#) (fiocruz.br). Acesso em: 12 jan. 2021.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues Lima. EJA ensino médio e educação profissional possibilidades e limites no PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-702%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, Lênin Tomazett; ALVES, Miriam Fábila. O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1009%20res.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Anney Tojeiro; PIRES, Priscila A. Borges Ferreira. **Normas editoriais: orientações aos autores**. Cartilhas. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/editora-docs/livraria/16770-editora-uenp-normas-editoriais-orientacao-aos-autores-cartilhas/file>. Acesso em: 12 out. 2021.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2007. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-2874-int.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GOMES, Hélica Silva Carmo; BATISTA, Eraldo Leme. Educação para a práxis: contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação profissional. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (orgs.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HEEREN, Marcelo Velloso; SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 13, n. 10, p. 1-19, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61995>. Acesso em: 18 ago. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; IVO, Andressa Aita. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-993%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. p. 19-33. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/25642183/japiassu-hilton-interdisciplinaridade-e-patologia-do-saber>. Acesso em: 31 dez. 2020.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *In*: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timoty Denis. (org.). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Termo de convênio de cooperação técnica nº 1/2012**. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/termo-de-convenio-de-cooperacao-tecnica-no-01-2013_ifpe-see.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2014-2018**. Recife, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto Pedagógico Curso de Qualificação Profissional em Agricultor Familiar – PROEJA**. Barreiros, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto Pedagógico Curso de Qualificação Profissional em Auxiliar Técnico em Agropecuária – PROEJA**. Barreiros, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto Pedagógico Curso de Qualificação Profissional Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças – PROEJA**. Barreiros, 2014c.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 03 nov. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

LEAL, Zaíra F. de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2006. p. 1-18. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1324>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. p. 80-95. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>. Acesso em: fev. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38, 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Nereide da Silva Duarte (orgs.) O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares*: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MASSON, Giselle. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/428?show=full>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MESQUITA, Afonso Mancuso. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a escola de Vigotski. p. 147-179. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (orgs.) Pedagogia histórico-crítica*: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. p. 9-29. *In: MINAYO, M. C. de S. (org.) Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *In: TV escola: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim 16, Rio de Janeiro, set. 2006.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal-RN, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 28 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. *In: MACHADO, Maria Margarida (Org.) Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2450>. Acesso em 25 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 114-129, maio, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/914>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES**, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 25 mar. 2020.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Especialização PROEJA CEFET – RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_690.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Betty. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. p. 11-45. *In: OLIVEIRA, Betty (org.); DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, Betty. As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 29-46, jan./jun. 1993. Disponível em: <https://bityli.com/jEQEZ>. Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. p. 61-84. *In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. (orgs.). Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2007.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia. Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. *In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. Anais [...]*. Campinas-SP: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ*, 1., Paraná, 2008. **Anais [...]**. Paraná: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado**. *In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 5. Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2014.
REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira. Educação de pessoas jovens e adultas: tensão entre o processo de emancipação e regulação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008,

Caxambu-MG. **Anais**[...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. p. 1-5. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas-tensao-entre-o-processo-de-emancipacao-e>. Acesso em: 06 maio 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ. Ver. [online]**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-595, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 maio 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250021.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Conferência de encerramento. *In: Congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Gravação sonora.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Coleção educação contemporânea. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador-BA, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 27 dez. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. (palestra) Santa Maria, 13 maio 2020. Disponível em: <https://farol.ufsm.br/transmissao/live-a-pedagogia-historico-critica-na-educacao-do-campo>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2012. p. 1-17. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1986_int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. Oficinas de integração: uma história feita a várias mãos. *In: SILVA, Adriano Larentes da. (Org.). Oficinas de integração: vivências de sala de aula no Ensino Médio Integrado*. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Loader/48627/epub/0?keep=False>. Acesso em: 7 out. 2020.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In: MOLL, Jaqueline et. al. (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. p. 35-61. *In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Dissertações defendidas no âmbito do ProfEPT contemplando o PROEJA

Nº	Título	Autor	Objetivo	Instituição	Ano
1	Mulheres na EJA/EPT (PROEJA): uma aproximação a partir das histórias de vida	Aline Severo da Silva	O objetivo da pesquisa foi compreender os motivos que tornaram possível a retomada dos estudos e se há relação entre estes e suas representações acerca de gênero e trabalho.	IFSul	2020
2	O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação: contribuições de pesquisas com fontes históricas para a formação de discentes do curso técnico em guia de turismo/proeja	Adao Jose Bourguignon Vedova	Investigar as contribuições de oficinas de práticas de pesquisas de fontes históricas, para a formação e atuação profissional dos discentes desse curso.	IFES	2019
3	Sociologia no ensino médio regular e no proeja: a música como recurso metodológico na voz dos professores e dos estudantes	Carolini de Souza Vilela Correia	Investigar o ensino de Sociologia e os recursos metodológicos usados para as aulas dessa disciplina no Ensino Médio Regular e no Proeja na Grande Florianópolis, destacando-se a música como um dos recursos possíveis	IFSC	2019
4	As necessidades informacionais de alunos do proeja: o uso de uma revista-guia como produto educacional no espaço escolar	Gisele Machado da Silva	O objetivo principal da pesquisa foi favorecer o atendimento das necessidades informacionais de alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no espaço escolar referente ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus de Sertãozinho.	IFSP	2019
5	A importância da extensão para a educação de jovens e adultos no ensino profissional e tecnológico	Jessica dos Reis Lohmann	A presente pesquisa buscou ressaltar a importância das ações de extensão vinculadas ao ensino e a pesquisa para a formação integral dos estudantes de um curso técnico em estética que atrela a educação de jovens e adultos (EJA) ao ensino profissional e tecnológico (EPT) através do programa Proeja.	IFFarroup	2020
6	Por que ficam os que ficam? permanência e desistência de estudantes do proeja do instituto federal de sergipe campus aracaju	Juliane Dos Santos	Investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Sergipe (IFS) Campus Aracaju.	IFS	2020
7	Formação profissional: os sentidos que emergem das histórias de vida de discentes do proeja	Jordane Lima Dias	Investigar os sentidos de formação profissional que emergem das Histórias de Vida de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como fundamento para uma proposta de formação.	IFAM	2020

Nº	Título	Autor	Objetivo	Instituição	Ano
8	Um olhar psicopedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem na eja: propondo uma seqüência didática	Rosana Machado De Jezus	Compreender quais são as principais dificuldades e desafios no processo de ensino-aprendizagem no contexto do Proeja - Curso de Ensino Médio integrado à formação profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Técnico em Administração, no IFRS, Campus Porto Alegre	IFRS	2019
9	PROEJA no IFPR: ações de expansão e fortalecimento	Silvia Renata Sakalauskas	Analisar as práticas desenvolvidas no ano de 2017 pelos gestores e equipe pedagógica dos campi, com vistas nas ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA no Instituto Federal do Paraná	IFPR	2019
10	Narrativas dos sujeitos do PROEJA do curso secretariado do IF Sul câmpus Venâncio Aires	Ruti Angela Barbosa Oliveira	Desvelar quais foram as motivações que levaram os estudantes do Proeja Secretariado do Câmpus IF Sul Venâncio Aires – formandos 2018, a permanecerem no curso, estimulando-os a chegarem com êxito à etapa final, apesar dos desafios enfrentados.	IF Sul	2020
11	Escrita de resenhas no PROEJA: uma proposta de ensino interdisciplinar articulando português e biologia	Sandra Maria da Costa Lima	Desenvolver uma proposta de ensino interdisciplinar articulando a língua portuguesa e a biologia através da leitura de obras que enfoquem parte específica do conteúdo Ecologia seguidas da escrita de resenhas que reflitam a compreensão e a crítica ao conteúdo abordado.	IFRN	2019
12	A cultura do consumo do século XXI: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da matemática no PROEJA	Venaide Maia Dantas	“Problematizar e promover a discussão, através de uma proposta de ensino, sobre a cultura do consumo do séc. XXI	IFRN	2019
13	Ensino de Língua portuguesa no PROEJA: uma proposta de ensino do relatório de aula prática	Monick Munay Dantas da Silveira Pinto	O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver uma proposta de ensino desse gênero, como forma de contribuir para a formação acadêmica e profissional do aluno do PROEJA.	IFRN	2019
14	Ensino híbrido: estações de leitura e produção textual	Marta Rodrigues da Silva Dias	A dissertação não estava disponível, apenas o produto.	IFES	2019

Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados extraídos do Observatório ProfEPT, 2021.

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
campus Olinda
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para maiores de 18 anos ou emancipados – Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Giselli Kêzia Oliveira Cavalcanti, residente no Condomínio Park Residencial Mar de São José, 216, Gameleira, São José da Coroa Grande-PE, CEP: 55565-000, telefone: (81) 98557-4221 e e-mail: gisellicavalcanti@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação da Profª, Drª. Edlamar Oliveira dos Santos, telefone (81) 99641-6264, e-mail: edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa apresentará uma abordagem qualitativa e tem como objetivo primário analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular docente no âmbito do PROEJA/FIC e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, elencamos como objetivos secundários: relacionar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) aos pressupostos teóricos do PROEJA; investigar a concepção de integração que orienta a prática curricular docente e elaborar uma cartilha que possibilite uma reflexão sobre o conceito de integração à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.
- Para a construção dos dados empíricos serão aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas aos docentes do IFPE/*campus* Barreiros e da EREMPJANJ que atuam nos cursos PROEJA/FIC ofertados em regime de parceria. Os dados serão analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e servirão para a construção de uma cartilha, que

que

será elaborada em diálogo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica a fim de proporcionar uma reflexão sobre o sentido da integração no contexto do PROEJA à luz dessa teoria. A cartilha será socializada e avaliada pelos participantes (os docentes) da pesquisa, contribuindo para o seu aprimoramento. Salientamos que, devido ao contexto pandêmico causado pelo novo Coronavírus, os questionários serão aplicados via Google Forms, o qual será acompanhado do link para download deste termo, de modo que o participante possa ficar com uma cópia, assim como autorizar a sua participação ao assinalar o campo: aceito participar. As entrevistas e o momento de socialização e avaliação da cartilha serão realizados pelo Google Meet ou outra ferramenta que possibilite uma interação síncrona, não sendo descartada a possibilidade de serem realizados presencialmente, caso haja condições sanitárias adequadas para isso.

- O período de participação do (a) voluntário (a) na pesquisa será de maio a outubro de 2020. O número de visitas ou contatos estabelecidos dependerá da disponibilidade dos participantes e do calendário escolar das instituições, não sendo definido previamente. As entrevistas serão agendadas e terão uma duração máxima de 90 minutos, podendo ocorrer pelo Google Meet ou em um ambiente reservado da instituição a qual o participante desenvolve suas atividades, cujo anonimato será garantido.
- RISCOS: Em virtude do caráter estritamente pedagógico da proposta de investigação aqui apresentada, consideramos os riscos mínimos para os participantes. No entanto, prevemos que possa haver desconforto por parte de alguns participantes ao exporem suas concepções durante a realização de uma entrevista gravada. No intuito de amenizar esse tipo de desconforto, reforçaremos o viés exclusivamente pedagógico deste estudo, informando que não há respostas certas ou erradas e que o anonimato é garantido. Tomaremos também o cuidado de estabelecer uma conversa inicial a fim de proporcionar um clima descontraído e acolhedor. Caso permaneça o desconforto, pedimos que o participante comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, sendo possível a retirada do (a) voluntário (a) da pesquisa, desde que manifeste esse interesse. Assim, serão adotadas medidas de precaução e proteção para que os participantes da pesquisa não venham a sofrer nenhum tipo de dano, seja ele material ou imaterial, de forma que não há danos previsíveis. No entanto, como orientam as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos pode acarretar danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano. Desse modo, caso ocorra, a pesquisadora se compromete em procurar mecanismos para solucionar ou minimizar os danos, mantendo o diálogo com os participantes e procurando auxílio em redes de apoio, como por exemplo, no Sistema Único de Saúde. Além disto, fica prevista indenização, em caso de comprovação de dano.
- BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: Esta pesquisa irá gerar um produto educacional (no formato de cartilha) sistematizando informações que possam elucidar o conceito de integração à luz da PHC e servir de orientação para o exercício de uma prática curricular docente, cuja perspectiva seja a formação omnilateral. A cartilha (em formato PDF) será compartilhada (por e-mail) com os participantes da pesquisa e também ficará uma cópia física em

cada instituição pesquisada, conforme a Resolução CNS 466/12.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e entrevistas), ficarão armazenados em hardware próprio, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, bem como não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar. No entanto, se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FAFIRE no endereço: (Av. Conde da Boa Vista, 921 - Boa Vista, Recife - PE, 50060-002, Telefone: (81) 2122-3500; e-mail: comitedeetica@fafire.br.

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____ abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo: **Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

aceito participar

não aceito participar

APÊNDICE C: Questionário

**Prática curricular docente no PROEJA/FIC:
contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica
para a formação omnilateral**

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti
Profª. Drª. Edlamar O. dos Santos (Orientadora)



QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral", cujo objetivo é analisar a concepção de integração que orienta a prática curricular docente no âmbito do PROEJA/FIC e sua relação com a formação omnilateral, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo IFPE/campus Olinda, e tem como pesquisadora responsável a Profª. Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti que está sob orientação da Profª. Drª. Edlamar Oliveira dos Santos.

O presente questionário contém 18 perguntas (14 fechadas, 01 semiaberta e 03 abertas). Tem como finalidade traçar o perfil dos professores que atuam no PROEJA/FIC (concomitância externa) e levantar algumas informações acerca da temática em estudo. Sua participação é muito importante para que possamos prosseguir com a pesquisa.

Disponibilizamos, neste questionário, o link para download do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pela pesquisadora responsável, o qual visa assegurar seus direitos enquanto participante e informar sobre a natureza da pesquisa.

Para ler na íntegra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido basta clicar no link a seguir: <https://docs.google.com/uc?export=download&id=1V70UL-Bak13LYJx10a9cNdQR4GJh0QgIA>

CONTATO:
Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail: gisellicavalcanti@gmail.com e também pelo WhatsApp (81) 9 8557-4221.

[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Após ter lido o TCLE e ter tido a oportunidade de conversar e esclarecer as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo: Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. *

aceito participar

não aceito participar

Próxima
Página 1 de 3
Limpar formulário

**Prática curricular docente no PROEJA/FIC:
contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica
para a formação omnilateral**

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti
Profª. Drª. Edlamar O. dos Santos (Orientadora)



QUESTIONÁRIO

gisellicavalcanti@gmail.com [Alternar conta](#)

***Obrigatório**

Seção sem título

Nome

Sua resposta

1 - Qual a sua instituição? *

IFPE

EREM/PE

2 - Em qual ou quais cursos do PROEJA/FIC (concomitância externa) você atua? *

Agricultura Familiar

Auxiliar de Técnico em Agropecuária

Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças

3 - Indique o seu sexo. *

Feminino

Masculino

4 - Qual a sua idade? *

de 20 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

mais de 50 anos

5 - Qual a sua formação inicial? *

Sua resposta

6 - Qual a sua maior titulação? *

Superior

Especialização lato sensu

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Especifique o curso, caso não corresponda a sua formação inicial.

Sua resposta

7 - Há quanto tempo você atua nesta instituição? *

menos de 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

de 21 a 25 anos

mais de 25 anos

8 - Há quanto tempo você atua como docente do PROEJA? *

menos de 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos

9 - Você participou de alguma formação para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? *

Sim, sobre EJA.

Sim, sobre PROEJA.

Sim, sobre EJA e PROEJA.

Não.

10 - Assinale a alternativa que expressa a sua atitude ao selecionar os conteúdos * do seu componente curricular.

Seleciono os conteúdos que considero importantes para o estudante, independentemente de estarem associados ao cotidiano do aluno.

Seleciono os conteúdos que terão utilidade no cotidiano do aluno, pois é uma forma de motivá-lo.

Outra

Caso tenha assinalado outra, justifique descrevendo como realiza essa seleção.

Sua resposta

11 - Na sua opinião, como seria a prática de um professor baseada em características de uma prática integradora? *

Sua resposta

12 - Quais as dificuldades que você encontra no exercício da docência no PROEJA? *

Sua resposta

13 - O que você faz para tentar superar essas dificuldades? *

Sua resposta

14 - Com que frequência ocorre o processo de articulação com os professores da * outra instituição?

Anualmente

Semestralmente

Bimestralmente

Mensalmente

Não ocorre

Não sei informar

15 - Você colaboraria conosco participando de uma entrevista para * aprofundarmos essas questões?

Sim

Não

16 - Se sua resposta foi afirmativa para a questão anterior, como você prefere que essa entrevista seja realizada?

Presencialmente

Remotamente

17 - Você desejaria participar de um momento de socialização dos resultados * dessa pesquisa?

Sim

Não

18 - Se sua resposta foi afirmativa para a questão anterior, como você prefere que essa socialização aconteça?

Presencialmente

Remotamente

Voltar Próxima Página 2 de 3 [Limpar formulário](#)

**Prática curricular docente no PROEJA/FIC:
contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica
para a formação omnilateral**

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti
Prof. Dr. Edlamar O. dos Santos (Orientadora)



QUESTIONÁRIO

gisellicavalcanti@gmail.com [Alternar conta](#)

Agradecemos a sua contribuição!

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Voltar **Enviar** Página 3 de 3 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

 reCAPTCHA
[Privacidade](#) [Termos](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista - Docentes



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *campus Olinda* MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA

Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico- Crítica para a formação omnilateral

Roteiro de Entrevista

Data da entrevista:

Nome do entrevistado:

Componente curricular:

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES
Sobre o PROEJA	<p>Integração: No contexto do PROEJA, o que você entende por integração?</p> <p>Documentos: Você conhece algum documento orientador do Programa?</p> <p>Proposta: Na sua opinião, qual a proposta de formação humana do PROEJA?</p>
Prática curricular docente	<p>Papel do professor: Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>Integração: Como você realiza a integração?</p> <p>Conteúdo: Quais os critérios que você adota ao selecionar os conteúdos do seu componente curricular? Que tipos de materiais utiliza? Como organiza esses conteúdos? Como você dialoga com as demandas dos estudantes e da realidade como um todo?</p> <p>Abordagem: Poderia fazer um breve relato de como você aborda os conteúdos em sala de aula?</p> <p>Avaliação: Qual a forma de avaliação adotada?</p> <p>Dificuldades: Quais as dificuldades que você encontra no exercício da docência no PROEJA?</p>
Sobre o aluno	<p>Formação: Para você, qual a importância do PROEJA na formação dos estudantes?</p> <p>Caracterização: Como você caracteriza o perfil dos estudantes do PROEJA?</p> <p>Papel do aluno: Na sua opinião, qual o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem?</p>

APÊNDICE E: Produto Educacional



Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (ProfEPT)



ENSINO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

REFLETINDO SOBRE A INTEGRAÇÃO NO ÂMBITO DO PROEJA/FIC OFERTA DE CONCOMITÂNCIA EXTERNA

ROTEIRO E ORGANIZAÇÃO
Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti

ORIENTAÇÃO
Prof^a. Dr^a Edlamar Oliveira dos Santos

DIAGRAMAÇÃO
Clebson Gama

IFPE - campus Olinda
2022

Descrição Técnica



Origem do
Produto
Educativo

Dissertação intitulada Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a formação omnilateral

Área de
Conhecimento

Ensino

Público-alvo

Docentes, Coordenadores, Gestores

Finalidade

Proporcionar uma reflexão sobre o conceito de integração, contribuindo para uma prática curricular docente cuja perspectiva seja a formação omnilateral à luz da PHC.

Categoria

Cartilha

Registro do
Produto/ano

Biblioteca Carolina Maria de Jesus,
IFPE - Campus Olinda, 2022.

Idioma

Português; Brasil.

Construção



Como é bom aprender
E coisas novas descobrir
Para além de teorizar
Vamos todos contribuir
Precisamos humanizar
E a práxis construir

Não ignoremos os contrários
Pensemos dialeticamente
Negar não é rejeitar
Muito menos fetichizar
Mas superar e evoluir

Apropriando e objetivando
É o conhecimento se consolidando
Numa relação que não tem fim

A educação se mantém dual
Com o objetivo de alienar
Pois o trabalhador omnilateral
A elite não quer formar

Sabe bem o "perigo"
Da formação de uma massa crítica
Capaz de questionar as contradições
De um sistema capitalista

Não se deixe contaminar
Por um discurso dominador
É bem provável que você seja o escravo
E não o senhor

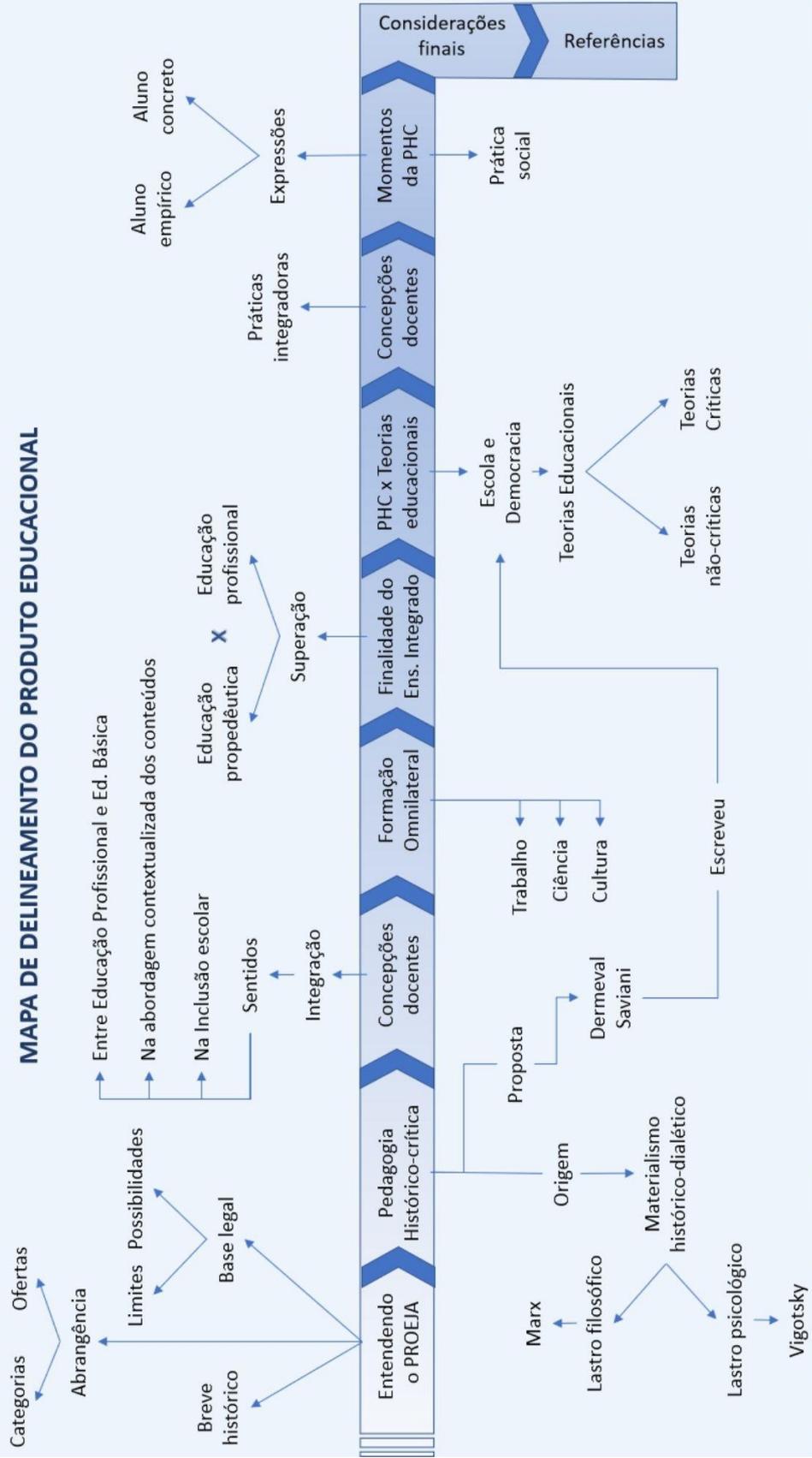
Sejamos, então, multiplicadores
Em espaços formais ou não
De práticas reflexivas que promovam
Uma formação humanística e integral
Capaz de minimizar esse mal

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti

SUMÁRIO

Mapa de delineamento do Produto Educacional	5
Apresentação	6
Entendendo o PROEJA	7
Concepções iniciais dos professores do PROEJA sobre integração	15
Sentidos da integração	17
Trabalho, ciência e cultura	18
Finalidade do ensino integrado	22
Como promover uma educação orientada a essa finalidade para estudantes do PROEJA?	22
Como a EJA pode dialogar com a EPT? Quais as contribuições de uma e de outra?	24
Situando a PHC no contexto das teorias educacionais	25
Aluno empírico e aluno concreto	31
Momentos do método histórico-crítico	33
Como se posicionam professor e aluno em relação à prática social?	34
Considerações finais	36
Referências	37

MAPA DE DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Apresentação



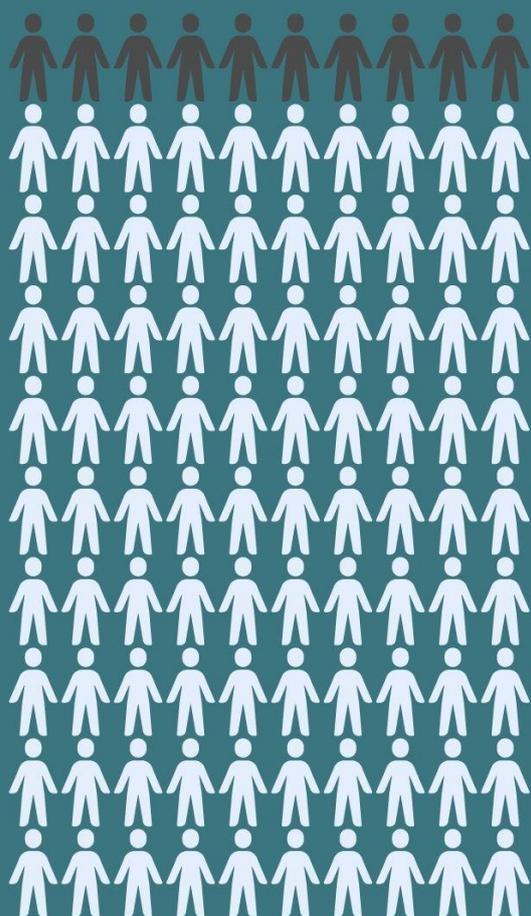
Este produto é fruto da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Prática Curricular Docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFPE/campus Olinda.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA) é considerado um projeto contra hegemônico pela proposta de formação humana integral que traz em seu bojo, contrastando com as políticas de cunho assistencialista que historicamente marca a educação de jovens e adultos.

Esta cartilha foi elaborada na perspectiva de proporcionar uma reflexão sobre o conceito de integração inerente ao Programa, visando contribuir para a orientação de uma prática curricular docente cuja perspectiva seja a formação omnilateral à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Entendemos, entretanto, que a cartilha permite apenas uma primeira aproximação com essa teoria, demandando aprofundamento por parte do leitor em outras fontes.

Salientamos que esta cartilha foi avaliada satisfatoriamente por profissionais da área, podendo ser utilizada como recurso em espaços de formação.

Entendendo o PROEJA



O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual restringia sua oferta à Rede Federal de Educação e ao Ensino Médio, determinando uma reserva mínima de 10% das matrículas para o Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).



<https://madinbrasil.org/2022/04/as-funcoes-do-sistema-de-saude-mental-sob-o-capitalismo/>

O PROEJA se apresenta como produto de uma luta histórica de educadores, e demais setores da sociedade civil, comprometidos com uma formação para a classe trabalhadora que supere o caráter assistencialista e a efemeridade dos programas destinados a esse público. Pressupõe uma formação que permita ao trabalhador sua inserção no mundo do trabalho e a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural, identificando as contradições na qual está estruturada a sociedade capitalista.



Fonte: https://vermelho.org.br/wp-content/uploads/2019/10/luta_de_classes121525.png

Abrange cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) - articulando educação profissional com educação básica nos níveis Fundamental e Médio - e cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), cuja finalidade é a formação de técnicos de nível Médio. Além disso, prevê a oferta integrada (onde formação geral e específica se desenvolvem na mesma instituição, com matrícula única) e a oferta concomitante, que pode se configurar como concomitância interna (quando o aluno estuda numa única instituição, mas tem matrículas distintas) ou concomitância externa (quando desenvolvida em parceria com outra instituição). A figura, abaixo, sistematiza essas informações.

Abrangência do PROEJA



Fonte: Autoria própria (2021)



Educação
Profissional

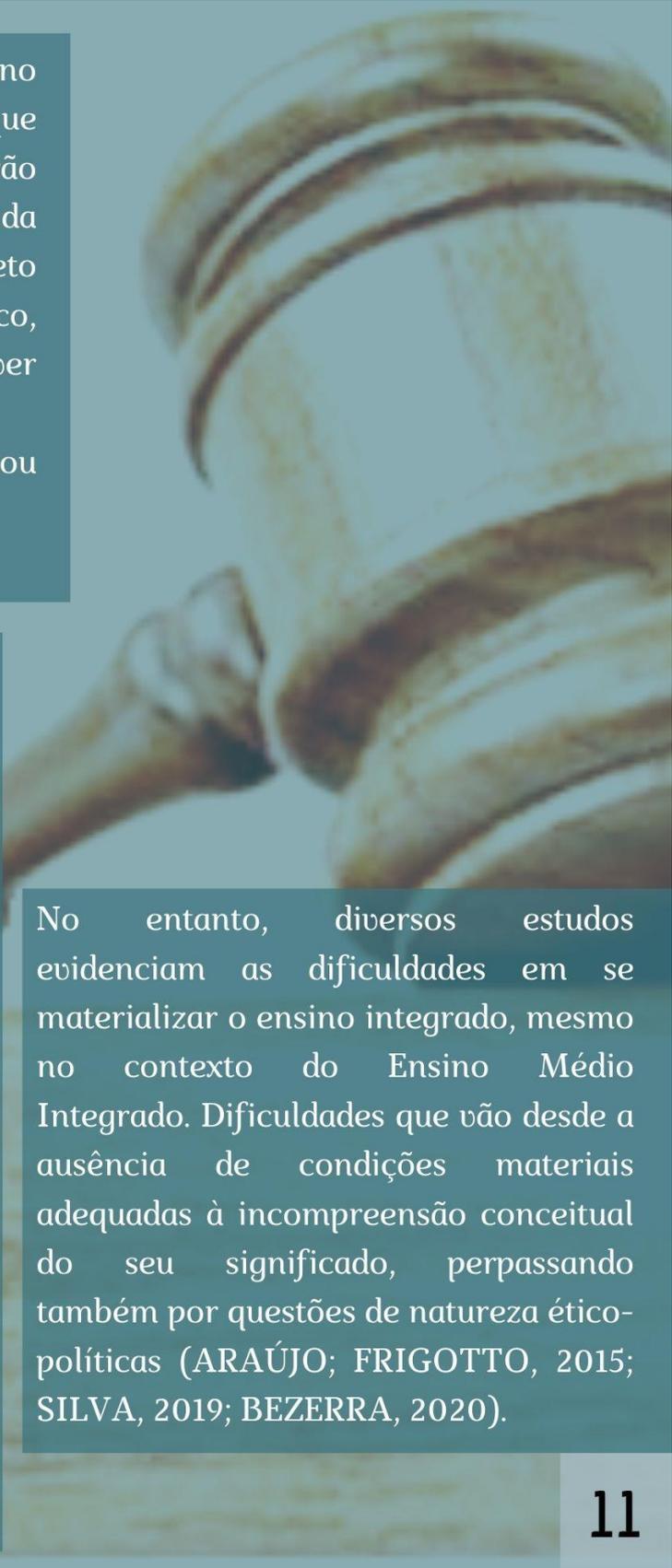
PROEJA

Programa Nacional de
INTEGRAÇÃO da
Educação Profissional
à Educação básica na
modalidade EJA



Educação de jovens
e adultos

A integração é um conceito basilar do PROEJA, anunciado já em sua denominação. Cabe indagar qual ou quais os sentidos dessa integração. Trata-se apenas de articular Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA, seja por meio da oferta integrada ou concomitante? Ou essa integração pressupõe a existência de um currículo também integrado, cuja formação geral e específica estão imbricadas?



O Decreto nº 5.840/2006, no § 4º do seu Art. 1º, prevê que os cursos do PROEJA deverão ser ofertados “a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006).

Em consonância com a legislação posta, o Documento Base, elaborado para orientar a sua implementação, vem corroborar que a integração mencionada alude ao currículo e que mesmo na oferta de concomitância externa há de se empreender energia para a elaboração de uma proposta curricular integrada, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2007).

No entanto, diversos estudos evidenciam as dificuldades em se materializar o ensino integrado, mesmo no contexto do Ensino Médio Integrado. Dificuldades que vão desde a ausência de condições materiais adequadas à incompreensão conceitual do seu significado, perpassando também por questões de natureza ético-políticas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; SILVA, 2019; BEZERRA, 2020).



Fonte: <https://jornaltribuna.com.br/wp-content/uploads/2021/08/post14-imag3.jpg>

É notório que os limites impostos pela oferta de concomitância externa acentuam esses desafios. Podemos até dizer que esse tipo de oferta expressa uma contradição entre o Decreto nº 5.840/2006, que ao instituir o PROEJA prevê a possibilidade da concomitância externa, e o seu Documento Base (2007), que se inspira numa concepção de educação unitária gramsciana cujo trabalho manual e intelectual ocorrem simultaneamente. Importante é observar que essa contradição não se dá por acaso, ela é a marca emblemática do capitalismo que não nega o direito à educação, mas o concede conforme seus interesses.

Contudo, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que o ensino integrado não se restringe a um tipo de oferta da educação profissional de nível Médio. Trata-se de uma concepção de formação humana orientada ao desenvolvimento de suas máximas potencialidades, a qual deve perpassar qualquer nível ou modalidade de ensino. Isso implica dizer que é possível discutir o ensino integrado mesmo no contexto de uma oferta de concomitância externa.



Cabe-nos questionar se, apesar de todas as limitações institucionais e sem querer fetichizar a escola, seria possível criarmos alguma prática curricular que atenda aos anseios de uma proposta educacional inclusiva e transformadora para jovens e adultos trabalhadores. Será que nossas ações estão direcionadas para a formação de um sujeito omnilateral, isto é, uma formação que favorece o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, ou para fortalecer a ideologia burguesa?

Buscamos respostas a essas indagações no ilustre professor Dermeval Saviani, proponente da Pedagogia Histórico-Crítica, que ao defender um projeto educacional comprometido com a máxima socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, busca resgatar a verdadeira finalidade da escola no processo de humanização e libertação do sujeito, condição sine qua non para a justiça social. Essa teoria pedagógica toma como base as condições objetivas da escola e, ao considerar a necessidade de contextualização do conhecimento escolar, não se limita aos interesses do aluno empírico, mas sim do aluno concreto que é síntese de múltiplas determinações sociais (SAVIANI, 2013).



Fonte: <http://ministeriofama.org/portal/images/artigos/estudos/integrando.jpg>

Nesse sentido, partindo das concepções de docentes que atuam em cursos PROEJA/FIC (concomitância externa), esta cartilha visa proporcionar uma reflexão sobre o conceito de integração, contribuindo para uma prática curricular docente cuja perspectiva seja a formação omnilateral à luz da PHC.



Concepções iniciais dos professores do PROEJA sobre integração:

Como esse PROEJA é concomitante, por mais que parte dele seja realizada na escola do Estado, tem a parte técnica que é realizada no IFPE e esse é um dos pilares do instituto: a integração. Então, eu acho que, daquilo que eu percebo de integração no instituto como um todo, independentemente de ser apenas no PROEJA, é justamente essa integração do curso técnico com o curso básico.

(ODOCENTE D1).

Integração, na minha visão, é integrar os conteúdos, a dinâmica em sala de aula à realidade do aluno, pois, querendo ou não, é uma realidade diferente do regular

(DOCENTE D8).

Eu acho que integração é a questão do ensino. Dentro do Instituto Federal seria o ensino, pesquisa e extensão, mas no PROEJA a gente quase não tem extensão, quase não tem pesquisa praticamente [...]

(DOCENTE D2).

Eu acho que a parte da integração de aluno com o professor deve ser muito importante, visto que, se não houver uma integração eficaz, esse aluno tende a evadir da escola. Se não houver uma boa integração do aluno com o professor e também em relação a escola (é um conjunto), se eles não funcionarem de forma perfeita, não vai haver essa integração. Então, essa parte de integração é muito fundamental dentro da EJA.

(DOCENTE D5).

Podemos inferir que as concepções dos docentes traduzem a integração nas seguintes perspectivas:

da articulação entre Educação Profissional e Educação Básica

da abordagem contextualizada dos conteúdos

da inclusão escolar



Afinal, quais significados estão expressos na literatura acadêmica sobre INTEGRAÇÃO quando se passa a discutir a relação entre EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e EDUCAÇÃO BÁSICA?

Com raízes na educação socialista, a integração tem como perspectiva uma formação inteira, omnilateral, “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”.

(CIAVATTA, 2005, p. 3).

SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO

Para além da articulação entre educação profissional e educação básica, a integração vincula-se a um projeto de formação comprometido com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. E isso deve perpassar qualquer nível ou modalidade de ensino, demandando sua compreensão nos três sentidos assinalados por Ramos (2008):

1

Integração como uma concepção de formação humana (sentido filosófico - formação omnilateral).

2

Integração como articulação entre ensino médio e educação profissional (sentido ético-político - indissociabilidade entre educação profissional e educação básica).

3

Integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (relação entre parte e totalidade na proposta curricular).

TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA

Ramos (2008, 2014) e Frigotto (2012) colocam como condição para a formação omnilateral a integração dos três eixos fundamentais da vida e estruturantes da prática social:

TRABALHO

CIÊNCIA

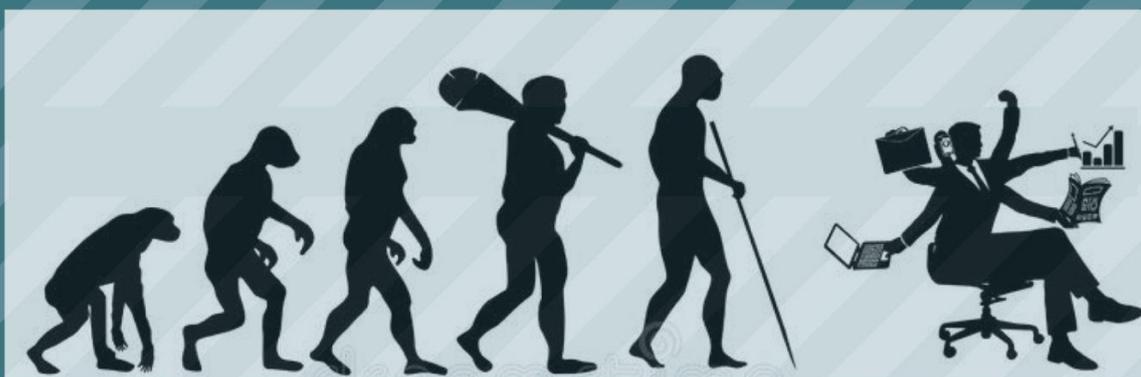
CULTURA

O TRABALHO não sendo entendido apenas no seu sentido histórico, como prática econômica, oriundo do modo de produção capitalista, mas, principalmente, no seu SENTIDO ONTOLÓGICO, como elemento que media as relações do homem com a natureza e promove CIÊNCIA e CULTURA.

“Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o TRABALHO como princípio educativo”
(RAMOS, 2008, p. 4).

O homem, ao se relacionar com a natureza por meio do **TRABALHO**, vai produzindo conhecimentos. A sistematização desses conhecimentos adquire o status de **CIÊNCIA**, pois passa a explicar um fenômeno para além da sua aparência imediata. Simultaneamente, o homem vai construindo valores éticos e estéticos que direcionam sua conduta na sociedade, ou seja, vai produzindo **CULTURA**.

Isso, no entanto, não ocorreu subitamente.



Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/b/evolu%C3%A7%C3%A3o-36153794.jpg>

“A capacidade de transformação da natureza pelo ser humano se desenvolveu consoante a um longo trajeto, até que a espécie humana começasse a adequar a natureza a si”
(GALVÃO; LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 44).

De acordo com a teoria social de Marx e Engels, o que o homem produz pela atividade social do trabalho é objetivado materialmente ou imaterialmente permitindo que as gerações futuras se apropriem dessa produção e realizem novas objetivações, garantindo o desenvolvimento contínuo e a universalidade do ser humano. Ao se apropriar dessas objetivações, o homem vai se tornando cada vez mais humano. No entanto, no sistema capitalista, a produção que é realizada pelo gênero humano não é disponibilizada de forma igualitária a todos os indivíduos singulares, ocasionando o que Marx denominou de ALIENAÇÃO do trabalho. Assim, o trabalho que ontologicamente humaniza passa a desumanizar aqueles que, apesar de participarem da produção, são impossibilitados de acessá-la.

(GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).



Fonte: <http://www.filosofiahoje.com/2013/11/alienacao-na-era-da-super-informacao.html>



Fpmt: <https://cienciaproletarialivre.com/2019/08/07/propriedade-privada-e-alienacao/>

É esse caráter histórico arraigado ao conhecimento, mas muitas vezes silenciado nas práticas pedagógicas, que possibilita o sujeito enxergar a realidade como uma construção histórica em desenvolvimento contínuo e recheada de contradições, podendo, portanto, ser superada, transformada.



Fonte: https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/fields/imagemLateral/noticias/2020/08/trabalhabilidade_.jpg

Para Saviani (2015, p. 286),
[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Portanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

(SAVIANI, 2015, p. 286)

FINALIDADE DO ENSINO INTEGRADO

FINALIDADE

A finalidade do ensino integrado é lançar as sementes para a superação da histórica dualidade entre educação propedêutica (direcionada à elite) e educação profissional (destinada à classe trabalhadora), ao incorporar o trabalho intelectual ao trabalho manual. É possibilitar a formação de cidadãos que produzem, mas com potencial para serem também dirigentes da sociedade e não apenas dirigidos, conforme assinalava Gramsci (1982) em sua proposta de educação unitária.



**Mas como
promover uma
educação
orientada a essa
finalidade para
estudantes do
PROEJA?**



1

Primeiramente, ter clareza do tipo de sujeito que se pretende formar. Moura (2014) pontua que não existe neutralidade na educação, pois esta vincula-se a um projeto político. Desse modo, ou ela fortalece o projeto hegemônico (cuja centralidade é a dimensão econômica) ou se opõe, deslocando a dimensão humana para o centro desse processo, sem, contudo, desprezar a dimensão técnica.

No caso do PROEJA, o Documento Base, que foi elaborado para orientar a sua implementação, aponta para uma formação humana integral. “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo”.

(BRASIL, 2007, p. 43)

2

Observar que o PROEJA instituiu um novo campo epistemológico ao aglutinar duas modalidades de ensino (EJA e EPT). Isso implica no entendimento de que a compreensão dos seus princípios demanda o reconhecimento das especificidades de ambas.

“Os princípios que consolidam os fundamentos dessa política são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”.

(BRASIL, 2007, p. 37)

Consultar os princípios no Documento Base do Programa



http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

23



Como a EJA pode dialogar com a EPT? Quais as contribuições de uma e de outra?

Moura (2014) afirma que a Educação Profissional pode contribuir para dar significado a EJA à medida que dialoga com a categoria TRABALHO. E a EJA, por sua vez, ao impor à Educação Profissional uma **reflexão** sobre as ESPECIFICIDADES desses sujeitos, pode favorecer o seu processo de humanização, condição necessária para uma perspectiva de formação humana integrada. Assim como Ramos (2008), advoga o ensino integrado a partir da materialização de um CURRÍCULO que integre TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA e TECNOLOGIA, eixos fundamentais da vida e estruturantes da prática social.

“Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2007, p. 62).

3

Definir uma teoria pedagógica alinhada com a perspectiva de formação humana adotada. Gasparin e Petenucci (2014) afirmam que as tendências pedagógicas influenciam a prática docente, sendo mister que os professores conheçam os seus pressupostos teóricos e, assim, possam exercer uma prática orientada às finalidades as quais se propõem.

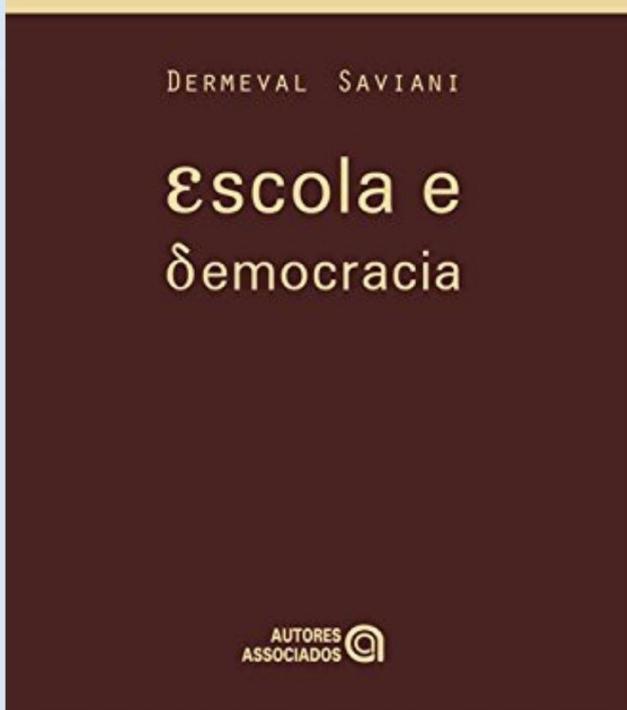
Considerando que a integração tem seu nascedouro na educação socialista, e que esta tem como finalidade socializar a riqueza intelectual historicamente construída pela humanidade, entendemos que a teoria pedagógica que se alinha a essa perspectiva é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Mas que pedagogia é essa?

Situando a PHC no contexto das teorias educacionais

1983

DERMEVAL SAVIANI

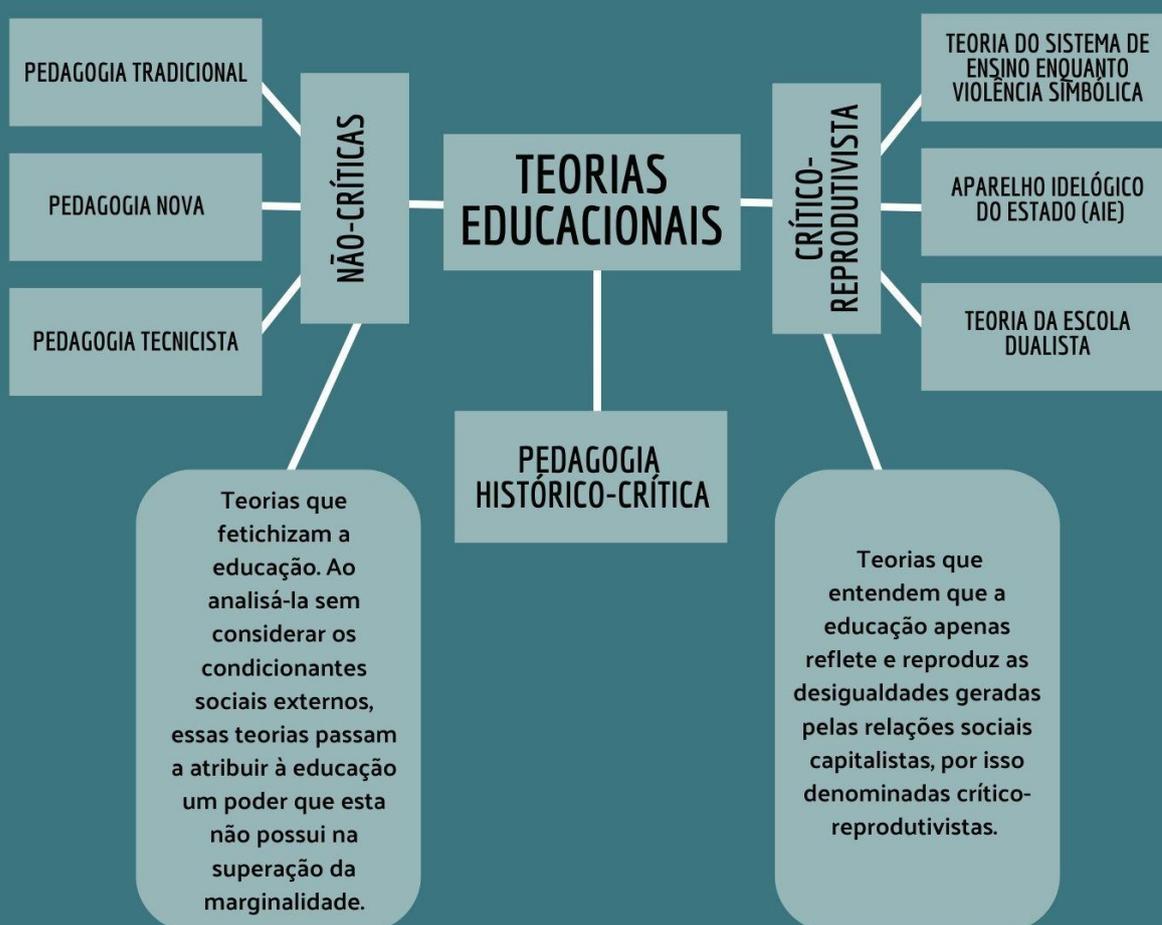
Em 1983, momento em que o Brasil passava por uma intensa efervescência política com a retomada dos movimentos sociais, o professor Dermeval Saviani publicou o livro intitulado *Escola e Democracia*. Nesta obra, Saviani classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos, de acordo com a forma pela qual essas teorias interpretam a questão da marginalidade: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas.



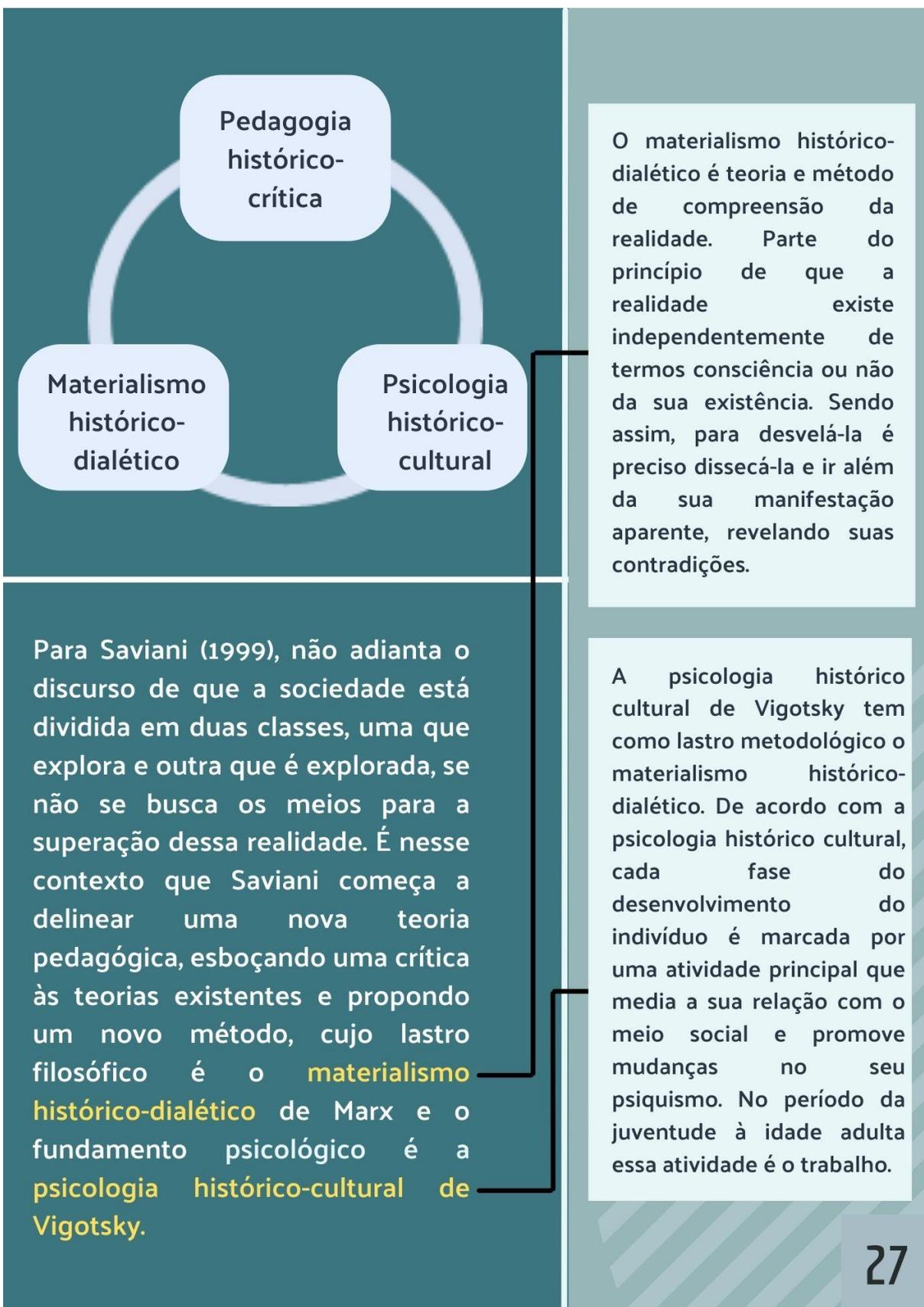
Fonte: <https://books.google.com.br/books/publisher/content?id=WldjDwAAQBAJ&hl=pt-BR&pg=PP1&img=1&zoom=3&bul=1&sig=ACfU3U1L5UYKCNvNMDRud4D9RpCpLGiEhg&w=1280>

De acordo com Saviani (1999), as teorias crítico-reprodutivistas avançaram no entendimento de que a educação é condicionada pelos determinantes sociais, reproduzindo as desigualdades geradas pela sociedade capitalista, mas criaram um cenário de desesperança no meio educacional por não enxergarem possibilidades de transformação dessa realidade.

Classificação das Teorias Educacionais



Fonte: Autoria própria, com base na classificação proposta por Saviani (1999)



Assim surge a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), superando por incorporação as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas. Essa teoria reconhece as desigualdades como uma construção histórica. Portanto, do mesmo modo que foram criadas, podem vir a ser superadas. Essa é uma bandeira da PHC. De antemão, é preciso destacar que:



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/pensar-m%C3%A3o-refletir-622689/>

“[...] a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica e, portanto, do Método Materialista Histórico-Dialético não podem ser entendidos de maneira “didatizante”, como uma mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de educação e de sociedade, na perspectiva da superação da sociedade capitalista”

(ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 2)

Ao falar do método da nova pedagogia que propõe, Saviani (1999) afirma que não se trata de um ecletismo que condensa os métodos tradicionais e novos, pois estes concedem autonomia à pedagogia em relação à sociedade, enquanto a preconizada por ele entende que há uma relação dialética entre educação e sociedade. Entende que a educação apesar de ser determinada pela estrutura social também a influencia à medida que forma o ser social, tendo, portanto, papel importante na sua transformação. Nesse sentido, defende que:

“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

(SAVIANI, 2013, p. 13).

VAMOS REFLETIR JUNTOS!?

Como poderíamos organizar um ensino nessa perspectiva?



Que tipo de currículo essa teoria defende?

Como são considerados aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem?



Podemos dizer que a PHC viabiliza o ensino integrado?

Vamos discutir essas questões em diálogo com as falas dos docentes. Como seria a prática de um professor baseada em características de uma prática integradora?

REFLEXÕES DOCENTES

[...] tento contextualizar. [...] a gente tenta fazer... trazer com a realidade, tenta mostrar para eles de onde vem os alimentos que eles consomem, a importância do pequeno produtor na região. Eu imagino integração da sala de aula e a realidade que eles vivem (DOCENTE D2).

Trabalhar o cotidiano do aluno, integrando-o a aula, considerando assuntos do seu interesse, proporcionando seu protagonismo atuante” (DOCENTE D8).

“Trabalhar com situações do dia a dia do estudante, para mantê-lo motivado” (DOCENTE D4).

[...] quando você trabalha, por exemplo, Agricultura Familiar, o que é que tem lá no currículo de Agricultura Familiar que eu possa trazer para minha aula de Física, que eu possa trazer para a minha aula de Biologia para que essa visão do aluno quanto ao que ele está cursando no profissionalizante fosse mais global. Que a gente pudesse explorar os conceitos de Química, os conceitos de Física, os conceitos de Biologia, que eles vão encontrar lá quando, por exemplo, estão trabalhando com o processamento de frutas e hortaliças. Como conservar? Por que que uma fruta oxida e outra não? (DOCENTE D3).

ALUNO EMPÍRICO E ALUNO CONCRETO

As três primeiras falas, com maior ou menor ênfase, estão relacionadas a uma concepção de currículo pautado na realidade imediata do aluno, em conteúdos que tenham relação com o seu cotidiano. Essa concepção é defendida pelas pedagogias que têm como fundamento filosófico o pragmatismo e é hegemônica na educação brasileira. Já a última fala apresenta uma perspectiva de totalidade do conhecimento, condição necessária para uma prática integradora.

O QUE DIZ A PHC?

Saviani (2013) utiliza as expressões **ALUNO EMPÍRICO** e **ALUNO CONCRETO** para enfatizar que o currículo escolar não pode ser estruturado com base nas experiências imediatas que definem o aluno empírico, mas sim com base no aluno concreto que, sendo membro do gênero humano, precisa se apropriar da produção dos seus antepassados realizando novas objetivações e garantindo a universalidade humana.

O aluno empírico é, portanto, apenas uma dimensão do aluno concreto. Já aqui evidenciamos a potencialidade da PHC na promoção do ensino integrado, pois se este visa a formação omnilateral nenhuma dimensão pode ser ignorada ou trabalhada em sua superficialidade.

ALUNO CONCRETO

ALUNO
EMPÍRICO

MAIS DA PHC



Fonte: <https://blog.contenttools.com.br/marketing-de-conteudo/9-dicas-para-desenvolver-um-bom-briefing-e-garantir-um-conteudo-perfeito/>

É por este motivo que Saviani (2013) afirma que o aluno não tem conhecimento prévio suficiente para escolher o que precisa **estudar**, daí a autoridade pedagógica do professor, que não deve ser confundida com autoritarismo, mas como alguém que tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico, de modo a possibilitar aos estudantes a aquisição do “**conhecimento poderoso**”.

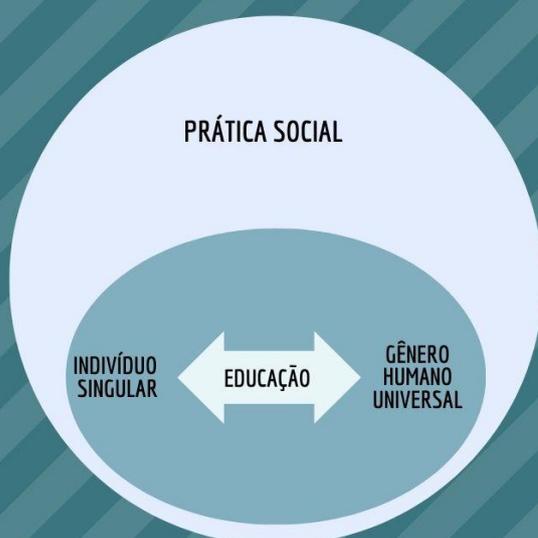
Vieira pinto (1982, p. 86) afirma: “O que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo. A este respeito, sua perspectiva cultural não difere, de direito, daquela da criança. Unicamente, de fato (pelo menor tempo de vida restante, pelos “quefazeres” de trabalho, por sua condição social não imediatamente modificada), suas possibilidades de alcançar níveis mais altos de conhecimento são com frequência limitadas”.

Trata-se de uma expressão utilizada por Young (2007) para indicar que a classe menos favorecida precisa se apropriar do conhecimento poderoso que está sob o domínio dos poderosos. Saviani (1999) também dialoga nesse mesmo sentido quando afirma que o dominado só se liberta se dominar aquilo (o conhecimento) que os dominantes dominam.

MOMENTOS DO MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO

Saviani (1999) evidencia a impossibilidade de traduzir o método que propõe em uma sequência de passos, pois é incompatível com a lógica dialética que o fundamenta. Então, fala em momentos do método pedagógico histórico-crítico: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social.

Afirma que a PRÁTICA SOCIAL é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico. Com essa afirmação, ele quer dizer que a educação é uma modalidade da prática social global, cuja finalidade é mediar a relação entre o indivíduo singular e o gênero humano universal.



O objetivo da educação escolar, segundo este autor, consiste exatamente na identificação dos conteúdos essenciais ao desenvolvimento humano e dos meios para atingir essa finalidade. Por isso conceitua currículo como “organização do conjunto das atividades **NUCLEARES** distribuídas no espaço e tempo escolares”.

(SAVIANI, 2013, p. 17, grifo nosso)

Como estratégia para selecionar esses conteúdos, Saviani adota a ideia de clássico para designar aquilo que é essencial ao desenvolvimento humano, independentemente da época em que foi produzido.

Como se posicionam, professor e aluno em relação à prática social?



Apesar da prática social ser comum a professor e aluno, ambos se posicionam de forma diferente em relação a essa prática porque um já se apropriou dos conteúdos (INSTRUMENTALIZAÇÃO) que a revelam em sua concreticidade e o outro ainda não. Essa diferença pode ser anulada no ponto de chegada pela mediação da PROBLEMATIZAÇÃO e INSTRUMENTALIZAÇÃO, culminando na CATARSE (detectado o problema e tendo se instrumentalizado, o aluno tem condições de explicar a prática social para além da sua aparência imediata). A visão sincrética (caótica) do aluno cede lugar à visão sintética (elaborada), se igualando a do professor. É, pois, o ponto culminante da prática pedagógica, momento em que se objetiva o trabalho docente.

“Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”
(SAVIANI, 1999, p. 81).



É preciso não perder de vista que ensino e aprendizagem operam de forma diferente, “são opostos não excludentes”, como nos adverte Martins (2016), pois realizam percursos inversos:

“[...] a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise. O ensino, por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síntese, própria do momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende” (MARTINS, 2016, p. 84).

Portanto, para a PHC, ensino e aprendizagem constitui uma unidade dialética contraditória. Essa contradição é necessária para que haja o ensino. O professor é o par mais desenvolvido dessa relação e por isso precisa “Assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade pedagógica do ato de ensinar histórico-crítico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional confluem para o assistencialismo e é sempre determinada pelas necessidades do mercado. Quando o Estado decide alfabetizar o adulto, não é visando a sua emancipação humana, mas a sua utilidade para o setor produtivo, que se transforma e passa a exigir o domínio desse conhecimento.

Nesse cenário, o currículo é sempre um alvo de disputas, pois ele define o conhecimento que deve ser veiculado nas escolas. A educação visa a promoção do homem. Nesse sentido, o melhor conhecimento deveria ser aquele que visa desenvolver suas máximas potencialidades. No entanto, a tônica da organização curricular brasileira é o pragmatismo, cuja definição dos conteúdos está condicionada à sua utilidade para o mercado, contribuindo para a formação de sujeitos conformados com a realidade a qual está posta.

Todos estamos inseridos em processos que humanizam e alienam. Entendemos, portanto, que ter consciência desses processos é condição necessária para que nos coloquemos a favor de uma pedagogia que considera as contradições do sistema capitalista, não para negar o que de bom foi produzido, mas para se apropriar dessa riqueza de forma a superar as desigualdades que se originam do modo como as relações se estabelecem nesse tipo de sociedade: uma relação de exploração da classe proletariada.

As bases conceituais do PROEJA firmam o seu compromisso com a classe trabalhadora e, conseqüentemente, com um conhecimento que promova a sua emancipação. É fruto de esforços coordenados entre setores da sociedade civil e alguns atores políticos que, ao longo da história, defendem a bandeira de uma educação unitária para a classe trabalhadora. Para fazer valer essa luta, é necessário o engajamento diário de todos que fazem a escola, se apropriando das demandas do Programa e exigindo as condições necessárias para a sua implementação.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Rio Grande do Norte, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 4 set. 2020.
- BEZERRA, Italan Carneiro. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 18, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/article/view/8177>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a dia Educação*, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Nereide da Silva Duarte (orgs.) *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.
- MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES*, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. p. 61-84. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. (orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2007.

REFERÊNCIAS

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: X SEMINÁRIO DO HISTEDBR-30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008. Anais [...]. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Coleção educação contemporânea. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, Adriano Larentes da. Oficinas de integração: uma história feita a várias mãos. In: SILVA, Adriano Larentes da. (org.). *Oficinas de integração: vivências de sala de aula no Ensino Médio Integrado*. Curitiba: CRV, 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

APÊNDICE E: Ficha de avaliação do Produto Educacional

**Prática curricular docente no PROEJA/FIC:
contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica
para a formação omnilateral**

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti
Profª. Drª. Edlamar O. dos Santos (Orientadora)



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

gisellicavalcanti@gmail.com (não compartilhado)
[Alternar conta](#)

*Obrigatório

1. Informe a instituição que você atua. *

IFPE/campus Barreiros

EREMPJANF

2. Na escala de 1 a 5, onde 1 é insatisfeito e 5 é totalmente satisfeito, indique o seu grau de satisfação em relação à cartilha, no que diz respeito a:

a) Organização *

1 2 3 4 5

Sugestão

Sua resposta _____

b) clareza e objetividade das informações *

1 2 3 4 5

Sugestão

Sua resposta _____

c) adequação das ilustrações *

1 2 3 4 5

Sugestão

Sua resposta _____

d) relevância do conteúdo *

1 2 3 4 5

Sugestão

Sua resposta _____

3. A cartilha lhe ajuda a refletir sobre os sentidos da integração no contexto do PROEJA? *

Sim

Não

Parcialmente

Sugestão

Sua resposta _____

4. Na sua opinião, as informações da cartilha contribuem para a orientação de uma prática curricular docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? *

Sim

Não

Parcialmente

Sugestão

Sua resposta _____

5. No geral, em relação a cartilha, qual o seu grau de satisfação? *

1 2 3 4 5

Sugestão

Sua resposta _____

Poderia fazer uma breve apreciação da cartilha ?

Sua resposta _____

Próxima
Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Projeto na Plataforma Brasil

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page in the Plataforma Brasil system. The page is titled 'Portal do Governo Brasileiro' and shows the user 'GISELLI KEZIA OLIVEIRA CAVALCANTI - Pesquisador | V3.2.51'. The session expires in 38 minutes and 13 seconds.

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática curricular docente no PROEJA/FIC: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação omnilateral
 Pesquisador Responsável: GISELLI KEZIA OLIVEIRA CAVALCANTI
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 45543721 6 0000 5586
 Submetido em: 07/04/2021
 Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1713596

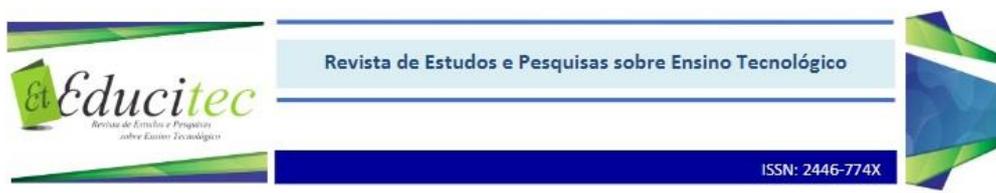
DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	GISELLI KEZIA OLIVEIRA CAVALCANTI	1	07/04/2021	27/05/2021	Aprovado	Não	

The system interface includes a 'Chat' button and a 'Mostrar área de trabalho' notification. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 11/07/2022 and the time as 17:29.

ANEXO B – Publicação de artigo em revista



Integração curricular no PROEJA: um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd 2006-2017

Curricular integration in PROEJA: a study on the academic production of the GT Education of Young and Adult Persons from ANPEd 2006-2017

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti  <https://orcid.org/0000-0003-2643-9153>
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
 E-mail: gisellicavalcanti@gmail.com

Edlamar Oliveira dos Santos  <https://orcid.org/0000-0001-9852-3237>
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
 E-mail: edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br

Resumo

Este artigo é parte constituinte de uma pesquisa de mestrado, que está em curso, e tem como objetivo apresentar as abordagens circulantes nas práticas pedagógicas que proclamam a integração curricular no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, com fins exploratórios e abordagem qualitativa. Foi definida como fonte de coleta de dados as produções acadêmicas do GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas apresentadas nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre esse Programa, no período de 2006 a 2017. A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016) em diálogo com estudiosos do campo histórico-crítico, como Saviani (2003, 2013), Ciavatta (2005, 2011), Ramos (2008) e Galvão, Lavoura e Martins (2019). Os dados revelaram a inexistência de estudos que tratam da integração na oferta de concomitância e que há hegemonia de uma prática curricular fundamentada na Metodologia de Projetos, cujo cerne do currículo são os conhecimentos advindos do cotidiano dos alunos. Indicam, também, que os desafios da integração persistem, demandando a realização de pesquisas tanto no campo da formação de professores quanto no âmbito das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Integração curricular. Estado do conhecimento.

Abstract

This article is part of a master's research, which is ongoing, and aims to present the approaches that circulate in pedagogical practices that proclaim curriculum integration under the National Program for Integration of Vocational Education to Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA). This is a bibliographic research, of the State of the Knowledge type, with exploratory purposes and qualitative approach. It was defined as a source of data collection the academic productions of GT18 - Youth and Adult Education presented at the National Scientific Meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) about this Program, from 2006 to 2017. The organization and treatment of the data were carried out based on the thematic content analysis proposed by Bardin (2016) in dialogue with scholars from the historical-critical field, such as